

El español y la enseñanza de su cultura: Interrogantes desde la competencia comunicativa cultural

MARÍA GARCÍA FERNÁNDEZ

Universidad de Jaén

magarcif@ujaen.es

CARMEN MARÍA SÁNCHEZ MORILLAS

Universidad de Jaén

cmsanche@ujaen.es

Resumen: En el siguiente artículo se abordan algunos interrogantes que surgen desde la enseñanza del español como lengua adicional y su cultura a raíz del planteamiento globalizador que se extraen desde el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (1997-2023)* y el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002)*. El objetivo general es arrojar nuevas perspectivas de enseñanza, o puntos de partida, para el profesorado de idiomas, no solo de español, sino de otras lenguas extranjeras que en el aula han de abordar contenidos de tipo cultural.

Palabras clave: enseñanza, español, lengua extranjera, competencia intercultural.

Spanish and the Teaching of Its Culture: Questions from Intercultural Communicative Competence

Abstract: In the following article, some questions arising from the teaching of Spanish as an additional language and its culture are addressed, stemming from the globalizing approach outlined in the *Instituto Cervantes Curriculum Plan (1997-2023)* and the *Common European Framework of Reference for Languages (2002)*. The general objective is to provide new teaching perspectives or starting points for language teachers, not only of Spanish but also of other foreign languages, who need to address cultural content in the classroom.

Key words: teaching, Spanish, foreign language, intercultural competence.

1. Introducción¹

La enseñanza de la lengua y su cultura se someten a una continua revisión en el campo de los modelos de enseñanza de lenguas, no solo para las maternas, sino también para las adicionales. En las últimas décadas, además, se han tenido en cuenta el aporte de

¹ Este trabajo forma parte del *Proyecto de Innovación Docente (PIMED_UJA 2019-2023): Innovación docente en el aula: Culturas e inclusión* que pertenece a la Universidad de Jaén.

otras perspectivas científicas, tales como la antropología y la etnografía lingüística. Por ello, el espacio de investigación de la didáctica de las lenguas extranjeras o segundas lenguas también reclama su espacio desde el empleo de los instrumentos y metodologías propios de la investigación de la Lingüística Aplicada. Desde este punto de vista, la Didáctica específica de la enseñanza de lenguas adicionales reclama su presencia dentro del amplio abanico de objetivos de investigación que se pueden plantear. Algunos de ellos son los que guardan relación con el estudio de los procesos de formación del español como lengua extranjera o segunda lengua del español con fines específicos y, sobre todo, dentro del ámbito de la enseñanza de español para migrantes.

Los retos que estos contextos abordan dentro de una sociedad multilingüe y pluricultural exponen la necesidad de analizar qué es y en qué consiste la competencia comunicativa intercultural (González-Plasencia, 2019; López-Medina, 2022) sobre todo en lo que se refiere a los procesos formativos del profesorado, las etapas de enseñanza-aprendizaje del alumnado y el diseño, creación y empleo de los materiales didácticos. Desde este punto de partida, los docentes se preguntan, principalmente, cómo se enseña la cultura en la sociedad actual y qué tipo de información se ha de exponer en clase según el tipo de alumnos con los que se vaya a relacionar en cada curso académico.

2. ¿Qué es la cultura?

La enseñanza de la cultura ha estado presente –aunque no sea de manera explícita– en todos los planes educativos de lenguas ya desde el punto de vista tradicional, o sea desde siempre (Martínez-Asanza, 2018; López-Medina, 2022). Solo hemos de pensar en las lecturas de textos clásicos de la literatura que han formado parte de los diversos programas educativos de enseñanza de lenguas a lo largo de la historia. Eso sí, solo ha incluido un tipo de cultura: la formal, la clásica, la prescriptiva (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021). No fue hasta la década de los años 50 o 60 cuando el concepto de *cultura* y los contenidos que la integran se replantearon desde otro punto de vista más amplio.

Los primeros trabajos en plantear algunos interrogantes sobre el propio término de cultura fueron los de Kroeber y Kluckhohn (1952). En principio, se establecía una diferencia bien determinada entre la cultura de carácter formal y aquella que se situaba en la línea de temática folclórica. En las décadas posteriores, con la llegada de los enfoques comunicativos, la cultura y su enseñanza junto a la lengua se contemplaron enriquecidas desde el aporte de los estudios de las interacciones sociales y los aspectos de carácter sociocultural más relevantes. (González-Plasencia, 2019).

Esto coincidía con la pregunta de qué contenidos de cultura enseñar en clase. Esta no es una cuestión fácil de contestar para la que no existe una única fórmula. Recordemos que, sobre todo hasta la década de los años 80 o 90 del siglo XX, se situaban como predominantes la visión de la cultura con C mayúscula y la cultura con c minúscula (Raga-Gimeno, 2022; Céspedes-Suárez, Hernández-Arroyo y Biel-Maeso, 2023). Este modelo coincide con los presupuestos del modelo informativo (marco conductista) donde los contenidos se identificaban en clase con un listado de ítems, a veces sin una contextualización adecuada (Oliveras-Villaseca, 2000; Nikleva, 2012).

En la década de los años 80, los elementos culturales se trataban desde el conocido modelo de Seelye (1984 en Areizaga, 2001: 159-160) y poseía siete objetivos de instrucción:

1. Existencia de una cultura culturalmente condicionada.
2. Relación e interacción entre lengua y variables sociales.
3. Conducta convencional en situaciones corrientes.
4. Valor connotativo de las palabras y frases.
5. Enunciados evaluados por la sociedad.
6. Investigación sobre cultura.
7. Actitudes hacia otras culturas

Entre estos principios, observamos la presencia de los elementos y saberes que se incluyen en concepto de competencias del alumnado, si bien este autor ya integra la perspectiva sociopragmática y también la adquisición de saberes relativos a la empatía con el otro, esto es, el de desarrollo de los saberes interculturales dentro de una segunda lengua o lengua extranjera. Como indica Areizaga (2001) se ha de contemplar la importancia del aporte de Enfoque procesual (Singerman, 1988) que conduce importancia al elemento emotivo y cognitivo.

Cuando el modelo informativo se confronta con el formativo, se oponen diferentes nociones de cultura: desde la primera la cultura es como un bloque estático, pero desde la segunda se comprende como ente activo. Jiménez-Ramírez (2018: 17) recoge todas estas posturas en la siguiente definición: «La cultura no es un elemento facultativo que se pueda optar por enseñar o no, sino un corpus de conocimientos imprescindibles para poder comunicarse con eficacia o de acuerdo con una norma estándar con los hablantes de otra lengua».

En la actualidad, la cultura, o su propia definición, no puede aislarse en una única visión taxonómica. Por ello, otras respuestas teóricas conjuntas que podemos contemplar son las siguientes: «linguacultura» (Kramsch, 2000; Fantini, 1995; Liddicoat, Crozet y Lo Bianco, 1999; Balboni, 2006; Risager, 2005, 2007) o sus variantes como «lenguacultura» o «lengua-en-cultura» (Agar, 1994), «lenguaycultura» (Barro y Byram, 1993). Todas estas conceptualizaciones pueden identificarse con lo que Attinasi (1995) define como «conciencia lingüística de cultura». Como indica Paricio (2006: 60) hasta algunos autores optan por hablar de las didácticas de las lenguas-culturas, porque ambos tipos de contenidos, lingüísticos y culturales, se enseñan a la vez y no de manera paralela y aislada. La enseñanza de la cultura, dentro del aula de lengua extranjera o segunda lengua, para esta autora, se trata pues de la «evolución de la disciplina» (Paricio, 2006: 60).

Los diferentes modelos pedagógicos docentes se enfrentan a una compleja situación de enseñanza porque no solo consiste en enseñar cultura y lengua, en términos globales, sino también del tratamiento de la competencia comunicativa dentro de un contexto multicultural y multilingüe como el presente. En este sentido, los docentes deben familiarizarse con el concepto de *competencia comunicativa intercultural*.

3. De la competencia intercultural a la competencia comunicativa intercultural: historia y definiciones

3.1. Historia y evolución del término

De manera anterior al Enfoque comunicativo, apareció el concepto de comunicación intercultural, durante la década de los años cuarenta en Estados Unidos. En principio, dicha disciplina estaba enraizada en la Psicología y la Educación. No podemos considerar que fuese una ciencia autónoma hasta la década de los años sesenta con las publicaciones de Hall (1959; 1966; 1976; 1998) o Berlo (1960). Dichos autores exponían como relevante la relación que se establece entre cultura, las experiencias comunicativas y decodificadoras de los interlocutores.

Jiménez-Ramírez (2018) apunta que en esta disciplina convergen la Antropología, la Etnografía, la Sociología, la Psicología y la Sociolingüística, por lo que se puede afirmar que posee un carácter netamente transdisciplinar.

En el momento actual, podemos encontrar varias líneas de pensamiento al respecto. Para Firth y Wagner (1997), la *comunicación intercultural* está directamente integrada en la enseñanza de lenguas adicionales. Para otros, como Preston (1989), se enfoca más hacia el análisis de la negociación de los significados, donde intervienen todos los interlocutores, ya sea como emisores o como receptores. Si bien estas posturas no son exclusivas, sino complementarias, Jiménez-Ramírez (2018) indica que, desde la década de los noventa del siglo XX, aumentó el interés por el estudio entre los hechos comunicativos de comunidades diferentes, para lograr el objetivo básico de formar aprendices capaces de combatir problemas relacionados con el choque cultural, los estereotipos, así como la desmitificación de estos, o los malentendidos. Raga-Gimeno (2022: 357) determina que dicha disciplina, en la actualidad, está centrada en la formación de los interlocutores, profesionales de diversas áreas de conocimiento o mediadores que son partícipes de interacciones comunicativas en contextos laborales.

Con la llegada del Enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, la cultura tomó un papel relevante y pasó de enseñarse como un conjunto de imágenes sobre tipos y costumbres a integrarse dentro de la competencia comunicativa (Byram y Fleming, 2009). Tras los diferentes aportes del análisis de la competencia comunicativa (Chomsky, 1965; Hymes, 1974; Cummins, 1980; Canale y Swain, 1980; Van Ek, 1984, 1986; Bachman y Palmer, 1985; Kramsch, 1993; Corbett, 2003; Griffin, 2005), en el *MCER* (2002) se establecen como competencias generales la pragmática y la lingüística (léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica).

González-Plasencia (2019) rastrea la presencia de la *competencia comunicativa intercultural* en la enseñanza de lenguas en el modelo de Van Ek (1986, 2000) cuando se definen los componentes de la habilidad comunicativa: lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica, sociocultural y social. De todas ellas, para este autor es la sociocultural la más próxima a las preocupaciones de las diferentes teorías en torno a la *competencia comunicativa intercultural* y el desarrollo afectivo del estudiante de lenguas adicionales. Por otra parte, las propuestas como las de Celce Murcia, Dörnyei y Thurell (1995) focalizaban la integración del componente sociocultural en la enseñanza de lenguas y la cultura, proponiendo una reactualización de los presupuestos de Canale y

Swain (1980) y Canale (1983). Canale identifica cuatro componentes clave de esta competencia. Primero, la competencia gramatical, que abarca el conocimiento y uso adecuado de las reglas del idioma, como la sintaxis y el vocabulario. Segundo, la competencia sociolingüística, que se refiere a la capacidad de utilizar el lenguaje de manera apropiada en diferentes contextos sociales y culturales, entendiendo normas como la formalidad y el registro. Tercero, la competencia pragmática, que implica la habilidad para emplear el lenguaje eficazmente para lograr objetivos comunicativos específicos, adaptando el discurso para persuadir, informar o solicitar. Finalmente, la competencia estratégica se enfoca en el uso de estrategias para superar problemas comunicativos y compensar deficiencias en otras áreas, como manejar malentendidos y buscar clarificaciones. En conjunto, la teoría de Canale (1983) subraya la necesidad de dominar no solo la gramática del idioma, sino también comprender su uso contextual y aplicar estrategias para enfrentar desafíos comunicativos. Esta perspectiva ha influido profundamente en el desarrollo de currículos y materiales educativos para la enseñanza de lenguas.

Una de las grandes aportaciones en el desarrollo de la *competencia comunicativa intercultural* es la distinción que planteaba Byram (1997) entre este término y el de *competencia intercultural*, y con quien coincidimos. De este modo, mientras que en la primera un hablante interactúa en un contexto de conocimiento intercultural en lengua materna, la segunda se adecúa más a la capacidad del individuo de lograr comunicarse en una lengua no materna en las diferentes situaciones o contextos que exigen un conocimiento entre dos o más culturas. Hemos de recordar otras definiciones también relevantes como son las de Deardoff (2006), Bennet (2008), Spitzberg y Chagnon (2009), Borghetti (2012), Risager (2011), Perry y Southwell (2011), Leung, Ang y Tan (2014). Todas ellas destacan por resaltar cómo las culturas no son entidades estáticas o aisladas, sino que se enriquecen y evolucionan a través del contacto y la convivencia con otras culturas. La interculturalidad implica reconocer y valorar la diversidad cultural, fomentando el diálogo y la cooperación entre personas de distintos orígenes para construir una sociedad más inclusiva y cohesionada. En este sentido, la cultura se entiende no solamente, como un conjunto de características propias de un grupo, sino también como un proceso dinámico de aprendizaje y adaptación mutua.

3.2. Definición y características de la *competencia comunicativa intercultural*

En cuanto a la terminología se manejará el de la *competencia comunicativa intercultural*, en concreto, los estudios de Fantini (2006) donde se recogen más de veinte términos equivalentes para la competencia comunicativa intercultural o de Borguetti (2012), cuando esta se comprende como una subcompetencia de la competencia comunicativa o un sinónimo de la competencia intercultural o sociocultural.

Otro aspecto que es fundamental describir es qué se entiende y qué características tiene la competencia comunicativa intercultural. Dicha caracterización de los componentes y modelos de representación coinciden en que esta posee tres componentes básicos. Estos son conocimientos, habilidades y actitudes (Raga-Gimeno, 2022; Gudykunst, 1993; Wiseman, 2002; Perry y Southwell, 2011). No obstante, no existe en la práctica, un consenso equilibrado entre los diferentes modelos representativos. Muchos de ellos se

aportan desde los estudios de la Psicología Social y estos adolecen de habilidades y actitudes.

Dos de las caracterizaciones y descripciones más consultadas al respecto en la actualidad son la de Spitzberg y Changnon (2009) y la de González-Plasencia (2019). Estos autores coinciden en que entre los diversos modelos existentes algunos están formados por elementos en forma de listas, otros por aspectos y factores que aparecen durante las interacciones comunicativas y otros secuenciados en fases o etapas del hablante producidos durante el proceso de adaptación hacia la nueva cultura.

En general, el modelo Gudykunst (1993) indica que los hablantes perciben con mayor claridad aquellos comportamientos que son susceptibles de una descripción interpretativa (valor social concedido a la cultura) y evaluativa (grado de adecuación a la cultura) más concreta y determinada, cuando se identifican con posibles situaciones que reflejen malentendidos, rechazo del otro, estereotipos o rasgos de etnocentrismo.

Desde este punto de vista, solo aquellos hablantes (profesionales y mediadores lingüísticos) capaces de desarrollar sus habilidades comunicativas con el objetivo de evitar cualquier obstáculo en la comunicación, podrán adaptarse a la lengua y cultura nuevas que son objeto de enseñanza-aprendizaje. Por ello, son necesarias estas habilidades relacionadas con la adquisición de nuevas categorías culturales, modelos de escucha o de gestión de la información entre otras.

Por todo ello, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el modelo de competencia cultural comunicativa es esencial porque determina no solo el proceso enseñanza, sino el acto de elaborar y aplicar instrumentos de aprendizaje y evaluación para los futuros alumnos. Dicha circunstancia influye, además, en la propia formación del profesorado sobre qué es la *competencia comunicativa intercultural* y qué la determina, qué la compone, para poder entrenarla y tratarla en el aula de español como L2. Como indica González-Plasencia (2019):

[...]la percepción de la CCI como la interrelación de conocimientos, saberes y destrezas encuentra su correlato en la triple dimensión de la competencia docente del profesorado: dimensión formativa –saber y saber aprender–, dimensión técnica –saber hacer– y dimensión ética y afectivo-emocional –saber ser– (González-Plasencia, 2019: 215).

4. Modelos de enseñanza del español y su cultura

Areizaga (2001) demuestra que las reflexiones sobre el cambio de paradigma acerca del componente sociocultural arrancaban ya desde los presupuestos de Byram y Zarate (1994) cuando comenzaron a definirse las categorías competenciales relativas a lo multilingüe y multicultural. No obstante, en las últimas décadas existen dos modelos de enseñanza básicos: el modelo informativo y el modelo formativo.

Si partimos desde el modelo informativo uno de los problemas que plantea es que los contenidos culturales no se pueden enseñar aislados, esto es, fuera de contexto, pero existe tal cantidad de contenidos (de diverso tipo) que es prácticamente casi imposible trasladarlos todos a un aula. Una sola muestra de ello es la clasificación que se realiza en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (1997) en torno a tres bloques: Referentes

culturales, Saberes y comportamientos socioculturales, Habilidades y actitudes interculturales.

Lo anterior nos obliga a detenernos en el hecho de que es muy difícil enseñar contenidos culturales desde una visión puramente objetiva. Cuando enseñamos cultura la visión que ofrecemos al alumnado, en parte, ofrece un mínimo de nuestra propia visión. El profesorado se verá sometido, entonces, a realizar un ejercicio de responsabilidad docente y habrá de distanciarse de su propio sentido cultural, desapropiarse de esta pertenencia a su propia cultura y producir un encuentro con lo otro, con lo ajeno. Por ejemplo, el amplio terreno sociolingüístico del español necesita que los docentes de España, por ejemplo, se familiaricen con las variedades del español de América, y viceversa (García-Dussan, 2022).

El modelo formativo avanzó y le ganó terreno al informativo pues comprende que el desarrollo del aprendizaje de una lengua pasa, como una condición *sine qua non*, por el entrenamiento de todas las habilidades que componen la competencia comunicativa, incluida la interacción. En este modelo la cultura se presenta, por tanto, dentro de los contenidos interculturales y se abre paso el concepto de «comunicación intercultural», pero nuevamente surgen las dudas sobre cuál es el tratamiento didáctico idóneo para plantear contenidos culturales en el aula de español como segunda lengua o lengua extranjera (Areizaga, 2001: 163).

Estos interrogantes se vuelven más complejos cuando nos introducimos en el área de la enseñanza del español para la población migrante, por ejemplo. En este sentido parece ocurrir que la enseñanza de los contenidos lingüísticos corre paralela a los contenidos culturales o que los migrantes solamente pueden conocer aquellos aspectos más relevantes de una cultura con c minúscula: normas, costumbres y estructuras de interacción sociales estandarizadas (Hosftede, 1999; Corbett, 2003). Entonces, volvemos al hecho de que la cultura es una caja de piezas que se recolocan en función de quienes sean los estudiantes y cuáles sean sus objetivos lingüísticos más urgentes. De no ser así, estos adquieren la información básica sobre los aspectos antes mencionados, pero no internalizan ese otro «yo» que experimentan cuando se insertan en una nueva sociedad. Nos enfrentamos, por tanto, a procesos de aculturación estandarizados, pero no a verdaderos encuentros interculturales (Simón, Cruz y Melián, 2021; García Méjica y Domínguez García, 2022; Bataller, 2022; Chen, Danna y Mengzhen, 2023).

Por ello, la enseñanza de una lengua ha de presentarnos la oportunidad de admitir que la cultura y su sociedad es cambiante (Kramsch, 2001). El solo conocimiento de la historia de una sociedad es un fenómeno que ha de crear redes transculturales entre unos hablantes migrantes y una comunidad de acogida. En no pocas ocasiones, aunque el proceso de enseñanza una lengua extranjera o segunda lengua abarque el marbete de competencia intercultural, el proceso de aprendizaje entre los contenidos lingüísticos y los culturales pueden ser paralelos (Gómez-Flórez, 2023).

Cuando un hablante migrante permanece durante un largo tiempo en una comunidad de acogida la comprensión e identificación de los contenidos culturales supera los límites establecidos de los mínimos lingüísticos en relación con la competencia comunicativa. El individuo no solo toma conciencia de la nueva cultura, sino que establece una relación interna con la suya propia; entonces, se produce el espacio de la tercera cultura o es cuando el hablante se considera un hablante intercultural (Byram, 1995).

5. Acciones educativas desde la enseñanza del español y su cultura como lengua extranjera o segunda lengua

No deseamos cerrar este tema sin presentar algunas acciones educativas sobre cómo podemos comenzar a aplicar el concepto de interculturalidad y su desarrollo por medio de la competencia intercultural.

El conocimiento intercultural implica el desarrollo y adquisición de un conocimiento tanto cognitivo como afectivo, relevante tanto para el mediador como para el alumnado. Este tipo de conocimiento se traduce en la aplicación de habilidades y actitudes de carácter instrumental que ayudan a cualquier individuo a integrarse y participar en la comunidad de la nueva lengua (Marinelly y Sigindioy, 2024).

El término cultura es complejo y pueden existir diferentes perspectivas teóricas desde las cuales el docente puede partir; la elección de una u otra dependerá también del proceso formativo que haya recibido a lo largo de su vida académica. La cultura es, en sí misma, un tipo de discurso que está siempre en plena transformación; como tal discurso, no posee ni un principio ni un fin que puedan ser ordenados en bloques temáticos.

Aunque la cultura de una comunidad es transformable, este proceso puede ser muy lento. Pensemos en costumbres ancestrales o tradicionales en algunas regiones que son muy complejas de cambiar de un día para otro. Este factor exige del docente una comprensión abierta y flexible hacia el dominio del elemento regional o minoritario sobre una cultura más global; recordemos que estos planteamientos están presentes, sobre todo, cuando la lengua materna posee un marcado sentido de identidad nacional frente a otra lengua que se considera «la otra», la impuesta o extranjera.

Es importante valorar las diferentes culturas que conviven en el aula para evitar establecer una cultura dominante sobre el resto; lo ideal es intentar establecer conexiones entre todas las culturas presentes en un aula pluricultural. Esto conlleva que, además, establezcamos la posibilidad de estudiar la influencia entre culturas e interpretar las «diferentes culturas» desde una perspectiva general, no simplista. No se trata de establecer una categorización reduccionista de las culturas, sino de asumir las diferentes identidades culturales, donde los modos de pensar y actuar propios deben ser sometidos a una revisión crítica.

Las comunidades lingüísticas a las que pertenecen nuestros alumnos son mutables y muestran elementos de diversidad que pueden ser muy diferentes a los nuestros; en este sentido, debemos tener en cuenta que el factor sorpresa o choque puede estar presente al tratar ciertos temas en el aula, especialmente aquellos relacionados con el sistema de creencias o la ideología política. La selección de actividades y materiales de clase debe regirse por unos criterios claros que muestran al alumnado un itinerario de aprendizaje interconectado (conexión entre elementos culturales, propios y ajenos) y secuenciado.

Es importante ser conscientes de que, al enseñar lengua y cultura, adoptar una actitud neutral será difícil; sin embargo, debemos mantener una actitud crítica y reflexiva sobre todos los elementos culturales que puedan tratarse y transmitirse en el aula.

6. Conclusiones

Si somos críticos, porque hemos de serlo, la enseñanza de lenguas adicionales en un sistema educativo depende de la estructura y el desarrollo de políticas lingüísticas basadas en modelos formativos, controlados, estandarizados. Hemos de reconocer que esos procesos de estandarización ayudan a regular el aprendizaje de las lenguas gracias a los índices de fiabilidad de las evaluaciones lingüísticas; pero cuando nos adentramos en la competencia comunicativa intercultural hemos de situarnos en una posición de enseñanza enlazada con el pulso, el movimiento de reflexión continua: no estamos tratando de aprender otras culturales, sino de comprender a los otros, de revisar la sociedad actual y la anterior a nosotros mismos y no dejar nada por supuesto. Existen dinámicas socioculturales diversas, pero también medios de comunicación, literaturas e historias diferentes que muestran actitudes, pensamientos y creencias iguales a las nuestras, coinciden o se oponen (Raga-Gimeno, 2022) o García-Dussan (2022).

Por otra parte, conviene recordar el punto de vista que presenta Paricio (2006) sobre la propia evolución de la disciplina de la enseñanza de la lengua y su cultura gracias a las aportaciones de la influencia de las ciencias sociales y el espacio crítico que arranca de este área científica: el docente ha de abandonar la visión monolítica de cualquiera cultura y pasar a una concepto que muestre la realidad en la que se viven sus alumnos: un contexto plural y en continua transformación, que nunca es igual y siempre se mostrará diferente.

Fue Adorno quien indicó en su texto «La educación después de Auschwitz» (1967) que toda civilización engendra, en sí misma, la fuerza contraria a la anticivilización. El enseñar una lengua y su cultura debe transportarnos hacia esa salida subjetiva del yo y girar la cabeza hacia los otros. Claro está, como comentábamos antes, en el caso de la lengua y la cultura españolas los docentes hemos, además, de reencontrarnos con este vasto legado.

Dicho encuentro ha de soportar la desacralización de los ideales más profundos en los que nos basamos como ciudadanos en el entorno peninsular, principalmente, y descubrir a los «otros españoles». Nos enfrenta a una incomodidad presente porque supone que observamos, como docente y hablantes, nuestra lengua y su cultura fuera de la «muchedumbre solitaria» –como indicaba también el mismo Adorno (1967)– por lo que seremos capaces de combatir estereotipos interculturales y entornos de marginalización o discriminación sociolingüística.

Bibliografía

ADORNO, Theodor. 1967. «La educación después de Auschwitz». En *Zum Bildungsbegriff des Gegenwart*, 111 y ss. Conferencia realizada en la Radio de Hesse el 18 de abril de 1966.

AGAR, Michael. 1994. *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*. William Morrow and Company.

ATTINASI, John. 1995. *The dialogic emergence of culture, Dialogic breakthrough: Catalysis and synthesis in life-changing dialogue*. University of Illinois Press.

ARIAS-ORTEGA, Katerin; QUINTRIQUEO, Segundo. 2021. «Relación educativa entre profesor y

educador tradicional en la educación intercultural bilingüe». *Revista electrónica de investigación educativa*, vol. 23.

AREIZAGA, Elixabete. 2001. «Cultura para la formación de la competencia intercultural: el enfoque formativo». *Revista de Psicodidáctica*, vol. 11-12, 157-170.

ASANZA, Dachel Martínez. 2018. «¿Enseñanza tradicional en el siglo XXI?» *Revista Neuronum*, vol. 4, no 1, 99-106. BACHMAN, Lyle y PALMER, Adrian. 1985. *Basic concerns in language test validation*. Addison-Wesley.

BALBONI, Paolo. 2006. *Intercultural Communicative Competence: A Model*. Guerra.

BATALLER, Maria Querol. 2022. «La enseñanza de español como lengua extranjera en centros de Educación Primaria: haciendo de la necesidad virtud». *Cultura, Lenguaje y Representación*, vol. 28, 197-216.

BARROS-GARCÍA, Ana; BYRAM, Michael; GRIMM, Hanns; MORGAN, Carol y ROBERTS, Celia. 1993. «Cultural studies for advanced language learners». *Language and Culture. British Applied Linguistics*, vol. 7, 55-70.

BERLO, David. 1960. *The Process of Communication: An Introduction to Theory and Practice*. Harcourt School.

BENNET, Janet. 2008. «Transformative training: Designing program for culture learning». En M.A. Moodian, M. A. (ed). *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations* (95-110). SAGE.

BORGHETTI, Claudia. 2012. «Pursuing intercultural and communicative goals in the foreign languages classroom: clues from selected models of intercultural competence». En P. Alderete-Díez, P. et al. *Translation, Technology and Autonomy in Language Teaching Journal*, 41, (2), 254-267.

BYRAM, Michael. 1995. «Defining and describing cultural awareness», en *Langua Learning Journal*, 12, 5-8.

BYRAM, Michael. 1997. *The Sociocultural and Intercultural Dimensions of Language Learning and Teaching*. Consejo de Europa.

BYRAM, Michael y FLEMING, Michael. 2009. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoque a través del teatro y la etnografía*. Edinumen.

BYRAM, Michael y RISAGER, Karen. 1999. *Language Teacher, Politics and Culture*. Multilingual Matters.

BYRAM, Michael y ZARATE, Geneviève. 1994. «Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socio-culturelle». Estrasburgo: *Consejo de Europa*.

CANALE, Michael. 1983. «From communicative competence to communicative language pedagogy». En J. C. Richards y R.W. Schmidst (eds.), *Language and Communication* (2-37). Longman.

CANALE, Michael y SWAIN, Merril. 1980. «Theoretical Bases of Communicative Approaches To Second Language Teaching and Testing». *Applied Linguistics*, vol. 1 (1), 1-47.

CELCE-MURCIA, Marianne, DÖRNYEI, Zoltan y THURRELL, Sarah. 1995. «Communicative

Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications». *Issues in Applied Linguistics*, vol. 6 (2), 5-35.

CÉSPEDES SUÁREZ, Carmen Isabel; BIEL MAESO, Miriam; HERNÁNDEZ ARROYO, Sara. 2023. «Etnocentrismo y visión eurocéntrica del manual: propuestas didácticas para minimizar su nocividad en el aula». *La academia frente a los retos de la humanidad. Libro de resúmenes del Congreso Internacional Nodos del Conocimiento*, 860-862.

CHEN, Zhi; CHEN, Danna; JIA, Mhengzen. 2023. «De la monoculturalidad a la interculturalidad. Hacia el desarrollo de la competencia intercultural para estudiantes chinos de ELE a través de un curso de MOOC». *Círculo de Lingüística Aplicada de la Comunicación*, 94, 153-165.

CHOMSKY, Noam. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass, MITPress.

CONSEJO DE EUROPA. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Instituto Cervantes.

CORBETT, John. 2003. *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Multilingual Matters.

CUMMINS, Jim. 1980. «The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue». *Tesol Quarterly*, 14 (2), 175-187.

FANTINI, Alvino. 1995. «Introduction-Language, Culture and World View: Exploring the Nexus». *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 19 (2), 143-153.

FIRTH, Alan y WAGNER, Johannes. 1997. «On Discourse, Communication and (some) Fundamental Concept in SLA Research». *The Modern Language Journal*, 81 (39), 285-300.

DEARDOFF, Darla. 2006. «Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization». *Journal of Studies in International Education*, vol. 10 (3), 214-266.

GARCÍA MÉJICA, Andria Ismaire; DOMÍNGUEZ GARCÍA, Ileana Rosa. «La interculturalidad: una mirada desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural». *Conrado*, 2022, vol. 18, 84, 40-48.

GARCÍA-DUSSAN, Éder. 2022. «Una mirada decolonial al aula de lengua materna». *Revista Arista-Crítica*, 2, 37-51.

GRIFFIN, Kim. 2005. *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Arco Libros.

GONZÁLEZ-PLASENCIA, Yeray. 2019. *Comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Peter Lang.

GOMÉZ-FLOREZ, Erica María. 2023. *Estrategia didáctica para la enseñanza y aprendizaje de Español como Lengua Extranjera -ELE- desde una perspectiva intercultural*. Universidad de Antioquía.

GUDYKUNST, William. 1993. «Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication. An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) perspective». En L. R. L. Wiseman y J. Koester (eds.), *Intercultural communication competence* (33-71). Sage.

HALL, Edward. 1959. *The silent language*. Fawcett/ *El lenguaje silencioso*. Alianza. 1989.

HALL, Edward. 1966. *The Hidden Dimension*. Anchor Books.

HALL, Edward. 1976. *Beyond Culture*. Anchor/ *Más allá la cultura*. Gustavo Gilil. 1978.

- HALL, Edward. 1998. «The power of hidden differences». En J. Milton y J. Bennett-Yarmouth (eds.), *Basics concepts of intercultural communication. Selected reading* (53-68). Intercultural Press.
- HYMES, Dell. 1974. *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. University Pennsylvania Press.
- JIMÉNEZ-RAMÍREZ, Jorge. 2018. *La enseñanza de la cultura. Cuadernos de Didáctica del Español /LE*. Arco-Libros.
- KRAMSCH, Claire. 1993. *El contexto y la cultura en la enseñanza de idiomas*. Oxford.
- KRAMSCH, Claire. 2000. *Language and Culture*. Oxford University Press.
- KRAMSCH, Claire. 2001. «Intercultural communication». En Carter, R. y Nunan, D. (eds.): *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press.
- KROEBER, Alfred y KLUCKHOHN, Clyde (1952). «Culture: A Critical Review of Concepts And Definitions». *Papers*, 47 (1). Peabody Museum of Archaeology and Ethnology.
- INSTITUTO CERVANTES (1997-2023). *Plan curricular del Instituto Cervantes*.
- LANTOLF, James. 2000. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press.
- LANTOLF, James. 2002. «El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural». En M. S. Salaberrí (eds.), *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar* (pp. 83-93). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- LEUNG, Kwok, ANG, Soon y TAN, Mei. 2014. «Intercultural Competence». *Annual Review of Organizational Behavior*, vol. 1, 489-519.
- LIDDICOAT, Anthony, CROZET, Chantal y LO BIANCO, Joseph. 1999. «Striving for The Third Place: Consequences and Implications». En J. A. Liddicoat, C. Croze y J. Lo Bianco (eds.). *Striving for The Third Place*. Language Australia.
- LÓPEZ-MEDINA, J. 2022. *La dimensión intercultural en una pedagogía crítica de lenguas adicionales: creencia del profesorado en formación*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. <http://hdl.handle.net/10045/142578>
- OLIVERAS-VILLASECA, Angels. 2000. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Edinumen.
- PARICIO, María. 2006. «Los contenidos socioculturales en un aula de francés como lengua extranjera: estudio de caso». *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, nº 11-12 (vol. 13), 59-85.
- PERRY, Laura y SOUTHWELL, Leonie. 2011. «Developing intercultural understanding and skills: models and approaches». *Intercultural Education*, 22 (6), 453-466.
- PRESTON, Dennis. 1989. *Sociolinguistics and second language acquisition*. Blackwell.
- NÍKLEVA, Dimitrinka. 2012. «El alumnado extranjero en el marco de la educación inclusiva». *Tejuelo*, 15, 38-48.
- MARINELLY, Teresa y SIGINDIOY, Agreda. 2024. «Transformando la educación: el papel de la

formación intercultural del profesorado para la integración de estudiantes migrantes internacionales». *Innovaciones Educativas*, v. 26, n. 40, 223-234.

RAGA-GIMENO, Francisco. 2022. *Teoría y práctica de la interacción comunicativa intercultural*. Universitat Jaume I.

RISAGER, Karin. 2005. «Languaculture as a key concept in language and culture teaching». En Preisler, B. et al. (eds.), *The Consequences of Mobility*. Roskilde University.

RISAGER, Karin. 2007. *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Multilingual Matters.

RISAGER, Karin. 2011. «The cultural dimension of language teaching and learning». *Language Teaching*, 44, (4), 485-499.

SEELYE, Ned. 1984. *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. NTC, Lincolnwood.

SIMÓN, Yessy Villavicencio, et al. 2021. «En torno a la mediación intercultural en la interacción estudiante-profesor en el aula de español como lengua extranjera». *Educação, Ciência e Cultura*, vol. 26, 2, 01-13.

SINGERMAN, Alan. 1988. *Towards a New Integration of Language and Culture*. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, Middlebury.

SPTIZBERG, Brian y CHAGNON, Gabrielle. 2009. «Conceptualizing intercultural competence». En *The Sage Handbook of intercultural competence*. Ed. Darla, K. Deardoff. Sage: 2-52.

VAN EK, Anthony. 1984. *The Student's Grammar of English*. Basic Blackwell.