

**Cecylia Tatoj**

Universidad de Silesia, Katowice

<https://orcid.org/0000-0002-7014-4072>

[cecylia.tatoj@us.edu.pl](mailto:cecylia.tatoj@us.edu.pl)

**R. Sergio Balches Arenas**

Universidad Jaguelónica de Cracovia

<https://orcid.org/0000-0003-3969-0101>

[sergio.balches@uj.edu.pl](mailto:sergio.balches@uj.edu.pl)

## ***El profesor como mediador intercultural y su papel en la enseñanza de aspectos socioculturales a través de recursos lingüísticos y pragmáticos***

**Teachers as intercultural mediators and their role in the teaching of sociocultural aspects through linguistic and pragmatic resources**

The teaching of a foreign language cannot be carried out in the usual theoretical way; it is necessary to broaden the scope, focusing on active praxis. In fact, it will be necessary to establish a basis that implies, on the one hand, the implementation of real elements of society and culture in the classroom and, on the other hand, that these elements are based on valid samples, which is what the *CEFR-CV* currently demands for the effective teaching of a language. Interculturality becomes an invaluable ally, given that in every situation in which it is possible to establish a direct relationship between the teaching of grammar from the perspective of active praxis and the linguistic realizations that result from this teaching action, we must observe that it is necessary to teach a language in which there are no predetermined



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

models. We have to attend to the habitual realizations used by native speakers in real interactions in all their variants and fields.

**Keywords:** interculturality, plurilingual and pluricultural competence, social and cultural competence, intercultural mediation, language teaching, pragmatics

**Słowa kluczowe:** międzykulturowość, kompetencja interkulturowa, kompetencja społeczna, mediacja międzykulturowa, nauczanie języków obcych, pragmatyka

## 1. Introducción

Como punto de partida de la investigación planteada nos encontramos con los postulados del Consejo de Europa a través de dos documentos: el *Marco común de referencia para las lenguas*, publicado en 2001 y el *Marco común de referencia para las lenguas. Volumen complementario*, publicado en 2021. En ambos casos se abordan los conceptos de interculturalidad, plurilingüismo y, en el segundo, de pluriculturalidad, que viene a convertirse en una competencia de mayor peso con respecto al tratamiento que se le había dado por parte de los autores del documento de 2001.

Tomando como base ambos documentos, pretendemos realizar una crítica a la palmaria situación que se produce en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras en Polonia. En general dichos currículos han tendido a limitarse a los descriptores de este texto emanado del Consejo de Europa centrados en la competencia lingüística. En este sentido, se aborda tímidamente la competencia sociolingüística y se deja casi desapercibida la competencia pragmática.

Además, el docente sigue teniendo la figura de administrador y gestor de contenidos en estos diseños curriculares, cuando debería ser un mediador del aprendizaje entre el alumno y la lengua meta que aprende. Esto debe a que a día de hoy existen más competencias, además de las propiamente lingüísticas, que permitirían al aprendiente de una lengua extranjera trascender del conocimiento meramente formal de un idioma a un conocimiento más contextualizado. Se trata de un conocimiento centrado en redes de inferencias, actitudes y elecciones comparables a las que los nativos de ese idioma llevan a cabo a la hora de utilizar su lengua.

Dentro de esas nuevas competencias abordadas por el *Marco común de referencia para las lenguas. Volumen complementario*, nos encontramos con la competencia plurilingüe y pluricultural. No obstante, es cierto que se aborda con gran brevedad y ligereza en dicho documento, veremos

que posee un mayor trasfondo a lo largo de nuestro trabajo, especialmente por el hecho de que enraíza profundamente con la competencia sociolingüística y con la competencia pragmática desde el punto de vista práctico. Nos parece que una gran labor del docente consistirá en convertirse no solo en enseñante de una lengua, sino también en mediador intercultural de la sociedad cuya lengua enseña.

## **2. De la interculturalidad a la competencia plurilingüe y pluricultural**

En los inicios del siglo XXI se produjo un importante cambio de inflexión en la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras, cuando se introdujeron en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL)* varios conceptos que venían siendo reclamados tanto por investigadores como por docentes de lenguas extranjeras. Por un lado, tal como señala en el capítulo 1 de este documento, se partía de la Recomendación (98) 6 del Consejo de Europa, la cual en su preámbulo señalaba como objetivos políticos en el ámbito de la enseñanza de lenguas, entre otros, el siguiente:

Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales [...] (Consejo de Europa 2001: 3).

Esta declaración de intenciones por parte del Consejo de Europa suponía un gran avance a la hora de integrar de una forma más patente la cultura en el ámbito de la didáctica de LE y L2. Este hecho lo ponía de manifiesto el propio *MCERL*, cuando señalaba que: “El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad” (Consejo de Europa 2001: 47). A la par que incidía en que la competencia lingüística y la competencia cultural iban inextricablemente unidas a la hora de aprender otra lengua distinta a la vernácula, lo cual permitiría crear “una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales” (2001: 47).

Por otro lado, existía cierta reticencia por parte de determinados países o comunidades lingüísticas ante la perspectiva de una interculturalidad amplia y generalizada. Las posibles interacciones entre lenguas y culturas bien podían ser:

- simétricas, entendiéndose que entraban en contacto culturas consolidadas y lenguas de amplia difusión (como en el caso del inglés, del español o del francés), o bien podían ser

- asimétricas, puesto que se entendía que se podían dar interacciones entre una cultura o lengua dominante y una cultura o lengua en inferioridad de condiciones (como, efectivamente, se venía planteando desde los años 80 del siglo XX en la península ibérica con las dinámicas lingüísticas existentes entre el español y el catalán o el euskera).

Todo esto implicaba que en determinados círculos sociales y políticos se apreciara esta interculturalidad auspiciada por el Consejo de Europa como el inicio de un camino que llevaría a la defunción de determinadas lenguas o comunidades sociales minoritarias.

No obstante, la grandilocuencia declarativa planteada en el *MCERL* iba a quedar limitada a poco menos que una lista de nociones, funciones y actos sociales, que se detallaban en el apartado destinado al conocimiento sociocultural, inserto dentro del conocimiento declarativo (Consejo de Europa 2001: 100–101). Los elementos detallados en dicha lista se correspondían indiscriminadamente con la división tripartita que llevaron a cabo posteriormente Miquel y Sans (2004: 4) en cuanto al concepto de cultura: “la cultura con mayúsculas, la cultura (a secas) y la cultura con k”. Con ello se entendía que el *MCERL* pretendía abocar el conocimiento cultural a unos saberes y unos procesos afectivos y eventualmente estandarizados de las comunidades cuyas lenguas se aprendían.

El *MCERL* dedica una brevísima referencia a lo que denomina “consciencia intercultural” (2001: 101). Tras una digresión acerca de las diferencias entre la sociedad vernácula y la sociedad meta, y cómo influye el aprendizaje de lenguas para acercarse desde la primera a la segunda. Lo que parece quedar claro para los autores del documento es que la perspectiva asumida frente a la otredad se da en numerosas ocasiones como estereotipos nacionales. La cuestión que es chocante precisamente por el hecho de que no dejan de ofrecer una visión simplificada y, a veces, errónea de los sujetos pertenecientes a la sociedad meta.

De una u otra manera, no ofrecían una visión más exacta y detallada de lo que debería ser la interculturalidad aplicada a la enseñanza de lenguas. Con la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Volumen complementario (MCERL-VC)* se ha llevado a cabo un intento de ampliar y desarrollar la competencia intercultural, pasando a denominarse “Competencia plurilingüe y pluricultural”.

Se valora el conocimiento previo de otras lenguas como vía de aprendizaje de nuevos idiomas a partir de las inferencias que el aprendiente pueda llevar a cabo desde las lenguas ya conocidas para añadir las al bagaje de análisis y aprendizaje de la lengua meta. Al mismo tiempo, se potencian las habilidades combinatorias del aprendiente a partir de lenguas ya conocidas

para incorporar elementos de dichas lenguas en el discurso de la lengua meta. Además, se pretende que el individuo mantenga una continua actitud de apretura mental y de curiosidad frente a las diversas lenguas y culturas (Consejo de Europa 2021: 137–138).

Por otro lado, el hecho de tener la capacidad de asumir comportamientos y actitudes distintas a las propias, así como ser sensible a las diferencias también se incorpora a este acervo de conocimientos necesarios para desenvolverse en la competencia plurilingüe y pluricultural. En la edición de 2021 se pretende que los usuarios de las lenguas tengan la capacidad de analizar y discriminar las sobregeneralizaciones y los estereotipos, de tal forma que no incurran en malentendidos culturales.

### **3. Aspectos relevantes de la interculturalidad o pluriculturalidad a la hora de enseñar lenguas**

Se había producido una importante eclosión de investigaciones acerca de cómo llevar la competencia sociocultural (léase multiculturalidad o pluriculturalidad, articuladas a través de los marcos sociales como referentes) a las aulas de idiomas. Precisamente por ello no podemos dejar de lado el trabajo de Jensen (1995) como hecho precursor de la caracterización de la competencia sociocultural como elemento protagonista. El autor postulaba un modelo competencial en el que la competencia intercultural se convertía en principal. Esto incide en su capacidad relacional, traducida, en palabras de Guillén (2005: 848), en “referentes, comportamientos y creencias internos y externos; es decir, la capacidad para construir interrelaciones a partir de la afirmación de los referentes propios como condición para construir el sentido de la comunicación”.

El trabajo de Jensen (1995) abre diversas vías que posteriormente serán desarrolladas por distintos investigadores, en aras de integrar el elemento de la cultura en la enseñanza de idiomas. A la hora de hablar de *competencia sociocultural*, nos encontramos ante el hecho de que, por un lado, se produce una incorporación del concepto *cultura* al aprendizaje, pero por otra parte también se relaciona con la ya extensamente desarrollada competencia sociolingüística. Esta ha venido apareciendo en distintos modelos competenciales del lenguaje, tales como el de Canale y Swain (1980), el de Bachman (2000), el de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) o el propuesto por el propio *MCERL*.

No obstante, la competencia sociocultural constituye la base a través de la cual se pueden incluir aspectos inter y pluriculturales en la enseñanza

de lenguas extranjeras. Distintos fenómenos del lenguaje, tal como señala Dandrea (2015: 3) poseen como referencia tres factores determinantes en cuanto a su organización: la existencia de "una comunidad regional y colectiva", la relevancia del repertorio lingüístico y las políticas de internacionalización por parte de las instituciones. Se ha de tener en cuenta la complejidad que encierra el término *cultura*, que en palabras de Santamaría (2010: 13) "resulta problemático, debido a que entraña una complejidad intrínseca, además de que en él participan y se integran conceptos y tendencias ideológicas diferentes". Y es que la cultura es un concepto complejo debido al hecho de que cualquier sujeto se desenvuelve en el ámbito de una cultura marco en la que adquiere conocimientos y experiencias a través de la inmersión de la misma, a través de sus inferencias y también mediante la experimentación activa a través del método de ensayo-error-replanteamiento (Miquel y Sans, 2004: 4).

Se asume una igualdad entre la competencia sociocultural y la interculturalidad (o pluriculturalidad) al igual que se ha venido haciendo por parte de diversos investigadores. Al igual que existen aspectos concordantes, también aspectos diferenciadores entre uno y otro concepto. Como señala Galindo (2005: 434), no se puede inferir que los problemas que manifiesta un individuo en cuanto al uso de determinadas elecciones lingüísticas para expresar un hecho (entendiendo que abarca todos los aspectos formales del lenguaje como la gramática, la fonética, la sintaxis, etc.). No son equiparables a los malentendidos culturales, entendiéndose que cuando se producen, existe por parte de dicho individuo la intención de verbalizar un *algo* relacionado con su experiencia vivencial. Aunque a la hora de producir dicho enunciado se plantea de tal forma que no se llega al éxito comunicativo o se produce una interpretación errónea del enunciado. Sirva como ejemplo, las continuas inferencias que se realizan de modo jocoso en la novela *La tesis de Nancy*, de Ramón J. Sender (1962), quien recoge perfectamente las apreciaciones, opiniones y valoraciones de la protagonista desde las perspectivas lingüística, social y cultural.

En cualquier caso, siguiendo a Galindo (2005: 438), se hace necesario realizar una aproximación al aprendiente de lenguas extranjeras a otras culturas partiendo de aquellos elementos concordantes y realizando comparaciones de los elementos discordantes con respecto a la cultura meta. Esto llevará a procesos de interculturalización a base de un conocimiento previo de la cultura asumida y entendida tanto desde una perspectiva lingüística como desde una sociocognitiva.

En este sentido, la percepción que aporta Méndez (2015: 21) acerca de la competencia intercultural esgrimida por Byram. Se pone de manifiesto un paradigma ampliamente aceptado por la crítica occidental el cual se

centra en cinco aspectos: las actitudes interculturales, los conocimientos, las habilidades de interpretación y de relación, las habilidades de descubrimiento y de interacción y la convivencia intercultural. Integrar todos estos aspectos de una forma sumativa ofrece una visión amplia de la cultura, aunque la cuestión que nos surge es la siguiente: ¿realmente, fuera del ámbito cultural de una sociedad dada, es posible insertar todos estos aspectos recogidos por Méndez (2015) en la continua actividad de cualquier docente de lenguas extranjeras? ¿realmente se produce una multiplicidad propicia inter o pluricultural en el ámbito del proceso de enseñanza aprendizaje de una o varias lenguas?

#### **4. La figura del docente como mediador en el aula de lenguas extranjeras**

Tal como subraya Gómez del Estal Villarino (2016: 159–160) cuando aborda la cuestión de la enseñanza de los contenidos lingüísticos o gramaticales, se hace necesario comenzar por distinguir dos niveles de uso de la lengua: el *nivel lingüístico* y el *nivel metalingüístico*. Llevados ambos niveles al terreno de la didáctica de enseñanza de lenguas extranjeras, podemos distinguir dos corrientes en los procesos de enseñanza-aprendizaje: aquella que se encuentra centrada en el significado (*nivel lingüístico*) y aquella que está centrada en la forma (*nivel metalingüístico*). Si bien es sabido que en la praxis casi no hallamos normalmente ejemplos puros, bien es cierto que sobre esta base podemos hablar de profesores más *comunicativos* que están más centrados en explotar el *nivel lingüístico* y de profesores más *gramaticales* que se enfocan prioritariamente en la explotación del *nivel metalingüístico*.

Desgraciadamente, ni una ni otra conceptualización, o ni tan siquiera la combinación de ambas, permite que tengamos un punto de partida sólido para desarrollar adecuadamente las competencias socioculturales del alumno. De hecho, al menos en distintos centros de enseñanza pública polacos, se convierte en una práctica habitual dividir los distintos componentes (o destrezas) en los que se articula la enseñanza de una lengua para ser planteados en las aulas separadamente. En lugar de ofrecer una enseñanza idiomática integrada y globalizada en la cual se manejen todos los elementos de la que consta de forma simultánea, de tal manera que el alumnado tenga la capacidad de activar plenamente sus conocimientos sobre lo ya aprendido desde una perspectiva relacional, a la par que produce asociaciones cognitivas con los nuevos contenidos que se le presentan. Aparte de las propias destrezas -lectura, audición, escritura o comprensión lectora- y de las competencias

lingüística, sociolingüística y pragmática, también debería existir por parte del profesorado una atención plena a la competencia inter y pluricultural. Las dos competencias de forma simultánea influyen en la negociación de significados y en la conceptualización que el alumnado lleva a cabo de la lengua aprendida a través de elementos socioculturales. Se entiende con ello que se le está aportando a dicho alumnado unas capacidades de uso en contextos y ámbitos plenamente reales de la lengua. Según lo expuesto, si se pretende conseguir una aplicabilidad adecuada de este aprendizaje multicompetencial, se hace preciso, tal como señalara Balches (2009: 7–8), un cambio en las actitudes del profesor y en la gestión que este realiza del aula. El profesor ha de pasar de ser un mero enseñante para convertirse en mediador intercultural y lingüístico en sus clases. Dicho de otra forma, de ser un profesional que ayude a los estudiantes a entender las diversas motivaciones que poseen los hablantes nativos a la hora de manifestar sus preferencias en el desarrollo del discurso por unas u otras estructuras o construcciones lingüísticas. Así, el profesor-mediador no solo enseña un idioma, sino que pone de manifiesto cómo descifrar las distintas actitudes internas de los usuarios de una lengua.

## **5. Aproximación a la enseñanza de lenguas desde una perspectiva intercultural a través de las competencias lingüística y pragmática**

Como hecho referencial nos encontramos en ocasiones con docentes que, al tratar este aspecto gramatical en el aula de idiomas, se limitan únicamente al nivel metalingüístico. Explican cómo se forma el imperativo, comentan con mayor o menor extensión sus irregularidades, ofrecen una serie de ejemplos y, así, dan por finalizado el tema enseñado. Por otro lado, también podemos encontrar otro tipo de docentes, los cuales centran en mayor grado sus explicaciones en el nivel lingüístico, intentando delimitar distintos usos del imperativo en la lengua española: para ello ofrecen un repertorio diverso de tareas que bien pueden consistir en canciones, diálogos o muestras de usos reales de la lengua. Tras la introducción del tema a través de las muestras anteriormente descritas hacen que el alumnado intente recrear y reproducir usos posibles de estructuras que contienen imperativo, teniendo presente el repertorio de ejemplos previamente introducido.

Es destacable que, aunque la segunda postura parece ser mucho más adecuada, ciertamente, al igual que la primera, no responde fehacientemente a las necesidades de incluir en la enseñanza la competencia intercultural. En ambos casos, el único elemento que prima de forma destacada es la propia competencia lingüística, aunque en la segunda postura



también podemos apreciar rasgos de la competencia pragmática. Ello tiene como resultado el hecho de que el alumno es capaz de inferir algunas situaciones de comunicación en la que se usa el imperativo por parte de los hablantes nativos de una forma más o menos semidirigida por el docente. Realmente estas no se ponen de manifiesto ni se considera relevante hacerle partícipe de las motivaciones y de las selecciones voluntariamente elegidas por dichos hablantes en función de contextos, ámbitos y de las condiciones y restricciones presentes en cada interacción. De hecho, por profundizar un poco más, ni siquiera se le ofrecen al alumno las diferencias contrastivas de esos contextos, ámbitos, condiciones y restricciones con respecto a los existentes en su entorno sociocultural. Si bien el alumno puede elaborar a través de sus propias deducciones e inferencias algunas observaciones contrastables entre su propia cultura y la ajena. En realidad el estilo docente no le permite ahondar en las mismas, habida cuenta de que, precisamente si el profesorado potenciara de forma continua esta actividad de procesamiento por parte del alumnado, ello podría llevar a mejorar sus competencias interculturales.

Así pues, para explicar mejor a la figura del profesor-mediador parece oportuno abordar también el tema del registro. Como es bien sabido, resulta relevante que los estudiantes aprendan a reconocer las diferencias existentes entre el registro formal y coloquial. Para llevar a cabo tal cuestión, según indica Fernández Jódar (2021: 82), son importantes los siguientes parámetros: “el conocimiento, el reconocimiento y la percepción”, además de hallarse articulados dichos parámetros en función a la competencia lingüística y, por nuestra parte, hemos de añadir también la competencia intercultural. De esta forma, un aprendiz de LE/L2 debería ser capaz de responder a las siguientes preguntas, relacionadas con los parámetros estipulados por el citado autor:

1. ¿Conoce el aprendiz el significado de un determinado recurso de la lengua? (conocimiento)
2. ¿Puede el aprendiz determinar si dicho recurso es propio del registro formal o del coloquial? (reconocimiento)
3. ¿Hasta qué punto puede el aprendiz precisar si un recurso es más o menos formal o más o menos coloquial? (percepción) (Fernández Jódar, 2021a: 82).

Llegados a este punto, en función a todos los aspectos descritos en el presente capítulo, nos vemos en la obligación de postular que el profesor de lenguas extranjeras también debe desempeñar un papel importante como mediador intercultural. Ha de ofrecer al alumnado fórmulas que le

ayuden a entender los aspectos subyacentes que se producen en el uso de interacciones o formulaciones concretas, es decir: conocer, reconocer y percibir no solo lo que se expresa, sino también permitir a dicho alumnado que reconozca el cómo y el porqué de la elección de los hablantes nativos ante distintas opciones de expresión posibles, atendiendo a parámetros competenciales socioculturales, pragmáticos y, cómo no, lingüísticos.

Así pues, de cara a concluir nuestra argumentación, una competencia intercultural extensamente desarrollada permitirá, en múltiples ocasiones, evitar distintos errores sociopragmáticos, responsables del fracaso comunicativo.

## 6. Conclusiones

No podemos pasar por alto la importancia que la cultura poseía y posee para el Consejo de Europa a la hora de abordar, desde un espíritu unificador la enseñanza de lenguas extranjeras, partiendo de la edición de 2001 del *MCERL* y ampliando la presencia de este concepto en la edición de 2021 del *MCERL-VC*. No obstante, al final se torna insuficiente debido especialmente al hecho de la gran cantidad de investigaciones que venían señalando y a la necesidad de incluir este parámetro en la enseñanza de lenguas extranjeras. No pretendemos realizar una crítica en cuanto a la insuficiencia dada al tratamiento de esta cuestión en ambos documentos, aunque sí que hubiera sido necesario dar más voz a aquellos investigadores preocupados por este hecho concreto.

De hecho, la inclusión de estas nuevas competencias a las que nos referimos, prestando especial atención a la plurilingüe y pluricultural, ofrece un nuevo espacio para replantear la figura del docente en el aula de lenguas extranjeras. Tras el paso del mismo de gestor a mediador en el aprendizaje, postulado por el Consejo de Europa en 1973 a través del documento encabezado por Van Ek, se producirá un cambio cualitativo y cuantitativo. Primero, porque en 2001 se atribuye al aprendiente en el *MCERL* el papel de mediador intercultural y, segundo, porque en el documento de 2021 este rol parece ser traspasado también al propio docente.

Uno de los roles más importantes que desempeña el docente de lenguas extranjeras en el aula debe ser el del mediador intercultural. El alumno no solamente deber aprender estructuras lingüísticas, entenderlas y saber utilizarlas adecuadamente según la asignación que se haga desde la perspectiva de la competencia lingüística al significado, sino que también debe de ser consciente de los valores subyacentes bajo la forma lingüística, atendiendo a las competencias sociolingüística y pragmática.

Por otra parte, solo a través de una enseñanza multicompetencial integrada, en la que se le pueda otorgar el protagonismo que merece a la competencia pluricultural, un estudiante podrá aprender a comunicarse adecuadamente con sujetos de otras culturas. De tal forma que los entienda plenamente y pueda evitar los diversos tipos de malentendidos, manteniéndose en unos estándares en los que no hay colusión entre lo codificado y lo interpretado. Precisamente por ello, hemos de insistir en el cambio que se ha de producir en la función docente, para pasar de lo meramente lingüístico a las interpretaciones e inferencias que se pueden ofrecer acerca de las distintas unidades idiomáticas. De este modo, garantiza una enseñanza de lenguas extranjeras que permite una auténtica cualificación del aprendiente para desenvolverse en distintos contextos y ámbitos de comunicación.

De esta forma, el docente no puede limitarse a la enseñanza de lo lingüístico y lo metalingüístico, sino que tiene que ir más allá, enseñando a cada momento los aspectos culturales relacionados con la lengua y con la sociedad, así como todo lo que subyace en dicha cultura, abandonando, pues, visiones del idioma que, a simple vista, pueden considerarse o parecer universales.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bachman, L. (2000). *Habilidad lingüística comunicativa*, (en:) Llobera, M. (ed.), Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 105–128
- Balches Arenas, R. S. (2009), *Las distintas competencias en el inicio del aprendizaje de ELE. La interlengua como mediación didáctico-cultural*. "Studia Romanica Bratislaviensia", nº 8, t. II, 7–20.
- Canale, M., Swain, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. "Applied Linguistics", 1, 1–47.
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., Thurrell, S.: 1995, *Communicative competence: A pedagogically motivated framework with content specifications*, "Applied Linguistics", 6: 5–35.
- Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones / Anaya.
- Consejo de Europa (2021), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEFP/ Instituto Cervantes.
- Dandrea, F. B. (2015), *El abordaje de los aspectos socioculturales en la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera*. "Signos ELE", 1–12.
- Fernández Jódar, R. (2021), *El estudio contrastivo-pragmático entre primeras y segundas lenguas de los registros formal y coloquial*. "Studia Romanica Posnaniensis"

- sia”, 48(2), 77–86. En línea: <https://doi.org/10.14746/strop.2021.482.007> [última consulta 31.12.2022].
- Galindo, M. (2005), *La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas*. “Interlingüística”, nº 16, 431–441. En línea: <https://acortar.link/3bP9sK> [última consulta 31.12.2022].
- Gómez del Estal Villarino, M. (2016), *Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/Le: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos*, (en:) Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (eds), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 159–179.
- Guillén, C. (2005), *Los contenidos culturales*, (en:) Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 835–851.
- Jensen, A. A. (1995), *Defining Intercultural Competence. A Discussion of its Essential Components and Prerequisites*, (en:) L. Sercu (ed.). *Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe. Volume I: The Secondary School*, Aalborg: Aalborg University Press, 41–52.
- Méndez, M. C. (2015), *La interculturalidad como elemento clave en el aprendizaje de lenguas*, (en:) *Actas del I congreso de español como lengua extranjera del Magreb (I CELEM)*, 20–26. En línea: <https://acortar.link/iwBKZ3> [última consulta 20.09.2022].
- Miquel, L., Sans, N. (2004), *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua*, “redELE”, nº 0, 1–13. En línea: <https://acortar.link/4ZkMuA> [última consulta 31.12.2022].
- Santamaría, R. (2010), *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. Madrid: Secretaría General Técnica – Subdirección general de Documentación y Publicaciones del ME/ASELE.

Received: 03.10.2022

Revised: 03.12.2022