

Interculturalidad y lenguas extranjeras: la necesidad de una ampliación de contenidos y una evaluación alternativa

Lucas Matías Brodersen

Universidad Nacional del Sur

lubroder@hotmail.com

Gonzalo Eduardo Espinosa

Universidad Nacional del Comahue / CONICET

gonzaedward@hotmail.com

1. Introducción

Las teorías más tradicionales relacionadas con la enseñanza de las lenguas extranjeras se basaban principalmente en el desarrollo de las macro-habilidades —lectura, escucha, habla y escritura— teniendo en cuenta principalmente el aspecto estructural de la lengua meta (Green, 1989; Freeman y Freeman, 1992; Gass y Selinker, 2001). Ahora bien, con la aparición y el desarrollo de los abordajes interculturales en los estudios teóricos sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras (Byram, 1997, 2009; Corbett, 2003; Coperias Aguilar, 2007; Liddicoat y Scarino, 2013; entre otros), lo intercultural se concibe como un aspecto esencial que debe desarrollarse en conjunto con dichas macro-habilidades.

Dada la relación indisociable que existe entre lengua y cultura (Lázár *et al.*, 2007), desde un enfoque intercultural, resulta indispensable considerar factores contextuales y aspectos culturales que prioricen la lengua en uso, por lo que la información pragmática de la lengua meta debe necesariamente ocupar un lugar esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En Celce-Murcia *et al.* (1995) y Celce-Murcia (2007) se considera primordial que el desarrollo de la *competencia sociocultural* esté emparejado con el de las demás subcompetencias que forman parte de la competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983). Es por ello que para el abordaje de las cuestiones pragmáticas, adoptamos la pragmática sociocultural (Bravo, 1999, 2003, 2005, 2009; Briz, 2004) entendida como la rama de la lingüística que intenta “describir el uso de los recursos comunicativos provistos por una lengua determinada dentro de su propio sistema sociocultural” (Bravo, 2003: 103).

Si bien los diferentes planes de estudio relacionados con las lenguas extranjeras han intentado ir más allá de la enseñanza de los aspectos estructurales, estos últimos aún ocupan un lugar preponderante, tanto en la selección de los contenidos como en los dispositivos de evaluación. De este modo, las cuestiones pragmáticas siguen siendo relegadas, a pesar de su importancia dentro de los enfoques interculturales. En este trabajo, se propone el diseño de herramientas de evaluación que favorecen una integración de los diferentes aspectos de la lengua meta: por un lado, los aspectos morfosintácticos, semánticos y fonológicos; por otro, los socioculturales, contextuales y de lengua en uso. En primer lugar, proponemos formas de evaluación aplicables a cursos de inglés como lengua extranjera para fines

específicos a nivel universitario, donde la gran mayoría de los estudiantes son hispanoparlantes; en segundo lugar, presentamos diferentes alternativas aplicables a diferentes interlenguas.

2.1. Comunicación intercultural y lenguas extranjeras

Los enfoques más tradicionales de la enseñanza de lenguas consideraban la lengua meta como un sistema de signos que los estudiantes debían aprender para luego ser aplicado de forma correcta en una determinada situación comunicativa: se suponía que las reglas gramaticales aprendidas serían aplicadas correctamente durante una interacción. No se consideraban los factores contextuales y los aspectos culturales eran apenas un accesorio para aumentar el conocimiento general de los aprendientes, pero nada aportaban al aprendizaje de la lengua en sí (Miranda Ubilla, 2000). Por ejemplo, en el método de “gramática-traducción” se priorizaba básicamente “el conocimiento de las palabras y reglas gramaticales de la lengua meta, de manera que el alumno pueda tanto entender oraciones como construirlas” (Alcalde Mato, 2011: 12).

Con el desarrollo de los enfoques comunicativos en la década de los ochenta del siglo XX, los métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras consideran la lengua meta como un medio por el cual los hablantes se comunican y expresan (Miranda Ubilla, 2000), priorizando así la lengua en uso y el desarrollo de la *competencia comunicativa* (Hymes, 1967, 1995). Este último término se refiere a la competencia sociolingüística del hablante, es decir, al conocimiento de reglas para usar la lengua de forma apropiada en un determinado contexto. Asimismo, surgió como una respuesta a las teorías formales de Chomsky (1957, 1965) que desestimaban los factores sociales y se enfocaban en la competencia lingüística, es decir, el conocimiento para describir los sistemas de sonidos y para combinar sonidos en morfemas y morfemas en oraciones. En los enfoques comunicativos se observan dos aspectos que cuentan con un lugar de privilegio: (a) el contexto, entendido como aquellos factores físicos y culturales que rodean un enunciado (Coseriu, 1992); (b) la información pragmática, “definida como el conjunto de creencias, supuestos, opiniones y sentimientos de un hablante” (Escandell Vidal, 2002: 31-32 *apud* Caballero Díaz, 2005: 33). Del mismo modo, se apunta a que el aprendiente de una lengua extranjera desarrolle dicha competencia comunicativa, que está dividida en una serie de subcompetencias que proporcionan las estrategias y herramientas necesarias para desenvolverse en diferentes contextos (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983).

En las últimas dos décadas, los enfoques que priorizaban el desarrollo de la competencia comunicativa han evolucionado a enfoques que priorizan la integración de aspectos interculturales. Esto estaría motivado por la diversidad del contexto social actual, donde debemos considerar la internacionalización de los mercados y la globalización, como también los fenómenos migratorios (Patricio Tato, 2014: 216). De acuerdo a estos enfoques, la enseñanza de lengua y cultura debe darse de modo integral, y la comunicación intercultural, a grandes rasgos, “involucra el uso de códigos lingüísticos significativamente diferentes y el contacto entre personas con diferentes conjuntos de valores y modelos del mundo” (Beneke, 2000 *apud* Lázár *et al.*, 2007). En la clase de lenguas extranjeras, este tipo de comunicación cobra forma por medio de los contenidos que contengan Cultura (aquellos aspectos que caracterizan una cultura con el paso de las generaciones) y cultura (los elementos culturales que son efímeros y no sobresalen claramente ante otras culturas)¹. Los contenidos interculturales necesariamente deben ser uno de los focos de atención en el aula para que los aprendientes puedan observarlos, y así motivar una reflexión sociocultural que tenga preponderancia en la formación

¹ Véanse p. ej. Espinosa y Scilipoti (2012) para un resumen de cuestiones interculturales en el aula de lenguas extranjeras.

de hablantes interculturales, quienes “han logrado asentarse en un intermedio [cultural], que saben y pueden actuar tanto en su cultura nativa como en otra adquirida posteriormente” (House, 2007: 19). Así, los aprendientes deben ser conscientes no solo de las variables socioculturales de su lengua nativa, sino también de las relacionadas con la lengua meta.

Asimismo, la adopción de un enfoque intercultural ha llevado a una evolución de las diferentes subcompetencias que forman parte de la competencia comunicativa. Por ejemplo, en Celce-Murcia *et al.* (1995) y Celce-Murcia (2007), se incluye la *competencia sociocultural* para referirse al conocimiento del hablante para usar e interpretar la lengua de forma eficaz. Esto también abarca el conocimiento pragmático con el que el hablante se expresa adecuadamente dentro del contexto comunicativo global y social.

2.2. La interculturalidad en cursos de LFE

Para los propósitos de este trabajo, podemos destacar dos tendencias metodológicas en torno a los cursos de lengua con fines específicos (LFE). En las metodologías más tradicionales (Frydenberg, 1982) la enseñanza se focaliza en la estructura y el vocabulario en torno al perfil del egresado. En los diferentes cursos de inglés como lengua extranjera, los futuros profesionales generalmente reciben instrucción en la comprensión de textos en inglés específicos de cada área; no se prioriza la producción escrita y oral, y el componente sociocultural queda relegado a un segundo plano o a la enseñanza incidental, es decir, no se contempla en los planes de estudios. La segunda tendencia (Iranmehr *et al.*, 2010; Liton, 2012) presenta los cursos de lengua con fines específicos como cruzados por las necesidades que muchos de los graduados de distintas carreras universitarias manifiestan durante su formación y las futuras necesidades que encuentran una vez inmersos en el campo profesional. Parte de la motivación para esta segunda tendencia está fundada en los casos de graduados que han recibido únicamente formación en la lectocomprensión y que generalmente encuentran dificultades al momento de interactuar en capacitaciones y reuniones de ámbito internacional, con colegas en laboratorios o en transacciones económicas en inglés.

Debido al contexto social actual, compuesto por individuos con diferentes trasfondos culturales y diversas cosmovisiones, consideramos que el aspecto sociocultural debe incluirse en los cursos de LFE no solamente en función de la experticia específica del aprendiente, sino también con respecto a su componente sociocultural en torno a su profesión. Teniendo en cuenta que la competencia sociocultural hace referencia al “conocimiento pragmático del hablante, es decir, cómo expresar mensajes apropiadamente en el contexto global social y cultural de la comunicación” (Celce-Murcia, 2007:46), la selección de los contenidos para un programa de LFE no debe reducirse meramente a la enseñanza del vocabulario técnico o científico de cada especialidad, sino que también debe promover tanto la reflexión sociocultural, porque la inclusión de contenidos interculturales en el aula podría evitar fallas en la comunicación debidas a diferencias culturales y transferencias socioculturales (Huang *et al.*, 2012). De esta manera, se evitaría una imagen errónea de la cultura meta y un prejuicio por parte de los interlocutores que interactúan con los aprendientes.

3. La inclusión de contenidos socioculturales

Como señala Celce Murcia (2007), se observan casos en la interacción oral en donde un error en la estructura gramatical no resulta tan serio en comparación con la falta de conocimiento sociocultural,

que se traduce en formas lingüísticas inapropiadas para un contexto determinado. Por ello, creemos necesaria una ampliación de contenidos y competencias en los cursos de LFE para incorporar aquellos aspectos que desarrollen y consoliden la competencia sociocultural de los aprendientes. Para tal fin, el docente de lengua extranjera debe tener en cuenta los propósitos de la lengua meta tanto en el uso áulico como en el empleo que le darán los aprendientes una vez finalizada la instrucción formal universitaria. Una manera de ampliar los contenidos gira en torno a dos nociones íntimamente relacionadas con la interculturalidad en lenguas extranjeras: una es la inteligibilidad en las habilidades de escucha y habla; la otra es el desarrollo de la competencia sociocultural.

En lo que respecta a las macro-habilidades de *escucha* y *habla*, la ampliación de contenido está ligada a un cambio de paradigma en cómo se concibe la pronunciación en un curso de lengua extranjera. Levis (2005) contrasta dos enfoques diferentes: por un lado, el *principio de lo nativo*, cuyo objetivo es un aprendiente con un dominio de la lengua igual a la de un hablante nativo. Por otro lado, el *principio de la inteligibilidad*, que tiene como meta a un hablante que puede entender y ser entendido, sin importar el grado de acento que el aprendiente tenga en su interlengua. De acuerdo a este último principio, lo importante radica en dejar de lado la idea de aprendiente “imperfecto” en contraste con el habla de un nativo, y en su lugar, valorar el poder de comunicación y negociación de los hablantes no nativos.

Si se considera que actualmente la gran mayoría de las interacciones orales en inglés tienen lugar entre hablantes no nativos (Crystal, 2012) y que la lengua inglesa deja de estar asociada a un determinado contexto geográfico (por ejemplo: el Reino Unido o los Estados Unidos), creemos que en la clase de lengua extranjera se deberían repensar los criterios de contenidos —y así de evaluación— con respecto al principio de inteligibilidad, dejando de lado aquellas cuestiones de pronunciación —tanto en lo segmental como en lo prosódico— que en caso de pronunciarse “inapropiadamente” *no* provocan un fracaso en la comunicación en la comunidad internacional². La inteligibilidad en el aula puede fomentarse, entre otras formas, a través de la inclusión de voces no nativas a fin de ampliar la habilidad de escucha de los aprendientes; es decir, las típicas actividades de escucha se pueden realizar con hablantes del inglés cuyas primeras lenguas sean, por ejemplo, el japonés, francés o italiano. El uso de voces no nativas permite a los aprendientes ampliar el espectro de comprensión del inglés como lengua franca.

Asimismo, con el objetivo de ir más allá de lo gramatical y enfatizar el principio de inteligibilidad, consideramos necesario el trabajo con elementos extra-lingüísticos como los kinésicos —uso correcto del lenguaje corporal— y los prosémicos —gestos, distancia y postura corporal—; y a su vez, elementos para-lingüísticos —tono, entonación, timbre, volumen, silencios y contacto visual—, que varían según los contextos interculturales (p. ej. Gibson, 2010). De este modo, si el objetivo final ya no radica en el habla de un hablante nativo, los docentes y alumnos pueden ajustarse a desafíos más reales y posibles de alcanzar (p. ej. Walker, 2010), tales como convertirse en un hablante no nativo inteligible en el ámbito internacional.

Por su parte, el desarrollo de la *competencia sociocultural* supone que la pragmática debe priorizar la lengua en uso y no el aprendizaje de las reglas gramaticales de la lengua meta, por lo que conceptos como “correcto/incorrecto”, que predominaban en enfoques más tradicionales, son reemplazados por “apropiado/inapropiado”, o bien del estilo “adecuado/inadecuado” o “actos de habla exitosos/fallidos”. En la actualidad, el desarrollo de la competencia sociocultural se considera uno de los factores más importantes y necesarios para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera (Consejo de Europa, 2002; Bravo, 2003, 2005; Murillo Medrano, 2004; Bausells Espin, 2013). Sin

² Véanse Brodersen y Espinosa (2014) para una sugerencia de contenidos básicos en la enseñanza de la pronunciación del inglés para hispanoparlantes en curso de LFE.

embargo, la gran mayoría de los manuales que dicen enmarcarse en un abordaje comunicativo aún se encuentran organizados y centrados en contenidos estructurales, relegando la inclusión de contenidos pragmáticos/socioculturales.

En cuanto a la adquisición de dichos contenidos pragmáticos, consideramos que, si bien su aprendizaje puede darse a través de un contacto directo (o *in situ*) con hablantes nativos de la lengua meta, la intervención del profesor con un programa específico orientado a la interculturalidad resulta también esencial, porque determinadas funciones pragmáticas y factores contextuales no les resultan tan evidentes a los aprendientes, incluso a pesar de tener contacto directo con la lengua y cultura meta (Murillo Medrano, 2004). De este modo, los aspectos pragmáticos —como por ejemplo las estrategias de cortesía— pueden incorporarse a través de tareas áulicas específicamente diseñadas, por medio de la reflexión metapragmática, o con una combinación de ambas (ibíd.: 260). A su vez, la enseñanza de estos factores debe integrarse con la de los componentes morfosintácticos, fonético-fonológicos y léxicos, porque los diferentes recursos pragmáticos se manifiestan de diferentes formas en la gramática. Por ejemplo, las peticiones corteses en el español bonaerense se realizan a través del uso del imperativo en contextos familiares y de camaradería (Boretti, 2003), a diferencia del inglés, donde generalmente se realizan través de oraciones interrogativas. Por último, creemos que la inclusión de los contenidos pragmáticos debe comenzar en los niveles iniciales de los cursos de LFE, para seguir incluyéndolos progresiva y paulatinamente en los programas de estudio posteriores.

4. Lengua meta e interculturalidad, ¿qué y cómo evaluar?

Los modelos evaluativos tradicionales y los modelos más abarcadores o alternativos presentan metodologías y objetivos distintos. Por un lado, desde una mirada más tradicional, la evaluación en los cursos de lenguas extranjeras consiste en la medición cuantitativa de los diferentes contenidos y se lleva a cabo en los momentos del período lectivo que el docente considera necesarios (Luoma, 2004). Por otro lado, un abordaje más abarcador de la evaluación comprende métodos formativos y continuos que proponen integrar los aspectos interculturales a lo largo de un proceso evaluativo dinámico (Cf. Liddicoat y Scarino, 2013). Si la interculturalidad resulta un contenido más en los cursos de LFE, también resulta necesario entonces evaluar los *conocimientos*, *actitudes positivas*, *habilidades* y *concientización* que desarrolle un hablante intercultural; además, la evaluación debe estar vinculada con los objetivos que se han propuesto para los aprendientes (Fantini, 2009).

Asumiendo que es necesario formar aprendientes con habilidades y conocimientos interculturales que vayan más allá del aspecto estructural del lenguaje, nos preguntamos: ¿cómo evaluar dichas habilidades y conocimientos? Una de las mayores dificultades al momento de dar cuenta de los aspectos interculturales reside en la manera de medirlos cuantitativamente. Creemos que la utilización de la rúbrica, como un dispositivo de evaluación cualitativa y cuantitativa (véanse Alderson, 1991; Luoma, 2004; Brodersen y Martino, 2012), permite ajustarse a los diversos objetivos y contextos particulares, y que además, permite una integración y selección de aspectos estructurales, de lengua en uso, y cuestiones pragmáticas e interculturales. Asimismo, la rúbrica puede ser utilizada tanto por docentes como alumnos, brinda una retroalimentación valiosa y constructiva, y se adapta a la evaluación no solo sumativa sino también a opciones alternativas como proyectos, entrevistas, portfolios, ensayos, presentaciones orales, etc. Además, puede utilizarse para evaluaciones individuales o grupales, como también para la autoevaluación y la evaluación entre pares (Luoma, 2004). Igualmente, puede administrarse en diferentes momentos del ciclo lectivo para promover la reflexión por parte de los aprendientes acerca de su aprendizaje.

Para ilustrar una alternativa de evaluación en donde se integre el aspecto formativo y el sumativo, se presentan las tablas n.º 1 y 2, que cuentan con opciones flexibles para ser adaptadas a distintos contextos de enseñanza de lenguas extranjeras.

La tabla n.º 1 muestra un ejemplo de rúbrica que evalúa la competencia sociocultural y puede auto-administrarse por los aprendientes o incluir el control y guía de los docentes. En Brodersen y Espinosa (2014: 21) se diseñó el esquema de la tabla n.º 1 con el fin de evaluar cuestiones específicas relacionadas con la interculturalidad, como la noción y práctica de la puntualidad en distintas culturas. Para el presente trabajo, en la tabla n.º 1 se ampliaron las opciones en los *temas* a modo de abarcar un número mayor de aspectos socioculturales, como por ejemplo, las estrategias de cortesía en los saludos, las peticiones, las invitaciones y las fórmulas de tratamiento. En esta tabla existen cinco valores ascendentes según el grado de autonomía y precisión con el que el aprendiente puede realizar alguna habilidad conectada a un tema trabajado en clase.

1= Puedo hacerlo con mucha ayuda del profesor y de mis compañeros. 2= Puedo hacerlo con un poco de ayuda. 3= Puedo hacerlo bien. 4= Puedo hacerlo muy bien. 5= Puedo hacerlo muy exitosamente.					
¿Cuán intercultural soy?					
Temas	Puntaje				
Reconozco cuáles aspectos culturales míos son distintos en otros contextos.	1	2	3	4	5
Puedo entender cómo son en otras culturas los saludos, fórmulas de tratamiento, peticiones e invitaciones.	1	2	3	4	5
Soy paciente y tolerante a la hora de escuchar a otros estudiantes.	1	2	3	4	5
Puedo preguntar y solicitar aclaraciones para entender mejor un mensaje.	1	2	3	4	5
Estoy atento a cómo los que me escuchan están entendiendo mi mensaje.	1	2	3	4	5

Tabla n.º 1. Rúbrica para autoevaluación por parte de los aprendientes (adaptada de Brodersen y Espinosa, 2014).

La tabla n.º 2 ejemplifica cómo evaluar un curso de cualquier lengua extranjera teniendo en cuenta el aspecto intercultural. Se dejaron de lado cuestiones de específicas diseñadas en Brodersen y Espinosa (2014: 25) —como las de pronunciación— a modo de desviar el foco de atención en la evaluación de lo intercultural. En la tabla n.º 2 se incluyen cuatro aspectos —lo intercultural, la inteligibilidad, el vocabulario y la gramática— que están subdivididos en cinco valores que ascienden según el grado de experticia con el que los aprendientes utilizan la lengua meta.

Aspectos interculturales	Inteligibilidad	Vocabulario	Gramática
5. Comprensión profunda y aceptación de nociones (saludos, fórmulas de tratamiento, peticiones e invitaciones) en otras culturas.	5. Muy fácil de ser entendido. Muy buen uso de frases entonacionales, dudas y lenguaje corporal.	5. Uso eficaz de vocabulario.	5. Uso efectivo y muy buen manejo de estructuras gramaticales.
4. Buena comprensión y aceptación de nociones (saludos, fórmulas de tratamiento, peticiones e invitaciones) de otras culturas.	4. Fácil de ser entendido. Buen uso de frases entonacionales, dudas y lenguaje corporal.	4. Uso adecuado de vocabulario, con dudas por parte del estudiante.	4. Buen manejo de estructuras gramaticales básicas.
3. Moderada comprensión y aceptación de nociones (saludos, fórmulas de tratamiento, peticiones e invitaciones) de otras culturas.	3. Relativamente fácil de ser entendido. Casi buen uso de frases entonacionales, dudas y lenguaje corporal.	3. El estudiante puede clarificar enunciados inadecuados cuando se le solicita.	3. Confusión causada por un manejo inadecuado de la gramática, pero que el estudiante puede clarificar.
2. Limitada comprensión y aceptación de nociones (saludos, fórmulas de tratamiento, peticiones e invitaciones) de otras culturas.	2. Dificil de ser entendido. Uso pobre de frases entonacionales. Relativamente mal manejo de dudas y lenguaje corporal.	2. Uso limitado de vocabulario.	2. Manejo pobre de estructuras gramaticales básicas.
1. Falta de comprensión y aceptación de nociones (saludos, fórmulas de tratamiento, peticiones e invitaciones) de otras culturas.	1. Muy difícil de ser entendido. Muy pocas frases entonacionales significativas. Uso inapropiado de dudas y lenguaje corporal.	1. Uso inapropiado de palabras y frases.	1. Incapacidad de producir enunciados gramaticalmente correctos.

Tabla n.º 2. Rúbrica para ser administrada por los docentes (adaptada de Brodersen y Espinosa, 2014).

El empleo de formas de evaluación como los representados en las tablas n.º 1 y 2 permite evaluar de manera cuantitativa los aspectos cualitativos relacionados con lo intercultural y la inteligibilidad, permitiendo la integración de la evaluación del vocabulario y la gramática. Esta integración de métodos de evaluación resulta posible gracias a la combinación de lo conceptual con lo numérico, que se expresan en las rúbricas. La tarea siguiente consiste en decidir con quién (docentes y alumnos, o alumnos y pares, o alumnos por su cuenta), cuándo (en un punto de tiempo o en un período de tiempo) y dónde (dentro o fuera del aula) aplicar estas formas de evaluación.

5. Conclusión

La inclusión de contenidos socioculturales ha cobrado importancia en los cursos de lenguas extranjeras con fines específicos. Resulta vital que los aprendientes puedan desarrollar la competencia comunicativa y sus diferentes subcompetencias con el objetivo de convertirse en profesionales en distintas áreas del conocimiento, y que tengan la capacidad de desenvolverse de forma apropiada en la comunidad internacional como hablantes no nativos, evitando fallas en la comunicación ligadas a diferencias culturales. Para ello deben tenerse en cuenta diversos recursos didácticos en los que subyace la noción de inteligibilidad y el desarrollo de la competencia sociocultural.

A su vez, las diferentes formas alternativas de evaluación deben contemplar dicha ampliación de contenidos y para tal fin, consideramos que la rúbrica resulta una herramienta de (auto)evaluación práctica y eficaz que puede adaptarse a diferentes contextos y momentos del proceso enseñanza-aprendizaje. Las rúbricas sugeridas en este trabajo presentan el beneficio de poder evaluar cuestiones formales del lenguaje, como la gramática y el vocabulario, como también cuestiones vinculadas a lo intercultural.

Consideramos que la ampliación de contenidos interculturales y la utilización de rúbricas desde los niveles iniciales tienen un alto impacto en los cursos de lengua con fines específicos. Los estudiantes universitarios y futuros profesionales, inmersos en un contexto actual marcado por la diversidad y la heterogeneidad, tienen la posibilidad de promover la reflexión no solo de cuestiones relacionadas con el funcionamiento de cuestiones lingüísticas de la lengua meta sino también de aspectos interculturales. De esta manera, logramos una articulación integral de tres aspectos centrales en los estudios recientes sobre la enseñanza de lenguas extranjeras: interculturalidad, evaluación y lenguas con fines específicos.

Bibliografía

- Alderson, C. (1991). "Bands and Scores", en: Alderson, J. y North, B. (Eds.) *Language testing in the 1990s*, Londres, Modern English Publications/British.
- Alcalde Mato, N. (2011). "Principales métodos de aprendizaje de lenguas extranjeras en Alemania", *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, vol. 6, pp. 9-23.
- Bausells Espin, A. (2013). "El factor socio-pragmático en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Reflexión sobre el proceso de adquisición de la competencia socio-pragmática intercultural y propuestas didácticas para el aula", Tesis de maestría inédita, Universidad de Alcalá.
- Beneke, J. (2000). "Intercultural Competence", en: Bliesener, U. (Ed.) *Training the Trainers. International Business Communication*, vol. 5, Köln: Carl Duisberg Verlag, pp. 108-109.
- Boretti, S. H. (2003). "Cortesía, imagen social y contextos socioculturales en la variedad del español de Rosario, Argentina", en: Bravo, D. (Ed.). *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*, Universidad de Estocolmo. Accesible en Actas del Primer Coloquio del programa EDICE en www.edice.org. pp. 109-120.
- Bravo, D. (1999). "¿Imagen 'positiva' vs. Imagen 'negativa'? Pragmática sociocultural y componentes de face", *Oralia. Análisis del discurso oral*, vol. 2, pp.155-184.
- Bravo, D. (2003). "Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción", en: Bravo, D. (Ed.). *Actas del Primer coloquio del programa EDICE*, Estocolmo, Universidad de Estocolmo, pp. 98-108.
- Bravo, D. (2005). "Categorías, tipologías y aplicaciones: Hacia una redefinición de la 'cortesía comunicativa'", en: Bravo, D. (Ed.). *Estudios de la (des)cortesía en español: Categorías conceptuales y sus aplicaciones a corpora orales y escritos*, Buenos Aires, Dunken, pp. 21-52.
- Bravo, D. (2009). "Pragmática, sociopragmática y pragmática sociocultural del discurso de la cortesía. Una introducción", en: Bravo, D.; Hernández Flores, N. y Cordisco, A. (Eds.). *Aportes Pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español*, Estocolmo/Bs. As., Dunken, pp. 31-68.
- Briz, A. (2004). "Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación", *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel, pp. 67-93.

- Brodersen, L. y Martino, A. (2012). "Evaluación en cursos de inglés como lengua extranjera: Métodos, recursos y alternativas para el nivel universitario", en: *Actas del II Congreso Nacional: El conocimiento como espacio de encuentro*, Neuquén, EDUCO.
- Brodersen, L. y Espinosa, G. (2014). "Speaking in an Intercultural Context: Reflections on Assessment", en: *Actas del III Congreso Nacional: El Conocimiento como espacio de encuentro*, Neuquén, EDUCO.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Competence*, Clevedon/ England, Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). "Intercultural Competence in Foreign Languages. The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education", en: Deardorff, D. K. (Ed.) *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Thousand Oaks, SAGE Publications.
- Caballero Díaz, C. (2005). "Pragmática e interculturalidad en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Las estrategias de cortesía en los manuales de E/LE". Tesis de Maestría inédita, Universidad de Alicante.
- Canale, M. y Swain, M. (1980) "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, vol. 1, n.º 1, pp.1-48.
- Canale, M. (1983). "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy", en: Richards, J. y Schmidt, R. (Eds.). *Language and Communication*, Londres, Longman, pp. 2-27.
- Celce-Murcia, M.; Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995). "A Pedagogical Framework for Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications", *Issues in Applied Linguistics*, vol. 6, n.º 2, pp. 5-35.
- Celce-Murcia, M. (2007). "Rethinking the Role of Communicative Competence", en: Alcón Soler, E. y Safont Jorda, M. (Eds.). *Intercultural Language Use and Learning*, Dordrecht, Springer.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*, The Hague/Paris, Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Consejo de Europa (2002). "Marco común de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación", Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Versión digital del Instituto Cervantes en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.
- Coperias Aguilar, M. (2007). "Dealing with Intercultural Communicative Competence in the Foreign Language Classroom", en: Alcón Soler, E. y Safont Jorda, M. (Eds.). *Intercultural Language Use and Learning*, Dordrecht, Springer.
- Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*, Clevedon, Multi-lingual Matters Ltd.
- Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*, Madrid, Gredos.
- Crystal, D. (2012). "A Global Language", en: Seargeant, P. y Swann, J. (Eds.). *English in the World: History, Diversity, Change*, Abingdon, Routledge, pp. 152-77.
- Escandell Vidal, M. V. (2002). *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- Espinosa, G. y Scilipoti, P. (2012). "The Importance of Being Plurilingual: Blooming with the Other", en: *Actas del II Congreso Nacional: El conocimiento como espacio de encuentro*, Neuquén, EDUCO.
- Fantini, A. (2009). "Assessing Intercultural Competence", en: Deardorff, D. K. (Ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Thousand Oaks, SAGE Publications.
- Freeman, D. y Freeman, Y. (1992) *Whole Language for Second Language Learners*, Portsmouth, Heinemann.
- Frydenberg, G. (1982). "Designing an ESP Reading Skills Course", *ELT Journal*, vol. 36, n.º 3, pp. 156-163.

- Gass, S. M. y Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*, Londres, Lawrence Erlbaum.
- Gibson, R. (2010 [2002]). *Intercultural Business Communication*, Oxford, Oxford University Press.
- Green, M. L. (1989). "Methods for Teaching non-English Speaking Adults", *Adult Learning*, vol. 1, n.º 3, 25-27.
- House, J. (2007). "What is an Intercultural Speaker?", en: Alcón Soler, E. y Safont Jorda, M. (Eds.). *Intercultural Language Use and Learning*, Dordrecht, Springer.
- Huang, J.; Dotterweich, E. y Bowers, A. (2012). "Intercultural Miscommunication: Impact on ESOL Students and Implications for ESOL Teachers", *Journal of Instructional Psychology*, vol. 39, n.º 1, pp. 36-40.
- Hymes, D. (1967). "Models of the Interaction of Language and Social Setting", *Journal of Social Issues*, vol. 23, n.º 2, pp. 8-38.
- Hymes, D. (1995). "Acerca de la competencia comunicativa", en: Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 27-47.
- Iranmehr, A.; Erfani, S. M. y Davari, H. (2010). "A Call for the Reengineering of Iranian ESP Textbooks", *Sino-US English Teaching*, vol. 7, n.º 7, pp. 23-30.
- Lázár, I.; Huber-Kriegler, M.; Lussier, D.; Matei, G. S. y Peck, C. (Eds.) (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence - A guide for language teachers and teacher educators*, European Centre for Modern Languages, Strasbourg, Council of Europe.
- Levis, J. (2005). "Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching", *TESOL Quarterly*, vol. 39, n.º 3, pp. 369-377.
- Liddicoat, J. y Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*, Oxford, Wiley-Blackwell.
- Liton, H. A. (2012). "An Evaluation of the Effectiveness of ESP course for Business Administration at Community College of Jazan University", *English for Specific Purposes World*, vol. 12, n.º 36, pp. 1-14.
- Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Miranda Ubilla, H. (2000). "La cortesía verbal en textos para la enseñanza del español e inglés como lenguas extranjeras". Tesis de Doctorado inédita, Universidad de Alicante.
- Murillo Medrano, J. (2004). "La pragmática y la enseñanza de español como segunda lengua", *Revista Educación*, vol. 28, n.º 2, pp. 255-267.
- Patricio Tato, M. S. (2014). "Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras", *Portalinguarum*, n.º 21, pp. 215-226.
- Walker, R. (2010). *Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca*, Oxford, Oxford University Press.