

**Interculturalidad, dimensión crítica y lengua en uso: análisis de producciones textuales de aprendices de ELE**

**Marta García-Balsas**

Universidad Nebrija. Madrid. España

[marta.garcia.balsas@gmail.com](mailto:marta.garcia.balsas@gmail.com)

**Interculturality, critical dimension and language in use: analysis of textual productions of learners of spanish as a foreign language**

Fecha de recepción: 8.02.2021 / Fecha de aceptación: 11.06.2021

*Tonos Digital*, 41, 2021 (II)

**RESUMEN:**

Tradicionalmente, se ha presentado la competencia intercultural como una capacidad relacionada indirectamente con el desarrollo de las destrezas lingüísticas (McConachy, 2017). El presente estudio ilustra una forma de abordar la interculturalidad desde el aprendizaje de la lengua en uso. Para ello, a partir de una tarea en la que los aprendices elaboran un breve texto de opinión sobre el fenómeno migratorio, se describen las miradas hacia la inmigración a través de la construcción discursiva de tres conceptos clave para el desarrollo de la competencia intercultural: la identidad, la otredad y las representaciones sociales. Con este propósito, se realiza un análisis cualitativo (temático y crítico discursivo) de 23 producciones textuales de estudiantes universitarios de español de nivel B2.1-C1.1. Los resultados revelan, por un lado, una proyección positiva y legitimada hacia la inmigración, así como una actitud crítica y empática adoptada en sus textos. Por otro lado, se evidencia el uso de cuatro estrategias discursivas para expresar su posicionamiento ante el tema planteado: la individuación, el distanciamiento, la atenuación y la intensificación. Por último, las implicaciones didácticas derivadas del estudio ofrecen una propuesta de trabajo para

desarrollar la competencia intercultural y la conciencia lingüística conjuntamente. Todo ello, a través del análisis crítico del discurso centrado en el léxico desde una visión del lenguaje como sistema semiótico social (Halliday, 2004).

**Palabras clave:** interculturalidad; pedagogías críticas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas; competencia intercultural; español lengua extranjera; lingüística sistémico funcional

### **ABSTRACT:**

Intercultural competence has been conceptualized traditionally as an ability indirectly related to the development of language skills (McConachy, 2017). The present study illustrates a way of approaching interculturality by learning the language in use. To this aim, based on a task in which learners produce a brief opinion text about the migration phenomenon, the views on immigration are described through the discursive construction of three relevant concepts to develop intercultural competence: identity, otherness and social representations. To this end, a qualitative analysis of 23 textual productions written by university students of Spanish at B2.1-C1.1 level is carried out. Results reveal a positive and legitimized projection towards immigration from the learners, as well as a critical and empathetic attitude adopted in their texts. On the other hand, there is evidence of the use of four discursive strategies to express their position on the issue raised: individuation, distancing, attenuation and intensification. Finally, pedagogical implications derived from the study provide a proposal to develop intercultural competence and linguistic awareness jointly, using critical discourse analysis focused on lexicón, and a perspective of language as a social semiotic system (Halliday, 2004).

**Keywords:** interculturality; Spanish as a foreign language; critical pedagogies in language learning and teaching; intercultural competence; systemic functional linguistics

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde mediados de los años 80, la dimensión intercultural en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas ha ganado relevancia en el ámbito académico e institucional. Este aspecto se ha recogido en los marcos curriculares en distintas áreas del mundo, valgan como ejemplo el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa 2001) o *The Australian Curriculum* (ACARA, 2016).

La interculturalidad se concibe como la interacción entre personas de contextos lingüísticos y/o culturales diferentes. Desde una orientación intercultural, el aprendizaje de lenguas conforma una práctica situada, crítica, reflexiva, interactiva, experiencial y mediada (Scarino, Kohler y Benedetti, 2014). Se trata de una perspectiva en la que se reconoce que el contexto lingüístico y cultural moldea la forma en la que se interpretan y se crean significados, que constituyen procesos clave en la comunicación. De este modo, aproximarse a una nueva lengua supone una oportunidad para descubrir otras formas de dar sentido, interpretar el mundo y construir una mirada crítica (Dasli y Díaz, 2017).

En el desarrollo de la interculturalidad subyace también un compromiso ético basado en la sensibilización y el entendimiento hacia la alteridad u otredad (aquello considerado ajeno y diferente). Por tanto, implica participar en la sociedad de forma constructiva, como apuntan Liddicoat y Scarino (2013, p.59): "it is not a passive, observational approach to difference but an active 'being in diversity', in which diversity is not an external reality but communities in which one lives and acts". La interculturalidad plantea cuestiones sobre la identidad de los aprendices -quiénes son, cómo se posicionan y entienden la realidad- que interactúan con el uso del lenguaje (Woodin, 2018, p.28). De tal modo, en la orientación intercultural es imprescindible elicitar la conciencia sobre el uso de la lengua y las implicaciones que este conlleva. Precisamente, debido al auge actual del aprendizaje en entornos virtuales y la enseñanza en línea, se han incrementado las oportunidades de establecer encuentros interculturales, por lo que abordar esta dimensión se torna más relevante que nunca. En los siguientes apartados se revisan las cuestiones teóricas, se explica el procedimiento de análisis y se

detallan los resultados obtenidos, que serán discutidos posteriormente. Por último, se destacan las conclusiones más significativas y el alcance del estudio para la didáctica del español como lengua extranjera.

## **2.MARCO TEÓRICO**

### *2.1. La competencia intercultural*

La diversidad de definiciones y modelos existentes de competencia intercultural ha dificultado su comprensión y su trasposición al aula de lenguas. La noción de competencia intercultural (Byram y Zarate, 1997) supone una ampliación de los modelos de competencia comunicativa precedentes. Concretamente, una de las contribuciones más influyentes en el área presentada por Byram (1997) se inspira en la propuesta de Van Ek (1986), de quien reformula la competencia sociocultural, sociolingüística y discursiva para añadir la intercultural. En su trabajo, que influyó en la base del MCER (2001), la competencia intercultural está integrada por conocimientos declarativos (*saberes*), actitudes de apertura y distanciamiento (*saber ser*), y destrezas. Estas destrezas se dividen en habilidades para interpretar y relacionar (*saber comprender*), para descubrir e interactuar (*saber aprender/hacer*), y una habilidad para evaluar críticamente prácticas y productos culturales (*saber comprometerse*). En su conjunto, la competencia intercultural ensamblaría en un nivel superior con las destrezas lingüísticas descritas en la competencia lingüística, discursiva y sociolingüística que constituyen el modelo de Byram (1997) denominado *Competencia Comunicativa Intercultural* (ICC). Sin embargo, esta vinculación no queda explicitada en su modelo y dificulta la concreción de los objetivos de aprendizaje en el aula de lenguas adicionales, aspecto que ha sido frecuentemente cuestionado (cf. Díaz, 2013; Risager, 2007). En consecuencia, resulta complejo para los docentes que se proponen desarrollar la competencia intercultural en sus clases porque los objetivos interculturales parecen alejados de los comunicativos (McConachy, 2017 p.49).

En este trabajo se considera la competencia intercultural como la capacidad de participar en situaciones comunicativas con personas de contextos lingüísticos y culturales diferentes. Para que esta participación sea eficaz, se deben superar los obstáculos que puedan presentarse en la interac-

ción debido a la diversidad entre los participantes. En este sentido, ser competente a nivel intercultural implica desarrollar habilidades interpretativas, el pensamiento crítico, la reflexión y la observación sobre la comunicación con el *otro*. Significa ser capaz de descentralizar, que consiste en la disposición para comprender perspectivas desde un ángulo distinto al que habitualmente nos posicionamos (Holliday, 2018).

En el contexto del español como lengua extranjera (ELE) se han desarrollado numerosos trabajos, principalmente teóricos, sobre propuestas para abordar la competencia intercultural en el aula o centrados en el análisis de su tratamiento en manuales. Las aplicaciones didácticas se han planteado desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, Gago (2013) parte de textos de género periodístico en el primer manual de ELE enfocado en la competencia intercultural para niveles avanzados, donde aborda elementos socioculturales orientados en el contexto de España. Desde la etnografía, Koike y Lacorte (2014) emplean encuestas que responden hablantes nativos para diseñar actividades en las que se comparan aspectos culturales del mundo hispanohablante. A través de materiales audiovisuales, González (2016) se centra en la interpretación de rituales culturales en diversos puntos geográficos. En el ámbito escolar, Wallace y Tamborello-Noble (2017) elaboran un estudio para desarrollar la competencia intercultural (CI) con el objetivo de sensibilizar a los aprendices sobre los problemas a los que se enfrentan los inmigrantes en los Estados Unidos. Las conclusiones de su trabajo destacan una mayor complejidad lingüística y profundidad en las respuestas de los aprendices, así como el desarrollo de la conciencia sobre la situación de la inmigración en su contexto y cómo el país de origen de estas personas determina qué recursos que se les ofrecen. Sin embargo, continúan siendo escasos los estudios empíricos en los que se analizan los resultados de estas acciones pedagógicas en los que se dilucida cómo se relaciona el componente intercultural con el desarrollo del conocimiento lingüístico (Moore y Díaz, 2019).

## 2.2. Aportaciones desde la comunicación intercultural: identidad, otredad y representaciones sociales

Los estudios sobre comunicación intercultural (Hua, 2019; Jackson, 2012) han nutrido la forma de concebir la interculturalidad en la didáctica de lenguas. Concretamente, resultan de especial relevancia los conceptos de *identidad*, *otredad*, y *representaciones sociales*, aportados desde la vertiente crítica de esta disciplina (Holliday, Hyde y Kullman, 2016) que se adoptan en este trabajo para elaborar la conjunción entre los conocimientos lingüísticos, la interculturalidad y la dimensión crítica. En primer lugar, la *identidad* se conceptualiza como un proceso en constante construcción, de acuerdo con las corrientes postestructuralistas y socioculturales (Norton 2012), y no se restringe exclusivamente a un marcador, como el género, la religión o la nacionalidad. De ese modo, durante las distintas interacciones se negocian y definen qué identidad adoptan los participantes y cómo se presentan ante su interlocutor (Dervin, 2016). El segundo concepto relevante es la *otredad*, que remite a un proceso en el que se excluye o minimiza a las personas que se consideran ajenas a una comunidad o exogrupo- por ejemplo, a los inmigrantes- en comparación con el endogrupo – por analogía, los ciudadanos autóctonos-. Los estereotipos, los prejuicios y el esencialismo son formas en las que se concreta la otredad (Holliday et al. 2016, p.26). En efecto, el aula de lenguas es uno de los espacios donde se desarrolla y se elabora la percepción hacia el *otro* que sostienen los aprendices (Phipps y González, 2004).

Por último, las *representaciones sociales* son una forma particular de mostrar a las personas, a las voces y a las experiencias que componen nuestra realidad (Howarth, 2006). Las representaciones desempeñan un papel decisivo en las relaciones sociales, concretamente, inciden en la comunicación y en la actuación durante las interacciones con los demás (Castellotti y Moore, 2002). El estudio de las *representaciones* se centra en cuestionar las imágenes socialmente extendidas sobre determinadas comunidades que se construyen a partir de los discursos dominantes, entre otros, a través de los medios de comunicación. Dichas representaciones poseen, por tanto, un componente ideológico y de poder donde el lenguaje

cumple un papel decisivo. La enseñanza de ELE brinda la posibilidad de sensibilizar al aprendiz sobre la función y el efecto que ejerce el lenguaje en el acto comunicativo a través de la observación, la comparación y el análisis de la lengua en uso (Liddicoat y Scarino, 2013). Estos conceptos, objeto de análisis en este estudio, son importantes para el aprendizaje de ELE porque inciden en la comunicación, y permiten al aprendiz observar la repercusión del uso de la lengua durante los encuentros interculturales, es decir, en el plano de la esfera social. Así pues, ayudan a formar aprendices como agentes sociales que participen eficazmente en la comunidad de habla a la que acceden a través de la nueva lengua.

### *2.3. La confluencia de la criticidad y la interculturalidad*

En la enseñanza y el aprendizaje de lenguas el componente crítico se ha concretado en la noción de *conciencia lingüística crítica*, (cf. Fairclough, 1995) que explora la intersección entre el discurso, las relaciones de poder y la jerarquía social para visibilizar el componente ideológico del lenguaje. La conciencia lingüística crítica se sustenta en los postulados teóricos del análisis crítico del discurso (van Dijk, 1993; Pennycook, 2008) y en los estudios de literacidad crítica, que vislumbran la lectura y la escritura no solamente como una destreza, sino como una práctica social y cultural (Casany, 2006). La criticidad se vincula con la dimensión social del aprendiz y con el desarrollo de su autonomía al igual que con las actitudes de la competencia intercultural. Debido a que el lenguaje puede contribuir a la desigualdad social, resulta necesario observar las prácticas discursivas desde una óptica crítica.

En la última década se han llevado a cabo estudios teórico-prácticos sobre el componente crítico y su implicación pedagógica en el aula de ELE/L2 (Atienza, 2017) y de español como lengua de herencia (Holguín Mendoza, 2018). Prieto Ramos (2001) diseña un proyecto para desarrollar la conciencia lingüística crítica en aprendices de español universitarios en Irlanda mediante la aplicación del análisis crítico del discurso. A través de un debate y una tarea escrita, los aprendices reflexionan sobre las representaciones sociales que transmiten diferentes artículos periodísticos sobre la inmigración. De sus conclusiones se desprende una comprensión más

profunda sobre la situación de los migrantes en España y en Irlanda y una mayor conciencia de las consecuencias sociales que posee el lenguaje periodístico. Atienza y López (2009) parten del cuestionamiento como estrategia pedagógica para fomentar el pensamiento crítico. Su propuesta se dirige a que los aprendices tomen conciencia de aspectos como la naturaleza situada de los textos o la información que se invisibiliza. En el trabajo de Lacorte y Atienza (2018) se ofrecen orientaciones prácticas para el aula, entre ellas, trabajar con el léxico para desvelar la valoración que tienen las palabras y sus implicaciones, e incentivar a los aprendices a proponer contradiscursos y a plantear preguntas cuya respuesta va más allá del contenido de los textos. El presente artículo se sitúa en estas últimas corrientes hacia la criticidad, además, relaciona y aplica sus aportaciones con el desarrollo de la competencia intercultural.

#### *2.4. El lenguaje como sistema semiótico social*

Desde la lingüística sistémico funcional, el lenguaje se inserta en un sistema semiótico social o de creación e intercambio de significados. Esta teoría sobre la función social del lenguaje se asienta en los estudios de Halliday (cf.1978) centrados en las prácticas socioculturales y en la relevancia del contexto, que es el que determina cómo se construye el significado, con qué propósito y por parte de quién. Dicho contexto se compone de las circunstancias de uso, los roles y las relaciones entre los usuarios, y el contenido que se espera de los textos. Por tanto, el lenguaje es una herramienta a través de la cual se desarrolla el pensamiento y se construyen significados. En esta teoría lingüística los significados se organizan en tres macrofunciones del lenguaje: ideacional (qué sucede en la comunicación), interpersonal (quién participa y qué relación social tienen) y textual (estructura y sentido del texto). La enseñanza de lenguas adicionales basada en la semiótica social se centra en la función social de la lengua y en la relación del texto y el contexto en el que se produce, como afirma Martínez-Lirola (2012, p.3):

*es el marco teórico adecuado para referirnos a la lengua como comportamiento social por tratarse de un modelo que estudia las relaciones entre la estructura lingüística, los valores sociales*

*y las ideologías y su análisis lingüístico de textos siempre tiene un carácter social*

De este modo, las habilidades de análisis e interpretación que se requieren para el aprendizaje de una determinada lengua pueden aplicarse a cualquier sistema lingüístico y no están restringidos exclusivamente a la lengua objeto de estudio (Kohler, 2015). Por tanto, la visión del lenguaje como un sistema semiótico social es la más imbricada con una orientación intercultural en la didáctica de lenguas (Kohler, 2015; Byrnes, 2012).

### **3. METODOLOGÍA**

Para lograr el objetivo propuesto en este artículo, describir el posicionamiento discursivo sobre el fenómeno migratorio a través de los conceptos de identidad, otredad y representaciones sociales, se analizan 23 producciones textuales. El corpus se recoge en el contexto de aula de dos instituciones de educación superior europeas y cada texto tiene una extensión media de 120 palabras. Con el propósito de conservar la autenticidad, los textos se han mantenido en su versión original, y no se ha reparado ningún tipo de incorrección léxica, gramatical ni de ortotipografía.

Los participantes son aprendices de ELE universitarios con edades entre 18 y 24 años cuyo nivel de español comprende desde B2.1 hasta C1.1 del MCER. Los datos se recogieron en el marco de dos asignaturas de español como lengua extranjera pertenecientes al Grado de Lenguas para la comunicación y la cooperación en la Universidad Suor Orsola de Nápoles (Italia) y en el Grado de Filología Hispánica la asignatura de la Universidad Libre de Berlín (Alemania).

#### *3.1 Contextualización*

La tarea realizada en el aula de la que emana el corpus de datos analizado se describe sucintamente a continuación. La secuencia se compone de dos partes: la primera está centrada en la comprensión, análisis y discusión de un artículo de prensa y la segunda se enfoca en la observación de un cartel y en la elaboración de un breve texto de opinión. A partir de un texto periodístico publicado en el diario *El País* (véase Anexo I) se introduce el tema de la inmigración desde la perspectiva de la desocupación juvenil europea. El contexto socioeconómico que presenta el artículo sirve para que

el aprendiz cree asociaciones con su realidad y active conocimientos previos (por ejemplo, causas, consecuencias, beneficios y desventajas de emigrar). En la segunda actividad, se presenta la fotografía de unos carteles aparecidos en las calles de varias ciudades españolas en el que se indica "Seis millones de inmigrantes, seis millones de parados. No es racismo, son matemáticas" (Anexo I). Se explora cómo el texto expresa un significado más allá de lo que dicen las palabras, y se reflexiona sobre las estructuras discursivas y semióticas utilizadas con el objetivo de esclarecer la finalidad comunicativa. Para interpretar el significado del mensaje del cartel se requiere un conocimiento sociocultural compartido que se proporciona a los estudiantes, en este caso, relativo a la tasa de desempleo en la sociedad española y al contexto geopolítico sobre la llegada de refugiados en Europa. Seguidamente, se comparan de forma oral las distintas miradas y representaciones hacia el fenómeno migratorio que reflejan los dos materiales. Por último, la tarea de producción consiste en que los aprendices escriban un correo electrónico al colectivo responsable de los carteles en el que expresen su opinión ante la consigna que se anuncia. Los objetivos de aprendizaje planteados en relación con la interculturalidad crítica son los siguientes:

- Entender cómo el lenguaje construye visiones hacia la otredad,
- Desarrollar sensibilidad hacia el fenómeno migratorio en diferentes contextos,
- Tomar conciencia de los efectos que el discurso puede tener en mostrar la ideología.

### *3.2 Procedimiento de análisis*

Los datos se analizan de forma cualitativa a través de dos procesos: la codificación temática (Gibbs, 2012; Yin, 2016) y el análisis discursivo. Las tareas de análisis se realizan con el programa *ATLAS.ti 8* y se sistematizan en los siguientes pasos:

- Identificación de las citas relevantes de acuerdo con el propósito del estudio, se delimita su extensión a unidades léxicas y oraciones (Higuera, 1997)
- Codificación temática de forma inductiva -las categorías se construyen de forma emergente durante el proceso de análisis-

y de forma mixta, categorías documentadas en la literatura existente (Gibbs, 2012)

- Análisis de la dimensión discursiva y comparación constante mediante la observación de similitudes y diferencias entre los códigos (Yin, 2016)
- Creación de redes semánticas donde quedan reflejadas las relaciones entre los códigos. Este proceso de vinculación entre los datos implica comparar, discriminar, interpretar de nuevo y revisar las asunciones iniciales establecidas en la codificación (Bazeley, 2013).

#### 4. RESULTADOS

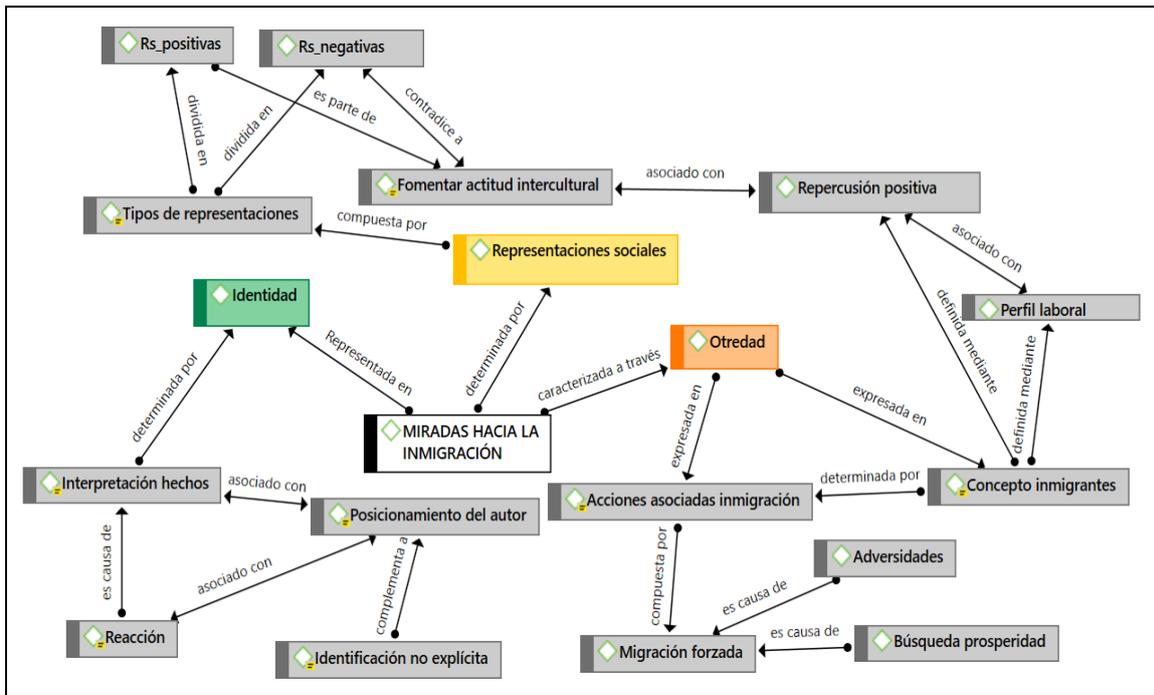
Los resultados señalan el uso predominante de cuatro estrategias discursivas mediante las cuales los aprendices expresan su posicionamiento hacia el fenómeno migratorio: la individuación, el distanciamiento, la atenuación y la intensificación, que se sintetizan en la TABLA 1:

Estrategias discursivas en el corpus	Recursos lingüísticos
Individuación	- Categorización: atributos para identificarse -Paráfrasis
Distanciamiento	-Proformas -Generalización inclusiva (uso de metáforas) y exclusiva
Atenuación	- Procedimientos argumentativos -Cortesía verbal - Impersonalización (desplazamiento del centro deíctico y uso del <i>nosotros</i> inclusivo)
Intensificación	-Recursos suprasegmentales -Intensificadores del contenido semántico (adverbios de modo) -Valor semántico de las unidades léxicas -Sistema de atribución verbal

**Tabla 1. Estrategias de posicionamiento discursivo halladas en el corpus**

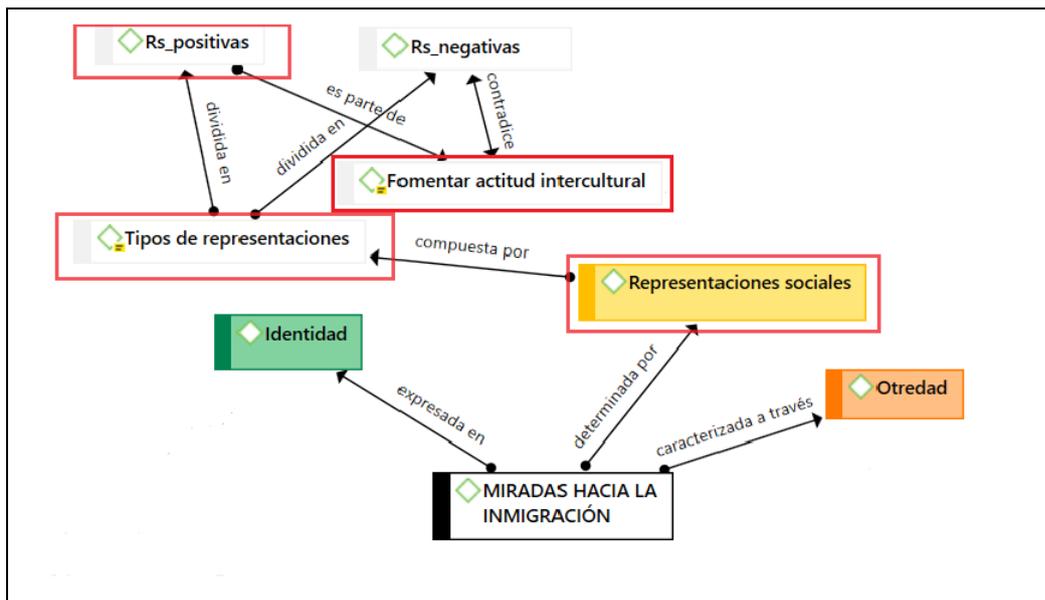
Respecto al análisis de la codificación temática se obtienen un total de quince códigos y subcódigos, representados en color gris en el GRÁFICO 1. En las redes se representan visualmente los conceptos principales que emergen en los datos, agrupados en base a su representatividad, la fre-

cuencia de aparición y la relación semántica que guardan dentro del conjunto del corpus. Las relaciones se establecen con vectores que indican distintas vinculaciones, entre ellas: *asociado con*, *definida mediante*, *caracterizada por*, *es causa de*, *contradice a*, *determinada por*, *dividida en* o *complementa a*.



**Gráfico 1. Resultados: redes semánticas en el corpus analizado**

Por ejemplo, en el diagrama del GRÁFICO 2 podemos observar que las miradas hacia la inmigración están determinadas por las representaciones sociales (en color amarillo), que pueden ser positivas, y fomentar actitudes interculturales, o negativas, y en consecuencia contradecir el desarrollo de dichas actitudes.



**Gráfico 2. Resultados: ejemplo red representaciones sociales**

A su vez, estas miradas se caracterizan en la *otredad* -GRÁFICO 3- expresada en parte por la descripción de quién es inmigrante, que se define a través del perfil trabajador, considerado un atributo valorado en la sociedad de acogida. Esta idea, englobada en el código de repercusión positiva, se asocia también con el fomento de actitudes interculturales. De esta forma, se teje una red de significado entre el conjunto de datos para comprender el posicionamiento discursivo de los aprendices de ELE que se estudia en este artículo.

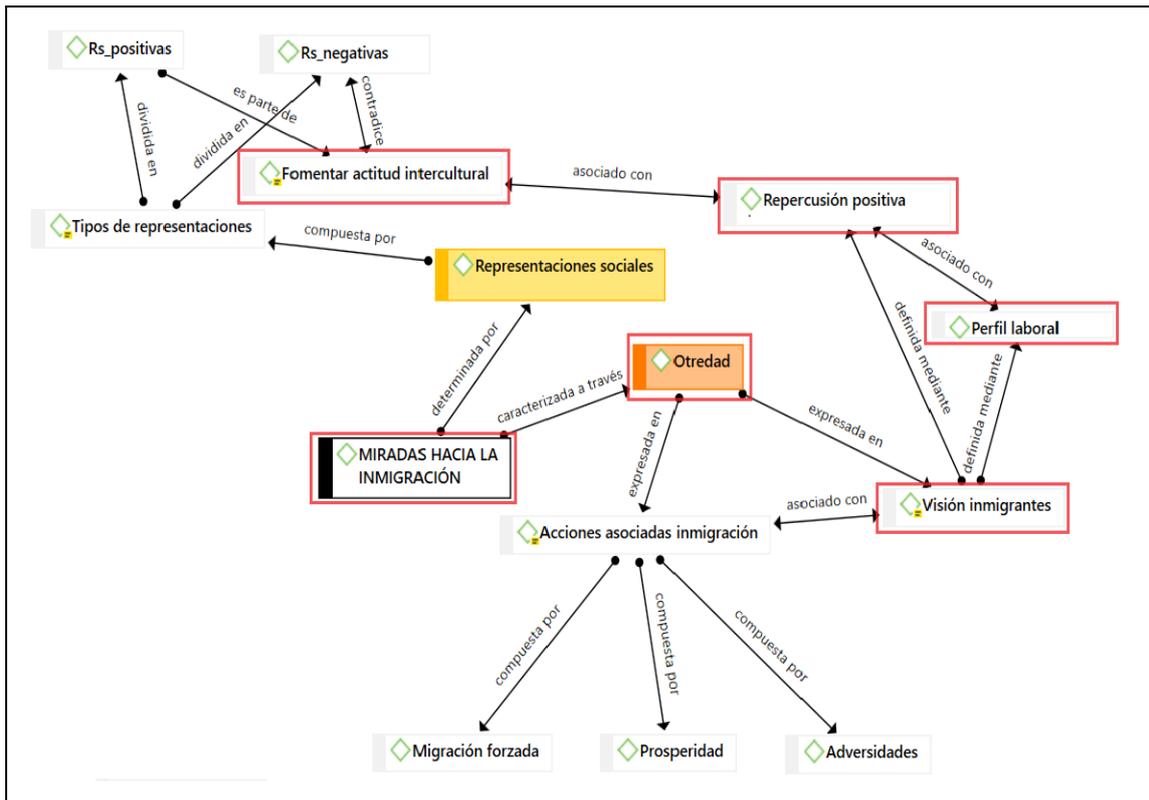


Gráfico 3. Resultados: ejemplo red de otredad

## 5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

### 5.1 La identidad

Los autores de los textos se expresan desde diversas identidades discursivas. De las 23 producciones analizadas, se vislumbra en 14 de ellas el posicionamiento explícito que adopta el aprendiz en la tarea donde muestra su adscripción a un determinado grupo. La opción mayoritaria escogida es aquella en la que los aprendices se identifican como parte del exogrupo de inmigrantes. Para articular la afiliación a dicho grupo emplean estrategias de *individuación*, definida como la forma de presentarse a sí mismos a través de ciertos rasgos, valores, experiencias y situaciones que los diferencian o vinculan con los demás (Noblía, 2012, p.180). En gran parte de los casos, los atributos mediante los cuales se materializa la *individuación* son: a) la categorización como inmigrante, b) la ocupación laboral, c) la nacionalidad, y d) la condición de habitar de forma prolongada en un lugar:

- *Yo soy una inmigrante de Alemania (E21)*<sup>1</sup>
- *Soy un joven italiano que trabaja como recepcionista de un hotel (E1)*
- *Yo soy una inmigrante alemana y vivo desde hace 6 años en Madrid (E22)*
- *Soy un trabajador italiano residente en España desde hace más de dos años (E6)*
- *Aunque soy extranjera, vivo aquí y trabajo (E13)*

En estos ejemplos los sustantivos *inmigrantes*, *trabajador* y *extranjera* adquieren un matiz de sinónimos contextuales. La identificación con el grupo de inmigrantes se lleva a cabo también mediante la estrategia discursiva de paráfrasis en la que se exponen las circunstancias biográficas que envuelven la condición de migrante, como se muestra a continuación: *nosotras las personas que estamos obligadas a salir de nuestro país (E21)* o *para mí y para todos los que, como yo, tienen derecho de trabajar, aunque seamos inmigrantes (E16)*. En menor medida, los aprendices recurren a un mecanismo de descentralización (Byram, 1997), que constituye una habilidad requerida para desarrollar la competencia intercultural. Dicha descentralización se articula a través de un distanciamiento discursivo de dos modos diversos:

- A través de la generalización inclusiva desde la que el aprendiz apela a una condición común; *para mí como ser humano (E16)* o alude a una expresión metafórica sobre la multiculturalidad *todos somos ciudadanos del mundo (E10)*.
- Mediante el relato de los hechos desde la macro perspectiva de la Unión Europea, no vinculado explícitamente con los grupos anteriores (inmigrantes-autóctonos), sino desde un ángulo genérico desde el que se excluye el autor del texto, como se evidencia seguidamente: *los países mediterráneos se niegan a acoger más*

---

<sup>1</sup> Los ejemplos que acompañan la discusión de datos indican entre paréntesis la letra *E*, que corresponde a estudiante, y un número en consonancia con el total de 23 participantes en el estudio.

*gente porque tampoco reciben ayuda y soporte de la UE [...] España o Italia todavía se encuentra en situaciones mucho mejor que los países de origen de los refugiados (E20)*, donde destaca la relación asimétrica entre los países de recepción. Esta óptica externa a los hechos relatados a través de la descentralización permite al aprendiz mediar entre las realidades presentadas. Lid-dicoat (2019) describe esta mediación como un tipo de interpretación hacia otros: "It can involve conveying the meaning of a message for others who do not share the same meaning making and interpretation resources as the author of the message" (p.26).

Se observa un caso aislado que discrepa respecto a los anteriores y enuncia una perspectiva diversa, caracterizado por la membresía con el endogrupo ideológico que defiende la consigna del cartel. Concretamente, respalda la proposición atribuida con el siguiente enunciado: (E12) *iPor fin se lucha \*para nosotros! No entiendo entren en nuestra casa haciendo cómo quieren y portándose sin respeto para nuestra cultura*, expresado con la modalidad del enunciado axiológica de deseo. A través de dicho enunciado observamos cómo se configura la relación social entre el autor del texto -el aprendiz- y quien promulga el cartel. En el caso anterior, se emplean proformas para adscribirse a este grupo, como el pronombre personal tónico *nosotros* que posee una función deíctica cuyo valor demarca un distanciamiento frente al *otro*. Este uso del pronombre expresa una opinión negativa del exogrupo (van Dijk, 2016). Del mismo modo, el adjetivo posesivo *nuestra* en los sintagmas *nuestra casa* o *nuestra cultura* refuerza la vinculación con el endogrupo y refleja la relación disimétrica autóctono-foráneo. Los exponentes lingüísticos señalados se intensifican con el uso de recursos suprasegmentales como la exclamación. A través del análisis de estos elementos discursivos observamos el significado interpersonal del lenguaje con el que el aprendiz muestra su actitud hacia lo que dice y se posiciona en una determinada situación comunicativa (Ghío y Fernández, 2008).

### 5.1.1 Reacciones

La identidad desde la que se presentan se distingue también en dos movimientos discursivos propios del género de opinión que se les pide en la

tarea. Concretamente, se refleja en las reacciones que experimentan ante la consigna y en las descripciones que hacen sobre la misma -véase el epígrafe de interpretaciones-. En los datos destacan dos tendencias: una forma más explícita de posicionarse y otra atenuada. El procedimiento mayoritario que siguen los aprendices consiste en especificar el propósito comunicativo simultáneamente a la valoración de los hechos y la descripción de sentimientos:

- *Escribo para expresar toda mi perplejidad (E11)*
- *Le escribo en relación \* a los carteles que han invadido la ciudad de Madrid. Estoy avergonzada (E8)*
- *Escribo esta carta para expresar mi indignación y desprecio sobre los carteles (E6)*
- *No me siento ofendida por los carteles que se ven por las calles de esta ciudad, sino me quedo perpleja (E13)*
- *Le escribo esta carta para expresar mi indignación por el cartel que leí ayer por la calle de Madrid*
- *Creo que no es justo (E15)*

En los ejemplos anteriores observamos que predominan los sustantivos de connotación negativa como *indignación*, *desprecio* o *perplejidad* que actúan como intensificadores del discurso para indicar el rechazo explícito hacia la asociación de la tasa de desempleo y la inmigración, idea que se refleja también mediante los adjetivos: *avergonzada*, *indignada*, *perpleja* u *ofensivo*.

Se halla que los participantes también recurren a estrategias para atenuar su discurso, en consonancia con la actuación de aprendices de ELE en géneros discursivos como debates y conversaciones argumentativas (Secchi, 2017). En nuestro caso, la función que cumplen estas estrategias consiste en transmitir la subjetividad del autor de una forma más difusa. Para ello, recurren a procesos de argumentación con los que expresan su punto de vista y utilizan fórmulas más complejas que la adjetivación observada en los casos anteriores. En los tres siguientes ejemplos se muestran dife-

rentes procedimientos, como la focalización, el uso de la cortesía verbal o la impersonalización:

*Quiero expresar mi opinión sobre los carteles aparecidos [...]. Creo que el momento social en el que nos encontramos, nos lleva a prestar una especial atención a la realidad de la población inmigrante, y en concreto, a la realidad de una juventud inmigrante marcada por una situación muy diferente a la que tienen los y las jóvenes que han nacido dentro de nuestro país* (E18). En este caso el aprendiz utiliza dos estrategias de atenuación diversas: la focalización, mediante el uso de particularizadores como *en concreto*, y la impersonalización del sujeto semántico que apela a un nosotros inclusivo: *nos encontramos, nos lleva, nuestro país*. Estos mecanismos poseen aquí una función reparadora (Briz, 2011), concretamente, de la imagen del colectivo inmigrante que ha sido dañada por las afirmaciones del cartel.

En consonancia con la actividad argumentativa del ejemplo anterior, se observa otra estrategia de atenuación que consiste en apelar a un hecho colectivo, concretamente, la historia migrante de la sociedad española con la que el aprendiz sustenta su argumentación:

*Fue un gran choque para \*mi ver a sus carteles. Desde décadas es España una tierra de emigración y de inmigración, es decir que también hay muchos españoles que se van a otros países para encontrar un futuro mejor* (E23). En este ejemplo, el marcador discursivo *es decir* actúa como un reformulador (Portolés y Zorraquino, 1999) que en este caso añade una nueva información, véase, que esa realidad histórica sobre España sigue vigente en la actualidad.

Por último, se observa una combinación de recursos lingüísticos: la cortesía verbal atenuadora, la construcción justificativa y la desfocalización del centro deíctico:

*Por medio de esta carta, quería expresar mi opinión respecto a un manifiesto, realizado \*para vosotros [...]. Para mí, este afiche no se debía exponer porque es probable que algunas personas, como yo, pueden encontrarse ofendidas* (E5). Tras expresar el propósito de la tarea, el aprendiz

utiliza una construcción justificativa con el imperfecto de cortesía *no se debía* e introduce una cláusula explicativa con el conector *porque*. La impersonalización a través de *algunas personas* con la que difumina su punto de vista y desplaza el centro deíctico, tiene un valor efímero, pues de nuevo recurre a *como yo* para consolidar la argumentación personal con el que se adscribe al grupo de los inmigrantes y se suma al juicio de la mayoría.

### 5.1.2 Interpretaciones

Las interpretaciones del cartel que elaboran los aprendices componen también la identidad, concretamente a través del significado ideacional del lenguaje. Aquí se refleja cómo construyen sus posturas sobre el tema migratorio abordado y se dibuja la forma de involucrarse en los hechos, de participar en las prácticas discursivas como agentes sociales. Las 20 producciones en las que identificamos este código coinciden en la ideología del mensaje transmitido, calificada con los adjetivos *nacionalista*, *racista*, *sensacionalista* o mediante sustantivos como *xenofobia*, *racismo* o *propaganda*. Se refleja así en los siguientes enunciados:

- *Propone una propaganda nacionalista, ya que se queja del alto número de los inmigrantes (E1)*
- *No considero aceptable este tipo de propaganda nacionalista y racista (E6)*
- *Esta cartelera es bastante sensacionalista para llamar la atención a gente que sepa igual de poco de política sociales y economía como ustedes (E22)*
- *Ustedes intentan a ganar el acuerdo de la población española mediante consignas polarizadoras y sensacionalistas (E21)*

Cabe destacar la alusión al sintagma adjetival *consignas polarizadoras* donde el aprendiz identifica que en el mensaje subyace una realidad binaria configurada por los dos grupos que se presentan enfrentados (inmigrantes y parados autóctonos). Además, describen el vínculo establecido en el cartel entre la inmigración y los desempleados como *discriminaciones inaceptables* (E6) o juicios derivados de un desconocimiento de la situación: *demuestran ignorancia* (E3). Se aprecia también la forma en la que los par-

ticipantes reconocen la valoración que conllevan las palabras del cartel y se alude a las diferencias entre el significado denotativo y el connotativo. Por ejemplo, en dos casos se destaca cómo la ideología implícita no pasa inadvertida, rasgo que se indica con el adverbio *sutilmente* en el enunciado: *este cartel es un peligro para la sociedad, transmite racismo y xenofobia \*sutilmente* (E20) o *dan un mensaje escondido de racismo profundo, aunque no parezca* (E3). De este modo, se resaltan las repercusiones que las elecciones lingüísticas tienen en la construcción del discurso sobre la inmigración.

## 5.2 La otredad

Para explorar la otredad nos centramos en observar cómo los aprendices construyen en sus producciones el significado interpersonal, que concreta a los actores en el discurso y sus acciones. Para ello se analizan las descripciones de la inmigración y el repertorio de acciones con las que asocian a dicha población.

En las producciones se agrupa en su mayoría a la población inmigrante en un conjunto homogenizado, concretamente, bajo un perfil trabajador que concuerda con el estudio de Wallace y Tamborello-Noble (2017). Esta vinculación se observa en la dimensión léxica mediante intensificadores del contenido semántico, por ejemplo, con adverbios de modo como *honestamente, duramente, legalmente* para describir la labor precaria que desempeñan descrita con los adjetivos *pesado, mal pagado* o *\*útiles*. A diferencia de la tendencia homogeneizadora predominante, en una de las producciones se concreta un colectivo de inmigrantes distinto que atiende a la edad y a la formación que poseen: *la población inmigrante, y en concreto, a la realidad de una juventud* (E18). Este grupo se caracteriza por la excelencia intelectual definida como *cerebros brillantes* (E18) que constituye una razón para migrar dada su alta capacitación laboral y la falta de oportunidades en su país.

La mirada hacia la otredad queda reflejada también en las acciones con las que se asocia a la inmigración. Especialmente, se trata de una población que emigra por necesidad, una atribución que se expresa en el sistema de transitividad verbal encargado de distribuir los roles entre quienes

participan en la acción discursiva. En el corpus analizado se manifiesta en los verbos *necesita, salvar, huir, mejorar, encontrar* o perífrasis verbales como *obligadas a salir*:

- *La mayoría \*es desesperada, necesita un trabajo y quiere una vida digna de ser vivida. (E2)*
- *\*Actuariais igual para salvar la familia y protegerles de violencia, violación, tortura, hambre etc.? (E20)*
- *Personas que estamos obligadas a salir de nuestro país a causa de condiciones de vida pésimas e insostenibles (E21)*
- *Son obligados a huir de propios países afectados por guerra y terrorismo (E17)*

La situación de desventaja en la que se sitúa a estas personas consolida el derecho a emigrar. En 5 del total de las 23 producciones se esgrimen argumentos para justificar los flujos migratorios debido a las adversidades y las carencias que sufren los inmigrantes en sus lugares de procedencia. Las razones a las que aluden traspasan los problemas económicos y se apunta a conflictos de índole social y humanitaria como la *violencia* o el *terrorismo*. En consecuencia, se apela a un progreso hacia una vida con mayores oportunidades:

- *Encontrar un futuro mejor (E23)*
- *Se trata de una búsqueda de mejorar la situación económica (E21)*
- *La verdad es que cada uno de nosotros quiere las \*misma cosas: un trabajo, un papel en la sociedad, un futuro (E11)*

La imagen de los migrantes que proyectan los aprendices en nuestro estudio contrasta con la representada en algunos manuales de ELE donde suelen aparecer inmigrantes de origen humilde con trayectorias de éxito pertenecientes a clases altas (Morales-Vidal y Cassany, 2020).

Respecto a las acciones con las que se asocia a la inmigración, se relatan las repercusiones positivas del colectivo inmigrante en la sociedad receptora. Estas aportaciones se sintetizan en *sostener el desarrollo (E22)* o

*enriquecer* al país de acogida (E13). En particular, se enfatizan los beneficios que la multiculturalidad puede revertir en el entorno sociocultural. La asociación de la inmigración con el progreso queda implícita en el léxico mediante los sustantivos *innovación*, *riqueza* o *diversidad*. Se representa también a través de la metáfora orientacional (Lakoff y Johnson, 1980) *los inmigrantes son como el viento. Vientos nuevos que soplan desde distintos rincones del mundo* (E8), donde la dirección del fenómeno atmosférico se vincula al avance y dota así al colectivo inmigrante de atributos positivos. Sin embargo, no se profundiza ni explicitan las áreas concretas en las que aquella prosperidad podría acontecer, y se atisba una exaltación de los elementos diferenciadores denominada "interculturalidad boutique" (Kumaraivadivelu, 2007).

### 5.3 Representaciones sociales

El análisis revela una sensibilización hacia cómo las representaciones sociales influyen en la construcción de una imagen sesgada hacia los inmigrantes. En primer lugar, se identifican representaciones hegemónicas que gozan de mayor fuerza y pueden llegar a insertarse y moldear las prácticas sociales (Fairclough, 2001). Ejemplo de ello es la asociación que sugiere el cartel sobre la inmigración con la reducción de empleo para los autóctonos, y el colapso para el sistema del país receptor, que los aprendices recogen en sus producciones del siguiente modo: *quitarles los puestos a los españoles* (E20), *robador del empleo*, *\*hacer la culpa de la miseria del mercado de empleo a los extranjeros/inmigrantes; el mío no es un trabajo "robado"* (E22) o *carga al sistema social* (E21). Dichas representaciones describen a los inmigrantes en contraposición a otro grupo, en concreto, a la clase trabajadora local. Según Howarth (2006), las representaciones provienen de los discursos socialmente aceptados y difundidos con frecuencia en los medios de comunicación y redes sociales, como cuestiona uno de los participantes con la unidad léxica *fruto de la manipulación mediática* (E9).

Se advierten también representaciones de oposición, que refutan las visiones anteriores y muestran una descripción de la realidad diversa. Por ejemplo, el desacuerdo con la idea de un arraigo forzado a un lugar específico por cuestiones de nacimiento frente al derecho a emigrar que se reivin-

dica en el siguiente enunciado: *poseer una cierta cultura no debe relegar solo y exclusivamente a vivir o trabajar en un único punto de la tierra* (E10). De acuerdo con Castellotti y Moore (2002), las representaciones sociales evolucionan y pueden cambiar porque están íntimamente relacionadas con el proceso de aprendizaje. Al analizar el posicionamiento discursivo desde una aproximación crítica, el lugar en el que se ubica una determinada información en la estructura textual resulta importante para dilucidar qué aspectos se privilegian o se invisibilizan (Lacorte y Atienza, 2018). En nuestros hallazgos se distinguen argumentos al final de las producciones que muestran empatía o respeto a la otredad. No se trata únicamente de un reconocimiento de la diversidad cultural sino una valoración hacia esta, en consonancia con los resultados de Wallace y Tamborello-Noble (2017).

El análisis también configura la perspectiva que se adopta respecto a las relaciones interculturales. En 5 de las producciones analizadas se alude a esta dimensión, donde predomina una actitud favorable hacia la acogida expresada con los verbos *abrazar* y *dar cabida*, así como ciertas visiones que abogan por un cambio social, por ejemplo, al aludir a *volverse tolerantes* o al emplear sustantivos como *humildad*, *empatía*, *respeto* y *solidaridad* expresados en los siguientes enunciados:

- *Es tiempo de volverse tolerantes* (E23)
- [...] *nuestra sociedad que, en cambio, debería crecer sobre herramientas fuertes como la solidaridad, el respeto y la humildad* (E8)
- *Lo que podemos hacer es abrazar y dar cabida a todos los que llegan en nuestro país, sin racismo* (E18)

Como se ha evidenciado en apartados anteriores, los aprendices muestran una sensibilización hacia las connotaciones que poseen las prácticas discursivas y reflexionan sobre sus efectos en la sociedad. Por ello, se repara en las incidencias negativas que el cartel podría ocasionar en la convivencia en un contexto multicultural: *crear descontento y odio entre extranjeros e inmigrantes* (E21), o *sólo sirve a provocar tensión entre los extranjeros y los ciudadanos españoles* (E13). De este modo, perciben la carga ideológica y la transmisión de prejuicios negativos del texto mediante el

análisis crítico del discurso (Prieto Ramos, 2001). Los ejemplos muestran cómo el lenguaje refleja la desigualdad social, el abuso de poder o el racismo y facilita el desarrollo de la competencia intercultural.

## **6. CONCLUSIONES**

En relación con el objetivo planteado en este estudio, describir las miradas hacia el fenómeno migratorio de aprendices de ELE a partir de la construcción discursiva de la identidad, la otredad y las representaciones sociales, se desprenden las siguientes conclusiones. En primer lugar, el posicionamiento adoptado responde a un esquema de oposición binaria entre el exogrupo, formado por los inmigrantes, y el endogrupo, compuesto por los desempleados autóctonos. La mayoría presenta su identidad en la tarea propuesta desde la membresía al colectivo inmigrante, y muestra una perspectiva que se solidariza con la causa migratoria. Secundariamente, destaca una interpretación de los hechos desde un sujeto discursivo que no se alinea con los grupos anteriores, sino que alude a un participante externo y adopta una visión de mediador intercultural. Con respecto a la otredad, existe una proyección positiva que legitima los movimientos migratorios, bien sean estos motivados por conflictos bélicos, socioeconómicos o de crisis humanitarias, tanto como si responden a una experiencia de crecimiento profesional o personal. A su vez, se aprecia un discurso homogeneizador en el que se refleja una imagen del país de acogida como un lugar anhelado por los inmigrantes. La inmigración se describe como un grupo altamente uniforme que se encuentra en una situación de desventaja y vulnerabilidad, del que se destacan atributos positivos, entre ellos el compromiso en el ámbito laboral. Finalmente, los participantes se plantean la idoneidad de ciertas representaciones sociales y, en consecuencia, cuestionan las imágenes sobre la inmigración ampliamente extendidas en su contexto sociocultural. Este hecho da indicios de una mirada crítica hacia los discursos dominantes y vislumbra el modo en el que las diferencias y las similitudes culturales se construyen en la interacción en las prácticas discursivas.

Las implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas de este trabajo se dirigen a orientar la interculturalidad en el aula de ELE desde el conocimiento lingüístico, concretamente, a partir de la lengua en uso.

El análisis desde la semiótica social y el discurso crítico ha permitido resaltar los recursos lingüísticos con los que, a través de sus producciones escritas, los aprendices se posicionan ante los hechos, expresan su mirada hacia la alteridad y reflexionan sobre cómo inciden los discursos dominantes en la interpretación del mundo que les rodea. Los hallazgos expuestos permiten evidenciar la relación de la lengua con la ideología y la sociedad, y concretar la visión del lenguaje como práctica social. Dados los datos arrojados, se resuelve vincular la interculturalidad con la concepción del lenguaje como semiótica social y con la conciencia lingüística crítica. Esta relación, que permite analizar distintas prácticas relacionadas con temas socioculturales en el aula, se concreta en la siguiente TABLA 2.:

CONCEPTOS INTERCULTURALES	¿CÓMO SE OBSERVA?	¿CÓMO SE CONSTRUYE EN EL TEXTO?	CRITICIDAD	MACROFUNCIONES DEL LENGUAJE (ORGANIZACIÓN DE LOS SIGNIFICADOS)	
IDENTIDAD	Posicionamiento adoptado, actitud ante los hechos	Léxico (adjetivos, sustantivos, verbos) Modalidad del enunciado	¿Cómo se posiciona el autor? ¿Qué connotación tiene el léxico empleado?	Ideacional-posturas construidas ante el tema ¿qué sucede en la comunicación?	Textual  ¿Cómo? Cohesión y coherencia
OTREDAD	Reflejo de estereotipos, prejuicios y valoraciones	Mecanismos referenciales (sistema pronominal)	¿Por parte de quién?  ¿Con qué intención?	Interpersonal (roles, estatus)	
REPRESENTACIONES SOCIALES	Visiones hegemónicas y de oposición hacia la diversidad, estructuras sociales	Elementos cohesivos  Atenuación Elementos fonológicos (prosodia, articulación)	¿Qué información se (in)visibiliza?	¿Quiénes participan y qué relación tienen?	

**Tabla 2. Propuesta de trabajo de la dimensión intercultural desde la conciencia lingüística crítica**

Para realizar la aplicación didáctica de esta propuesta es necesario delimitar previamente el nivel de análisis que se abordará. La dialéctica entre estos componentes se establece en los elementos intralingüísticos: se-

mánticos, léxico-gramaticales y fonológicos que deben seleccionarse acorde al grado de dominio de los aprendices. En la planificación debe contemplarse un andamiaje que incluya oportunidades para reflexionar sobre el uso situado de la lengua. De este modo, los aprendices toman conciencia de que el lenguaje es un sistema de opciones (Eggins, 2002) y que en sus textos reflejan determinadas actitudes ante los enunciados, privilegian u omiten cierta información o seleccionan unos significados y connotaciones concretas frente a otras. Esto permitirá hacer visible el nexo entre lengua e interculturalidad, que se produce en el discurso, y que en ocasiones no resulta tan evidente para quienes aprenden un nuevo idioma. La propuesta tiene cabida tanto en los textos que se trabajan desde la recepción y análisis, como en aquellos que producen los aprendices.

Finalmente, en este artículo se ha argumentado que la orientación intercultural y crítica hacia el aprendizaje y la enseñanza de lenguas adicionales presentan una idónea coyuntura para ser abordadas conjuntamente en el aula. Esta idea se alinea con las investigaciones en el contexto universitario que integran la comunicación intercultural y el aprendizaje y enseñanza de lenguas desde un enfoque crítico. La interculturalidad en el aula de lenguas adicionales constituye una herramienta para luchar contra los enfoques esencialistas y reduccionistas hacia la cultura que conllevan a la estereotipación y al diferencialismo. Consiste, por tanto, en aprender sobre y a través de la lengua (Halliday, 2004).

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Atienza, E. (2017) Los pliegues de las palabras: la dimensión cultural e ideológica del léxico. En F. Herrera Jiménez, (Ed) *El léxico en el aula de español*, (pp.174–184). Barcelona: Difusión.
- Atienza, E. & López, C. (2009). El discurso de la mirada crítica. En D. Casany, (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, (pp. 191-206) Barcelona: Paidós Educación.

- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (2016): Student diversity. Recuperado el 30 Diciembre 2020 de <http://www.acara.edu.au/>
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: Practical strategies*. London: Sage.
- Briz, A. (2011). La atenuación como categoría pragmática. En Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas. Pekín: *Foreign Language Teaching and Research Press*.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Reino Unido: Multilingual Matters.
- Byram, M. & Zarate, G. (1997). *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching* (vol. 2). Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Byrnes, H. (2012). Teaching for meaning making. Writing to mean. *Journal of Second Language Writing*, 22.2.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe—De la diversité linguistique à l'éducation pluri-lingue.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC; Anaya.
- Dasli, M., & Díaz, A. R. (Eds.). (2017). *The critical turn in language and intercultural communication pedagogy: Theory, research and practice*. New York: Routledge.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. Londres: Palgrave Macmillan.

- Díaz, A. R. (2013). *Developing critical languaculture pedagogies in higher education*. Reino Unido, Bristol: Multilingual Matters.
- Eggins, S. (2002). *Introducción a la lingüística sistemática*. Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Boston: Addison Wesley.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power* (2nd ed.). London: Longman.
- Gago, E. (2013). *Construyendo culturas, C1-C2: manual para el desarrollo de la competencia intercultural: guía didáctica*. Octaedro.
- Ghio, E., & Fernández, M. D. (2008). *Lingüística sistémico funcional aplicada a la lengua española*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- González Plasencia, Y. (2016) Life in a day: cómo trabajar la CI con el mundo como estímulo, *Foro ELE*, 12, 99-108.
- Halliday, M. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M. (2004). *Introduction to functional grammar* (3rd edn.). London: Edward Arnold.
- Higueras, M. (1997). Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros. *REALE: Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 8, 35- 50.
- Holguín Mendoza, C. (2018). Critical language awareness (CLA) for Spanish heritage language programs: Implementing a complete curriculum. *International Multilingual Research Journal*, 12(2), 65-79.
- Holliday, A. (2018). *Understanding intercultural communication: Negotiating a grammar of culture*. Routledge, 2018.

- Holliday, A., Hyde, M. & Kullman, J. (2016). *Intercultural communication: an advanced resource book for students* (3rd Edition). Londres: Routledge.
- Howarth, C. (2006). Social representation is not a quiet thing: exploring the critical potential of social representations theory, *British Journal of Social Psychology*, 45(1), 65–86.
- Jackson, J. (Ed.). (2012). *The Routledge handbook of language and intercultural communication*. Routledge.
- Kohler, M. (2015). *Teachers as mediators in the foreign language classroom*. Multilingual Matters, UK.
- Koike, D. & M. Lacorte. (2014). Toward Intercultural Competence: From Questions to Perspectives and Practices of the Target Culture. *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (1), 15–30. doi:10.1080/23247797.2014.898497.
- Kumaravadivelu, B. (2007). *Cultural globalization and language education*. New Haven: Yale University Press.
- Lacorte, M. & Atienza, E. (2018). Dimensiones críticas en la enseñanza del español:(Critical dimensions in Spanish language teaching). En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*, 137-150. Routledge.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*, Chicago, IL: Chicago Press.
- Liddicoat, A.J. (2019). *Critical perspectives in intercultural language learning*. Elia: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada, 1 Monográfico, 17-37.
- Liddicoat, A. J. & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Reino Unido, Chichester: Blackwell Publishing.

- Martínez Lirola, M. (2012). La lengua como forma de comportamiento social. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, (23), 32.
- McConachy, T. (2017). *Developing intercultural perspectives on language use: Exploring pragmatics and culture in foreign language learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Morales-Vidal, E. & Cassany, D. (2020). *El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2*. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(1), 1-19.
- Moore, P. & Díaz, A. (2019). Conceptualizing language, culture and intercultural communication in higher education languages programs. *Australian Review of Applied Linguistics* 42 (2), 192-213.
- Noblía, M.V. (2012). *La relación interpersonal en el chat. Procesos de construcción y negociación de la identidad*. Tesis doctoral. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Norton, B. (2012). *Identity and language learning: extending the conversation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pennycook, A. (2008). Critical Applied Linguistics and Language Education. En N., Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education*, 169–181. Londres: Springer.
- Prieto Ramos, F. (2001). 'Why Do They Hit the Headlines?': *Critical media literacy in the foreign language class*, *Journal of Intercultural Studies*, 22:1, 33-49.
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy. From a national to a transnational paradigm*. Reino Unido: Multilingual Matters.
- Scarino, A., Kohler, M. & Benedetti, A. (2014). Investigating pedagogies for language and culture learning. Project commissioned by Department for Education and Child Development.

- Secchi, D. (2017). La enseñanza de la atenuación en E/LE a partir del análisis de un corpus real. *Foro de Profesores de E/LE*, (13), 2.
- van Dijk, T.A. (1993). Principles of Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society*. 4 (2):249-283.
- van Dijk, T. A. (2016). *Estudios Críticos del Discurso: Un enfoque sociocognitivo*. *Discurso & Sociedad* (1), 137-162.
- van Ek, J. (1986): *Objectives for foreign language learning* (vol. I). Estrasburgo: Council of Europe.
- Wallace, D., & Noble, J. (2017). Diverse Perspectives of the Immigrant Experience. En M. Wagner, D. Perugini, y M. Byram, M. (Eds.) *Teaching Intercultural Competence Across the Age Range*, Bristol: Multilingual Matters.
- Woodin, J. (2018). *Interculturality, interaction and language learning*. New York, NY: Routledge.
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish*. Nueva York: Guilford.
- Zhu Hua. (2019). *Exploring Intercultural Communication: Language in Action* (2nd edition). Londres: Routledge.
- Zorraquino, M. A. & Portolés, J. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Espasa Calpe.

## **ANEXO I**

### *Texto actividad 1*

*Seis de cada 10 jóvenes españoles planean emigrar en busca de empleo*. EL PAÍS (24 de noviembre, 2014). [En línea] Recuperado el 30 Diciembre 2020 de:

[https://elpais.com/economia/2014/11/23/actualidad/1416766833\\_921888.html](https://elpais.com/economia/2014/11/23/actualidad/1416766833_921888.html)

Imagen actividad 2

