



La gramática funcional y el desarrollo de competencias interculturales en la enseñanza del español como lengua extranjera¹

Functional grammar and the development of intercultural skills on the teaching of Spanish as a foreign language

CLARA INÉS FONSECA MENDOZA, M.A.²

Citation / Para citar este artículo: Fonseca, C. I. (2014). La gramática funcional y el desarrollo de competencias interculturales en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(2), 303-312.

Received: 16-May-2014 / Accepted: 21-Jul-2014

Resumen

El propósito de este artículo es ejemplificar un tipo de análisis discursivo fundamentado en la gramática funcional (GF) que pueda explorarse en el aula de español como lengua extranjera (ELE), para ampliar las competencias interculturales. Con ello se hace alusión a la relación complementaria entre lenguaje y cultura, y se enfatiza el *qué* decir acerca de los “otros” y el *cómo* decirlo. La GF puede constituirse en una herramienta que proporcione un análisis “objetivo” de los datos de la cultura, puesto que se ocupa del lenguaje usado en diferentes textos y contextos, en función de que las descripciones de los sistemas de lenguaje estén integralmente relacionadas con las de los contextos sociales. Así, es posible, por ejemplo, detectar los prejuicios sexistas codificados en el lenguaje usado en parte de la música popular de Colombia (el denominado “vallenato”). Para esa ilustración, se planteará un punto de vista acerca de la descripción de los actores sociales y de los procesos llevados a cabo en una canción vallenata y su contextualización con las relaciones de género establecidas en el Caribe colombiano.

Palabras clave: competencias interculturales, español para extranjeros, gramática funcional.

Abstract

The purpose of this document is to describe a discourse analysis, based on functional grammar (FG), as an approach to intercultural competence in the Spanish as a foreign language classroom. This alluded to the complementary relationship between language and culture emphasizing what to say about the “other” and how to say it. FG could provide an “objective” data culture analysis as it has to do with language used on different texts and contexts; so the descriptions of language systems are integrally related with the descriptions of social contexts. As an illustration, we will describe the social actors and the verbal processes on a lyric of “vallenato”, and their contextualization on Colombian Caribbean’s gender relations.

Keywords: intercultural competences, functional grammar, Spanish as a foreign Language.

1 Este artículo presenta resultados parciales de la investigación El caribe colombiano como componente intercultural en la enseñanza de lenguas, avalada por la Vice-rectoría de investigaciones de la Universidad de Cartagena, mediante la resolución 04670 del año 2012.
2 Universidad de Cartagena, Cartagena, Colombia. texcultura@hotmail.com

Introducción

Según el *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español* (Instituto Cervantes, 2006), la competencia intercultural³ en el aprendizaje de lenguas extranjeras consiste en la capacidad que puede desarrollar un estudiante para interactuar con hablantes de lenguas y culturas diferentes. Esa habilidad incluye el conocimiento de referentes culturales de la otra cultura y el desarrollo de saberes, comportamientos socioculturales, habilidades y actitudes interculturales. En este documento se señalan, además, algunas condiciones que el estudiante debe reunir para lograr una comunicación intercultural eficaz:

El alumno debe ser capaz de poner en relación sus competencias lingüísticas con el conocimiento de aspectos socioculturales que van a determinar la elección de los exponentes lingüísticos, del vocabulario, del registro, que deberá utilizar según la situación comunicativa en que se encuentre (Instituto Cervantes, 2006, pp. 550-551).

Por otra parte, algunos investigadores en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras sostienen que un modo adecuado de acceder al conocimiento de saberes socioculturales es mediante el uso de textos auténticos, es decir, materiales de diversos géneros en los que sea posible reconocer las emociones, representaciones y contradicciones de los discursos en el interior de las culturas (Dervin, 2010). Desde este punto de vista, los profesores, más que enseñar la “cultura” de un determinado país, podrían preparar a sus alumnos para evaluar

e interactuar con sus productos: “Los aprendices necesitan adquirir *conceptos para analizar textos*, más que información factual” (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002, p.23).

Se obtiene aquí, entonces, una entrada al análisis del discurso, pues este consiste en el estudio del uso de los textos en marcos situacionales e institucionales específicos o, dicho de otro modo, en la manera como los contextos condicionan los usos del lenguaje, porque el discurso es una práctica social: “El hecho de describir el discurso como práctica social sugiere una relación dialéctica entre un suceso discursivo particular y las situaciones, instituciones y estructuras sociales que lo enmarcan” (Fairclough & Wodak, 2000, p.367).

La GF y la enseñanza de lenguas extranjeras

La GF plantea la hipótesis de que el lenguaje es un sistema de construcción de significado en el cual las opciones que tienen los usuarios para lograr metas comunicativas se orientan por el modo como estos se relacionan con el contexto social (Unsworth, 2006). Por ello, entender a cabalidad un texto implica entender su contexto de producción. En el terreno de la enseñanza de lenguas, tanto los docentes como los alumnos pueden explorar la relación texto-contexto identificando las palabras y las estructuras usadas para construir significados que informan acerca de la experiencia en una determinada práctica social (función experiencial), para establecer relaciones y expresar puntos de vista (función interpersonal) y para organizar los significados en textos (función textual).

Una aproximación a un producto “auténtico” de la cultura desde la GF y sus implicaciones en el aula de ELE

Puede ilustrarse lo que se ha afirmado tomando como dato cultural una lírica del folclor colombiano que pertenece al denominado

3 Se dejan de lado, provisionalmente, las implicaciones conceptuales y políticas del término *competencia intercultural*. Las primeras se refieren a la complejidad que entraña el concepto de cultura involucrado en lo intercultural y a la crítica que se hace al modelo que impera en la enseñanza de lenguas (el de Byram, especialmente); las segundas, al afán de la economía mundial por contar con un “recurso humano” que tenga la habilidad para comunicarse interculturalmente, lo que pone en entredicho cuáles son los fines de la educación (Matsuo, 2012).

“vallenato”. Se ha dicho que la música ofrece narraciones de la vida cotidiana y, en ese sentido, sus líricas pueden considerarse como discursos que representan diversos tipos de identidades: de género, de raza, regionales y nacionales (Wade, 2002, 2005; Rodríguez, 2009; Sturman, 2003). En el caso de este artículo se trata de “Mujer conforme”, una composición que informa sobre algunas relaciones de género ocurridas en el Caribe colombiano⁴.

El tipo de análisis corresponde a la propuesta de Fairclough (1989), en la que se especifican tres niveles de análisis: el del texto (la forma física y los significados que codifica), el del discurso (las inferencias acerca de las intenciones comunicativas) y el de la ideología (las estructuras de poder) (Goalty, 2000). Al asociar esta forma de análisis con la enseñanza de lenguas, lo que se espera es que esas relaciones pueden explotarse en el aula, con el fin de que los estudiantes compartan, en cierta medida, el conocimiento sociocultural del otro y, con ello, alcancen los objetivos como hablantes interculturales: la aceptación de la diversidad, la habilidad para identificar diversos patrones comunicativos, la capacidad para mediar entre su cultura y la del otro, entre otros (Norton, 2008; Instituto Cervantes, 2006). Esto puede ser posible si se toma el control gramatical de los textos (experiencial, interpersonal, textual) y se analizan sus implicaciones *en y a partir* de los contextos; es decir, si se piensa el lenguaje como un asunto social y de interacción, más que desde una perspectiva psicológica.

Varios investigadores en el ámbito de la enseñanza de lenguas (tanto materna como extranjeras) recomiendan el uso de un metalenguaje centrado en el significado que le permita a los aprendices realizar escogencias

4 Existen estudios sobre el uso de la música popular en el aula de ELE. Dalis (2008), por ejemplo, encuentra que los docentes la usan, especialmente, para ampliar la competencia auditiva. Por su parte, Esparza (2007) muestra un estudio más cercano al presentado en este artículo, pues hace ver las implicaciones ideológicas del lenguaje.

discursivas efectivas y reconocer patrones (Unsworth, 2006; Schleppegrell, 2013; Butt, Fahey, Feez, Spinks, & Yallop, 2000). Ya Halliday (1980) se había referido a este asunto al proponer que el aprendizaje implica que los estudiantes: a) aprenden *el* lenguaje, b) aprenden *a través* del lenguaje y c) aprenden *acerca* del lenguaje. Tal vez ese sea el método más adecuado para apropiarse de un tipo de discurso ajeno a los estudiantes de lengua extranjera, esto es, el lenguaje informal, más cercano a lo oral y proporcionado por la música popular.

Es necesario aclarar que se hace una aproximación al tema desde el rol de lingüistas, y no de pedagogos; por ese motivo, no se sugieren metodologías para emplear en el aula de ELE. No obstante, seguramente, la forma del análisis que enseguida se propone, junto con el rol del metalenguaje, puede convertirse en acción pedagógica para el maestro de lenguas extranjeras⁵; en otras palabras, puede explorarse para describir los usos ideológicos del lenguaje y diseñar actividades de aprendizaje. A esto se hace referencia en las tablas y comentarios que aparecen a continuación.

Función textual

En la columna central de la siguiente tabla se transcribe literalmente la canción que se ha tomado como corpus; la columna de la izquierda ofrece un modo posible de representar la organización del texto: 1) las acciones del hombre diferenciadas de las de la mujer, las cuales constituyen el estado corriente de cosas (o en equilibrio⁶); forma parte de ese estado

5 La metodología por emplear en el aula constituye una segunda etapa de esta investigación; por lo pronto, se pueden referir los siguientes documentos: Wallace (2003), Cots (2006), Miller, Maiorani, y Turci (2004) y Butt et al. (2000), quienes hacen propuestas explícitas de cómo enseñar el lenguaje a partir de la gramática funcional.

6 Se hace referencia a la configuración general de los textos formulada por autores como Todorov (1971) y Hutchins (1977), según la cual un estado de cosas en equilibrio sufre una transformación o un desequilibrio que debe enfrentarse, resultado así una situación final o un nuevo equilibrio.

el sufrimiento de la mujer; 2) la intervención del coro, donde se plantea una ruptura de ese desequilibrio; 3) el panorama posible del equilibrio restablecido, que incluye una moraleja. La columna de la derecha de la tabla 1, por su parte, sugiere algunas implicaciones de esa configuración en la construcción del significado; luego, se hará notar cómo se puede explorar esa descripción en el aula de ELE.

Para explorar en el aula de ELE

La enseñanza de lenguas extranjeras en conexión con la estructura de los géneros textuales ha sido

productiva⁷; además, puede reconocerse que los textos tienen propósitos sociales. La narración de historias, por ejemplo, puede verse como un modo de conocer valores culturales y de (re) construir ideologías: “In moral tales, protagonists are rewarded for engaging in legitimate social practices or restoring the legitimate order” (Van Leeuwen, 2008, p. 117). En sentido similar, Van Dijk (1997) afirma:

[las historias] No solo entretienen a la audiencia, sino que también pueden tener funciones de persuasión y, en forma más general, pueden contribuir a la reproducción

Tabla 1. Función textual

Organización textual	Mujer conforme	Implicaciones en la construcción del significado	
(1) Estado corriente de cosas o en equilibrio	[YO]Vengo de la montaña, de allá de la cordillera, allá	Narración de una historia moral que legitima un orden social; en combinación con el recurso de ser narrada por una voz autorizada (un hombre) que, al parecer, se basa en la tradición. (Van Leeuwen, 2008)	
	[YO]dejé mi compañera, junto con mis dos hijitos		
	[YO] me traje bien cargado a mi burrito;		
	[YO] meto mi carga y		
	[YO] me alisto porque		mi mujer me espera
	[YO] tengo pensado regresarme muy temprano		porque ella me está esperando con algunos alimentos.
(2) Posible fuerza desequilibrante	Pero, mujer de mi alma, mi compañera de tanto tiempo, pueda ser que este año nuestra cosecha salga mejor (énfasis agregado)		
	Yo te llevaré al pueblo para que cambies de situación		
(3) Equilibrio restablecido	Te colmaré de amor para el cambio de tu sufrimiento		
	Te daré una vida sabrosa, tu felicidad será doble		
	Porque la mujer conforme, se merece muchas cosas.		

⁷ La bibliografía que soporta la pedagogía basada en géneros es copiosa. Hyon (citado en Herazo, 2014) señala tres enfoques: inglés para propósitos específicos, nueva retórica americana y la lingüística sistémica funcional. En este último enfoque se destaca la pedagogía australiana.

del conocimiento, de las creencias, actitudes, ideologías, normas o valores de un grupo o de la sociedad en su conjunto (p. 168).

En “Mujer conforme”, particularmente, se presenta una versión de las relaciones de género que reproduce ideologías. Curiosamente, esta versión “popular” narrada en una canción es semejante a otra “académica” proporcionada por Wade (2011): “La *mujer conforme* es generosa y desinteresada: ella ama a su hombre, le proporciona el apoyo doméstico, ninguna intenta controlarlo o explotarlo, y no interfiere con sus actividades fuera de la casa” (p. 89).

Para explorar en el aula de ELE

El lenguaje tiene una función representacional. El análisis de cláusulas transitivas (que en este artículo no se lleva a cabo) ayudará a determinar, entre otros aspectos, cuál es el proceso y si, en el texto, se trata de una acción material, relacional o verbal. En el ejemplo se puede solicitar a los estudiantes que presten atención a lo que *hacen* los actores sociales allí representados (el hombre y la mujer), lo cual conduce a que distingan las realizaciones gramaticales que signifiquen *acciones*.

Posteriormente, la reflexión se conduce hacia las valoraciones sociales que tienen esas escogencias léxicas. Ese es el momento en que el análisis del texto, del discurso y de la ideología

puede conjugarse; en efecto, en ese momento será fácil determinar que los tipos de procesos llevados a cabo por los hombres y las mujeres ejemplificados en la lírica de acordeón analizada contribuyen a construir uno de los temas generalizados del vallenato, que reflejaría una posición de hombres y mujeres en la sociedad caribeña —y, algunos dirían, en la sociedad colombiana en general—: la visión de hombres poderosos y mujeres mantenidas (cf. Fonseca, 2010). Son hombres con capacidades sociales positivas, puesto que “se mueven” para trabajar, como lo demuestran los procesos materiales de desplazamiento —descritos a través de verbos como *venir, traer, regresar, llevar*—, y poseen bienes materiales y espirituales que pueden transferir (*vender/dar, colmar*). Las mujeres, por su parte, permanecen en la casa en “sus oficios propios”, los cuales les garantizan seguridad; no son independientes ni tienen autonomía económica; sus acciones se reducen a aquellas que las harán mercedoras de los servicios ofrecidos por los hombres: quererlo, sufrir, esperarlo, acompañarlo, criar sus hijos.

Para explorar en el aula de ELE

La función interpersonal del lenguaje está directamente relacionada con los modos de interacción entre participantes. La ventaja de que el profesor de lengua trabaje con una canción

Tabla 2. Función experiencial: participantes y procesos

Proceso	Hombre	Mujer	Implicaciones den la construcción del significado
Material-desplazamiento	Venir Dejar Traer Alistarse Regresar Llevar		El hombre se auto-representa como actor de procesos materiales que, además, son acciones positivas. Grado de dinamismo mostrado por las acciones: [hombres = + activo] [mujeres = - activo]
Relacional-transferencia (Albertuz, 2004)	Vender Colmar (“dar en abundancia”) Dar	Esperar Acompañar Estar (triste/sola)	(Thompson, 2009)

Tabla 3. Función interpersonal: relación social con el participante femenino

Expresión de la relación social	Representación en el discurso: Recontextualización del participante femenino	Implicaciones en la construcción del significado
	[Exclusión [Trasfondo]]	<i>Exclusión</i> (con huella) de la voz femenina como modo de distinguir la identidad de un actor social más fuerte frente a la de otro débil/inferior
Mi compañera	[Inclusión [Especificación]]	<i>Especificación</i> para mencionar lo habitual y la experiencia directa.
Mi mujer		
Mi pobre compañera	[Asignación de rol [Pasivo]]	<i>Rol pasivo</i> : ella es un actor vulnerable y afectado por un proceso.
Mujer del alma		
Mujercita de mi alma	[Categorización [Identificación relacional]]	<i>Categorización</i> para señalar la identidad y función compartida. La <i>identidad es relacional</i> : ella es posesión de alguien y su función es acompañar a alguien.
Ella, te, tu, ti		
La mujer conforme	[Inclusión [Generalización]]	<i>Referencia genérica</i> a una clase (esencialismo) (Van Leeuwen, 2008)

radica en que, por tratarse de un texto cercano a un intercambio oral, a través de esta puede orientar a sus alumnos para que descubran los posibles modos de relacionarse con los otros en determinada cultura. Así, en la tabla 3, no pasan desapercibidos los diversos modos de referirse a la mujer: son más de seis elecciones léxicas a través de las cuales es posible reconstruir la identidad que se le asigna como actor social en el discurso, es decir, como participante de una práctica social.

Los significados codificados en las elecciones léxicas se convierten en signos del contexto; así,

ellos pueden denotar rasgos como (in)equidad o distancia/intimidad. En el ejemplo, mientras que la asignación de roles, en el caso de los hombres, se da recurriendo a un patrón experiencial centrado en las acciones (ver tabla 2), en la mujer se manifiesta en cuanto a su papel como actor social. Así, por ejemplo, la mujer, en la canción que nos ocupa, es *categorizada* no en términos de lo que ella *hace*, sino de lo que permanentemente es: mujer y compañera del hombre: su identificación es relacional, no se promueve su *propia* identidad y, en ese sentido, su voz se *excluye*.

Tabla 4. Función textual-experiencial. Orden narrativo y temporal, en perspectiva masculina

Orden narrativo	Orden temporal		Implicaciones en la construcción del significado
	Presente	Futuro	
El hombre trabaja mientras su mujer permanece en la casa. La mujer sufre porque se encuentra en un lugar alejado, llevando una vida dura.	Vengo		Relato de un estado de cosas en equilibrio (Inicio) que incluye una situación desequilibrante (complicación), caracterizados por el uso de un tiempo verbal. Aparición de una “zona de turbulencia” revelada por un cambio en el tiempo verbal, que anuncia, a su vez, un cambio en la estructura narrativa: es probable un nuevo equilibrio (Resolución).
	Me traje		
	Vendo mi carga		
	Me alisto		
	Me espera		
	Tengo pensado regresarme		
Si se da un cierto factor externo, el hombre está dispuesto a cambiar la vida de su mujer, en un futuro.		Te llevaré	
		Te colmaré	
		Lo haré	
		Te daré	
		Te será	

Para explorar en el aula de ELE

La distribución de patrones gramaticales se relaciona estrechamente con la estructura del discurso; por ello, puede ser productivo considerarlos en la enseñanza de lenguas extranjeras: “Increasingly, research in second language development suggest that a focus on form and attention to the linguistic features is necessary for students to develop competence in advanced literacy task” (Schleppegrell, 2003, p. 27). Se procurará, en este sentido, que los estudiantes asuman el control de los recursos gramaticales disponibles, para construir diferentes clases de textos. Así, respecto a los textos narrativos, la enseñanza de los múltiples tipos de procesos⁸ les ayudará a expresar sus experiencias y pensamientos; aprendiendo métodos de expansión de frase⁹, los estudiantes podrán incluir y describir los diferentes personajes; el uso de los adverbios les permitirá ampliar la información y expresar juicios; distinguiendo el tiempo y las formas verbales que los expresan, reconocerán rupturas que pueden marcar categorías¹⁰. Estas rupturas también se identifican por marcadores discursivos específicos¹¹ (Fonseca, 2012). En “Mujer conforme”, particularmente, se observa que, respecto a la temporalidad de los procesos, el presente se usa para denotar las acciones permanentes y, en ese sentido, usuales: cierto tiempo, ese hombre sale del monte y llega al pueblo a vender su cosecha; enseguida retorna porque su mujer lo espera allá. El futuro, por su parte, se plantea para imaginar una situación feliz que reemplace una situación penosa en el presente (tabla 4). De nuevo, se obtiene un

panorama de hombres poderosos que actúan en el presente y que prometen el futuro.

Conclusiones

El análisis del lenguaje puede proporcionar pistas sobre los contextos que permitan a los profesores y estudiantes de ELE conocer cuáles son las prácticas sociales que forman parte de la experiencia de las personas que viven en la cultura a la que se quiere acceder, qué tipo de roles y relaciones se construyen y cuáles son los canales de comunicación en esa cultura. De este modo, al permitir que tanto profesores de lengua como estudiantes asuman el control de los textos, explorando las escogencias realizadas en un determinado contexto para construir significados, se posibilita la comprensión. Si esta información se incorpora sistemáticamente en los programas de enseñanza de lenguas, los estudiantes reforzarán la experiencia lingüística a través de una variedad de contextos de situación que les posibilite producir e interpretar un repertorio creciente de variedades de lengua (Butt et al., 2000, p. 206).

Referencias

- Albertuz, F. (2007). Sintaxis, semántica y clases de verbos: clasificación verbal en el proyecto ADESSE. En *Actas del VI Congreso de Lingüística General* (Santiago de Compostela, 3-7 de mayo de 2004). Recuperado de <http://webs.uvigo.es/adesse/textos/Albertuz-CLG6.pdf> (está citado en las tablas)
- Butt, D., Fahey, R., Feez, S., Spinks, S. y Yallop, C. (2000). *Using functional grammar. An explorer's guide*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf

8 Verbos de acción, de pensamiento, de percepción, de estado; o verbos que expresen las actitudes de los hablantes (éticas, afectivas o estéticas).

9 Por ejemplo: *Niña* / *Aquella niña* / *Aquella linda niña* / *Aquella linda niña que vivía en mi barrio*

10 Los textos narrativos se escriben preferentemente en pasado; en español, el copretérito se usa en la orientación; el pretérito, en la complicación y en la resolución.

11 Había una vez... / De repente... / Entonces...

- Cots, J. (2006). Teaching 'with an attitude': critical discourse analysis in EFL teaching. *ELT Journal*, 60(4). Doi: 10.1093/elt/ccl024
- Dalis, F. (2008). El uso de la música en la enseñanza del español en Noruega: resultados de una tesis de Maestría. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2009_ESP_09_II%20Congreso%20Anpe/Comunicaciones/2009_ESP_09_02Dalis.pdf?documentId=0901e72b80e6f1c8
- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in language learning and teaching: a critical review of current efforts. Recuperado de <http://users.utu.fi/freder/Assessing%20intercultural%20competence%20in%20Language%20Learning%20and%20Teaching.pdf>
- Esparza, S. (2007). Música en español en la clase de E/LE: propuestas didácticas y propuestas *punk*. *Cuadernos Canela*, 18, 99-111. Recuperado de <http://www.canela.org.es/cuadernoscanela/canelapdf/cc18esparza99-111.pdf>
- Fairclough, N (1989). *Language and power*. Londres: Longman.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso: una descripción preliminar. En T. van Dijk (comp.). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria* (pp. 367-404). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Fonseca, C. (2010). Discursivas de representación de género en la música de acordeón. *Palobra*, 11(11), 162-181
- Fonseca, C. (2012). Temporalidad y estructura de los géneros en un programa de español para extranjeros. *Zona Próxima*, 16, 86-95.
- Goalby, A. (2000). *Critical reading and writing*. Londres: Routledge.
- Halliday, M. (Ed.) (1980). Three aspects of children's language development: learning language, learning through language, learning about language. En *The language of early childhood* (vol. 4; pp. 308-324). Londrs: Continuum.
- Herazo, D. (2014). Second language (L2) development as concept-mediated textual activity: exploring the role of functional language concepts in classroom L2 communication and learning. Recuperado de http://d-scholarship.pitt.edu/20998/1/HERAZO_ETD_2014.pdf
- Hutchins, J. (1977). On the structure of scientific texts from: *UEA Papers in Linguistics* 5, September, p.18-39. En ourworld.compuserve.com/homepages/wjhutchins
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Matsuo, C. (2012). A critique of Michael Byram's Intercultural Communicative Competence Model from the perspective of model type and conceptualization of culture. *Fukuoka University Review of Literature & Humanities*, 44(2), 347-380. Recuperado de http://www.adm.fukuoka-u.ac.jp/fu844/home2/Ronso/Jinbun/L44-2/L4402_0347.pdf
- Miller, D., Maiorani, A. y Turci, M. (2004). *Language as purposeful: functional varieties of texts*. Recuperado de http://amsacta.unibo.it/866/1/language_as_purposeful-donna_miller.pdf
- Norton, S. (2008). Discourse analysis as an approach to intercultural competence in the advanced EFL classroom. *Level3*, 6, 1-11. Recuperado de <http://arrow.dit.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=aaschlanart>
- Rodríguez, L. (2009). *El vallenato tradicional y la diferencia de género: un análisis crítico del discurso* (tesis de grado en la Maestría en Lingüística). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Schleppegrell, M. J. (2003). *Grammar for writing: academic language and the ELD Standard*. *Language Learning*, 63(1), 153-170. Recuperado de <http://esolonline.tki.org.nz/content/download/15852/110044/file/Grammar+for+writing+Academic+language+and+the+ELD+standards.pdf>
- Schleppegrell, M. J. (2013). The role of metalanguage in supporting academic language development. *Language Learning*, 63, 153-170.
- Sturman, J. (2003). Technology and identity in Colombian popular music: tecno-macondismo in Carlos Vives' approach to *Vallenato*. En R. Lysloff, L.

- Gay y A. Ross (Eds.). *Music and technolculture* (pp. 153-181). Middletown: Wesleyan University Press.
- Thompson, G. (2009). From process to pattern: methodological considerations in analysing transitivity in text. En C. Jones y E. Ventola (Eds.). *From language to multimodality. New developments in the study of ideational meaning* (pp. 17-33). Londres: Equinox. (citado en las tablas)
- Todorov, T. (1971). La grammaire du récit En *Poétique de la prose*. Paris: Senil.
- Unsworth, L. (2006). Towards a metalanguage for multiliteracies education: describing the meaning-making resources of language-image interaction. *English Teaching: Practice and Critique*, 5(1), 55-76. Recuperado de <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2006v5n1art4.pdf>
- Van Dijk, T. (1997). Historias y racismo. En D. Mumby (comp.). *Narrativa y control social. Perspectivas críticas* (pp. 162-190). Buenos Aires: Amorrortu.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice. New tools for critical discourse analysis*. Oxford: University Press.
- Wade, P (2002). *Música, raza y nación*. Bogotá: Vicepresidencia de la República.
- Wade, P. (2005). Nacionalismo musical en un contexto transnacional: la música popular costeña en Colombia. En *Colombia y el Caribe. XIII Congreso de Colombianistas*. Barranquilla: Uninorte.
- Wade, P. (2011). El hombre cazador: género y violencia en contextos de música y bebida en Colombia. *Manzana de la Discordia*, 3(1), 85-100. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/handle/10893/2644>
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. Nueva York: Palgrave Macmillan.



