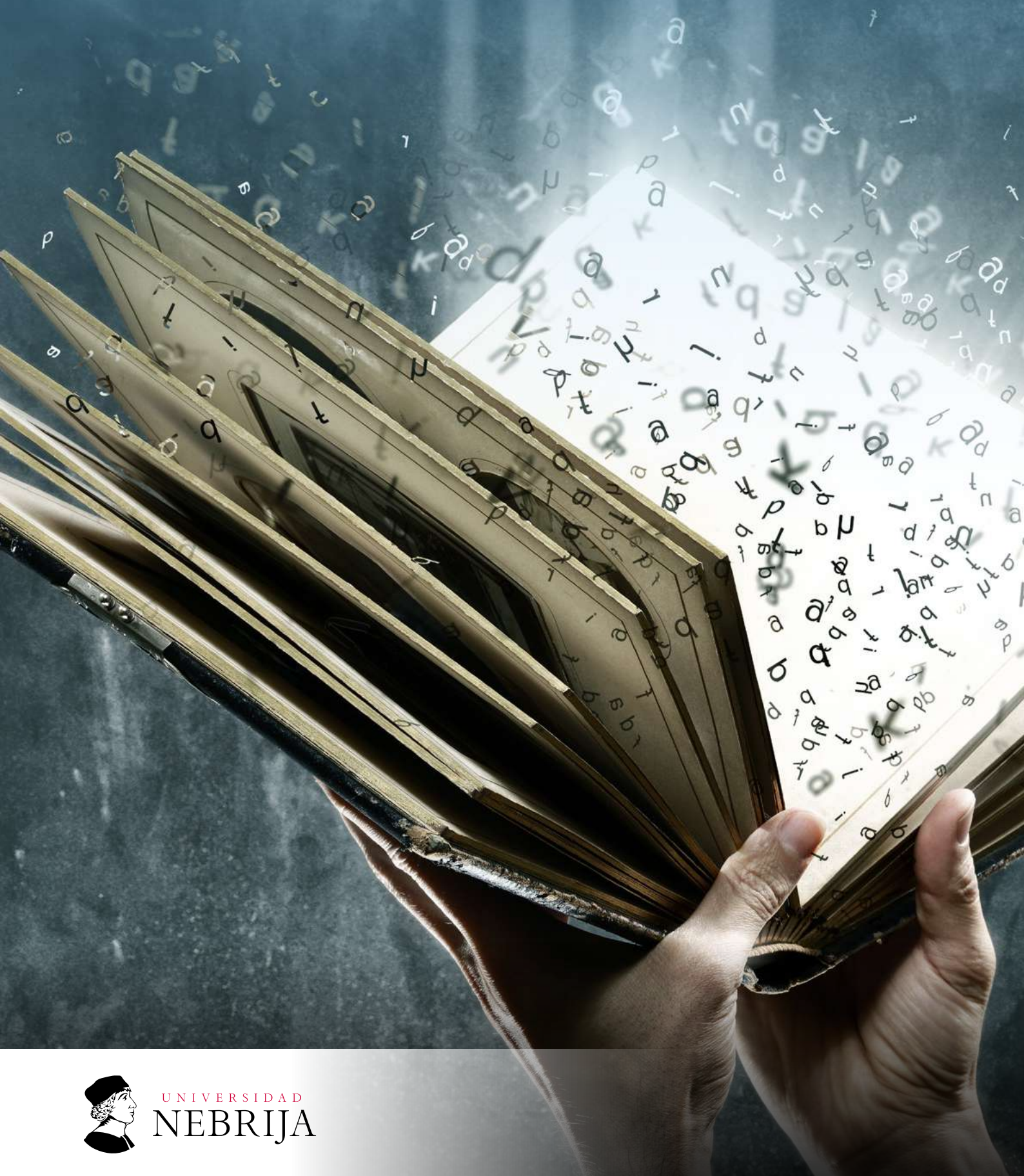


TransferLAELE



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

ISSN 2792-3401

Las aplicaciones didácticas en las que el Grupo de investigación LAELE viene trabajando como resultado de los proyectos de I+D que desarrolla, se recogen en la publicación TransferLAELE (ISSN 2792-3401), un recurso a disposición de los profesores de español como nueva lengua donde encontrarán propuestas didácticas innovadoras dirigidas a distintos grupos de alumnos y niveles de aprendizaje lingüístico.

El diseño, pilotaje en muchos casos y publicación de estas propuestas didácticas han sido posibles gracias a la financiación del Proyecto EMILIA [Ref.:058583184-83184-45-517], del proyecto INMIGRA3-CM [Ref.: H2019/HUM-5772, financiado por la Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid y por el Fondo Social Europeo] y de la Cátedra Global Nebrija-Santander de Español como lengua de migrantes y refugiados.

TransferLAELE

ISSN 2792-3401

UNIVERSIDAD NEBRIJA

Comité científico

Dra. Susana Martín Leralta
Dra. María Cecilia Ainciburu
Dra. Juana Muñoz Licerias
Dr. Kris Buyse
Dra. Anna Doquin de Saint Preux
Dra. Mercedes Pérez Serrano
Dra. Ocarina Masid Blanco
Dra. Margarita Planelles Almeida
Dra. Irini Mavrou
Dra. Cristina Herrero Fernández
Dra. Clara Ureña Tormo

Comité editorial

Prof. María Eugenia Flores
Prof. Teresa Simón Cabodevilla
Prof. Luca Bazzi Otero
Dra. Marta Gallego García
Dra. Marta García Balsas

Editado en Madrid por la
Universidad Nebrija

País de publicación
España

Contenidos

La mediación lingüística en la enseñanza de segundas lenguas: desarrollo de habilidades comunicativas e interculturales mediante un canal de Youtube en español

Autor: Carlos Medina

Autorización de custodia y disposición del documento en abierto

D. Carlos J. Medina Manrique autoriza a la Universidad Nebrija la disposición en abierto del presente trabajo.

En Madrid, a 1 de abril de 2018.

Índice general

Índice de figuras y tablas.....	8
Índice de abreviaturas.....	9
Resumen.....	10
Abstract.....	10
Capítulo 1 - Introducción.....	12
Capítulo 2 - Estado de la cuestión.....	19
2.1. ¿CÓMO SE HA ESTUDIADO HASTA AHORA LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS MODERNAS?.....	20
2.2. ¿CUÁLES SON LAS HABILIDADES Y ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS DE LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA, SEGÚN LOS ENFOQUES ACTUALES?.....	27
2.3. ¿CUÁLES SON LAS HABILIDADES INTERCULTURALES QUE PODEMOS OBSERVAR EN LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA, SEGÚN LOS ACTUALES ENFOQUES? ¿CÓMO SE CONFIGURAN Y CUÁL ES SU PAPEL DENTRO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL?.....	31
2.4. ¿CÓMO SE HA ABORDADO LA DIDÁCTICA DE ESTAS HABILIDADES COMUNICATIVAS E INTERCULTURALES CON EL SOPORTE TECNOLÓGICO DE LAS SOLUCIONES DIGITALES DE LA DENOMINADA <i>WEB 2.0</i> ? ¿CUÁLES SON LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS MÁS INTERESANTES EN LA LÍNEA DE ESTE TRABAJO?.....	52
Capítulo 3 - Marco teórico.....	69
3.1. LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA COMO ACTIVIDAD COMUNICATIVA DE LA LENGUA.....	69
3.1.1. Plurilingüismo e interculturalidad.....	69
3.1.2. Tipos de mediación lingüística.....	71
3.1.3. El proceso mediador.....	72
3.1.4. Mediación lingüística y traducción: ¿hablamos de lo mismo?.....	77
3.1.5. Actividades y estrategias de la mediación.....	84
3.1.6. La rehabilitación del uso de la lengua materna en el aula ELE.....	92
3.2. LA DIMENSIÓN CULTURAL DE LA LENGUA.....	99
3.2.1. La competencia intercultural en el proceso de aprendizaje de una lengua moderna.....	100
3.2.2. La importancia de la competencia intercultural en relación con sus principales modelos teóricos.....	107
3.2.3. El binomio competencia mediadora y competencia intercultural.....	116

3.3. DIDÁCTICA DE LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL AULA DE LENGUAS MODERNAS	120
3.3.1. Una destreza compleja y olvidada en la didáctica	120
3.3.2. Tratamiento didáctico de las actividades de mediación lingüística	121
3.3.3. La dificultad de la evaluación	125
3.4. LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS A INMIGRANTES EN CONTEXTOS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL	128
3.4.1. Características generales de los grupos meta de origen inmigrante en España: acerca de su identidad como alumnos de español	129
3.4.2. La enseñanza del español como segunda lengua a alumnos de origen inmigrante en el contexto formal del aula	131
Capítulo 4 - Propuesta didáctica	134
4.1. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	140
4.2. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE INTERVENCIÓN	141
4.3. GRUPO META	143
4.4. TEMPORALIZACIÓN	145
4.5. PROCEDIMIENTOS	146
4.6. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	152
4.7. RECOMENDACIONES PARA SU REALIZACIÓN EN CLASE	158
4.8. RESTRICCIONES PARA SU REALIZACIÓN	160
4.9. SUGERENCIAS PARA EL TRABAJO POSTERIOR	163
Capítulo 5 - Conclusiones	165
5.1. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	166
5.2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	167
Bibliografía	171
Anexo	190

Índice de figuras y tablas

FIGURA 1:	Tipos de mediación lingüística, De Arriba y Cantero, 2014a.....	72
FIGURA 2:	Proceso de la mediación lingüística, Hallet, 2008.....	75
FIGURA 3:	Proceso de la mediación lingüística, Caspari, 2013.....	76
FIGURA 4:	Proceso de la mediación lingüística, Homs, 2014.....	77
FIGURA 5:	La competencia mediadora, De Arriba y Cantero, 2004a.....	80
FIGURA 6:	La competencia comunicativa en forma de doble triángulo, Cantero, 2008	81
FIGURA 7:	La competencia comunicativa en forma de un único triángulo múltiple, Cantero, 2008.....	82
FIGURA 8:	Microhabilidades orales, De Arriba y Cantero, 2004a.....	86
FIGURA 9:	Microhabilidades textuales, De Arriba y Cantero, 2004a.....	87
FIGURA 10:	El proceso de enseñanza lengua y cultura, Byram, 1988, 1991.....	101
FIGURA 11:	Lengua extranjera y aprendizaje intercultural, Buttjes, 1991.....	103
FIGURA 12:	Niveles de desarrollo en la actuación intercultural, Meyer, 1991.....	105
FIGURA 13:	Modelo de la competencia comunicativa intercultural, Byram, 1997.....	109
FIGURA 14:	Elementos o factores de la comunicación intercultural, según Byram.....	109
FIGURA 15:	Modelo del desarrollo de la sensibilidad intercultural, Bennett, 1986 (I).....	111
FIGURA 16:	Modelo del desarrollo de la sensibilidad intercultural, Bennett, 1986 (II).....	112
FIGURA 17:	Modelo de las dimensiones de la competencia intercultural, Fantini, 2009	112
FIGURA 18:	Modelo piramidal de la competencia intercultural, Deardoff, 2006.....	114
FIGURA 19:	Modelo procesual de la competencia intercultural, Deardoff, 2006.....	115
FIGURA 20:	La (sub)competencias de la competencia mediadora, Hallet, 2008.....	120
FIGURA 21:	La actividad de rehabilitación léxica y semántica, Trovato, 2016.....	122
FIGURA 22:	Juego de rol y mediación lingüística.....	125
FIGURA 23:	La enseñanza-aprendizaje de lenguas en contexto de migración, Garcia Parejo, 2016.....	130
TABLA 1:	Relación cronológica de los autores escogidos en el presente trabajo, en relación con sus aportaciones a la didáctica de la mediación lingüística.....	29
TABLA 2:	Relación cronológica de los autores escogidos en el presente trabajo, respecto a sus aportaciones al enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas modernas.....	45
TABLA 3:	Relación cronológica de los autores escogidos en el presente trabajo, respecto a sus aportaciones a la aplicación de metodologías 2.0 para el desarrollo de habilidades comunicativas e interculturales propias de la mediación.....	65
TABLA 4:	Distribución de la propuesta didáctica por número de sesiones y horas.....	146
TABLA 5:	Estimación del tiempo de trabajo en modalidad <i>flipped classroom</i>	142

Índice de abreviaturas

ACL: actividad comunicativa de la lengua.

ELE: enseñanza del español como lengua extranjera, lengua moderna o segunda lengua.

CIC: competencia Intercultural.

L1, LM: lengua materna.

LE: lengua extranjera objeto de aprendizaje.

L2: lengua objeto de aprendizaje, al margen de la lengua materna o L1.

Ln: cualquier lengua objeto de aprendizaje (materna, extranjera, segunda), o una lengua franca.

MCER: “Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas”, o simplemente “Marco”.

ML: mediación lingüística (como actividad comunicativa de la lengua).

UD: unidad didáctica.

URL: en inglés, “Uniform Resource Locator”; ruta que se encuentra en la caja de texto del navegador, como dirección o código de localización de un recurso alojado en la Red (una imagen, un vídeo, o una página web).

Resumen

La mediación lingüística es la actividad comunicativa de la lengua a la que menos atención se le concede dentro de la enseñanza del español como lengua moderna, lo que frena su tratamiento didáctico en el aula. A esta dificultad se le une la compleja interacción que se produce en el proceso cognitivo de la mediación, en el que, dos o más interlocutores, no logran entenderse sin la ayuda de una tercera persona; la cual, actúa no solo traduciendo o interpretando, sino adaptando la información en función del contexto comunicativo, de los intervinientes (su intención, su identidad cultural, etc.), y respetando el sentido del mensaje. Comprender su complejidad ha llevado a diferentes expertos del ámbito de enseñanza de segundas lenguas a considerar la mediación como una importante competencia comunicativa, caracterizada por un rico conjunto tanto de habilidades lingüísticas como interculturales.

Desde estas premisas, el presente trabajo tratará de abordar una aproximación didáctica para el aprendizaje de la mediación lingüística, en forma de proyecto o programa articulado en tareas realizadas con una metodología inductiva 2.0, con la que se buscará ofrecer unos materiales auténticos y significativos para un perfil de alumnos de origen inmigrante (aunque no necesariamente). Con una óptica comunicativa cercana a nuestro mundo cada vez más digital, el papel de la popular plataforma de artefactos socioculturales de YouTube, y el nuevo género del *videoblog*, ocuparán un espacio destacado. La propuesta didáctica, finalmente, busca un sentido a la enseñanza del español como sencilla contribución a un tipo de educación multicultural.

Palabras clave: mediación lingüística, competencia intercultural, enseñanza del español a inmigrantes como segunda lengua, YouTube, *vlog*.

Abstract

Linguistic mediation is the communicative activity of the language, which has received less scholarly attention according to the Spanish teaching as a foreign language. Moreover, this difficulty is further compounded by the peculiar kind of interaction based on the cognitive process of mediation: two or more interlocutors can communicate each other thanks to the cooperation of a third person whose function exceeds the mere translation since he or she would be responsible for the adaptation of the information according to the communicative framework of the intervening parties (cultural identity, personal intentions...) and the complete adherence to their message. The understanding of these intricacies has led different scholars of second languages teaching to look at the mediation as a relevant communicative competence ensued from the intermixture of linguistic and intercultural skills.

On the basis of these premises, the current research is intended to formulate a didactic proposal for the learning of linguistic mediation through a project articulated in different tasks following a Web 2.0 inductive methodology. For this purpose, this inquiry will provide real and meaningful materials appropriate to the profile of migrant student (though, no necessarily). From a communicative approach related to our increasingly digital world, the popular platform of YouTube and the new genre of *videoblog* will acquire a prominent role. Finally, this didactic proposal is intended to humbly contribute to the teaching of Spanish as a type of multicultural education.

Keywords: linguistic mediation, intercultural competence, cross-cultural communication, teaching of Spanish to immigrants as a foreign language, YouTube, vlog.

Capítulo 1 - Introducción

El presente trabajo se propone analizar diferentes aspectos de la mediación lingüística como actividad comunicativa de la lengua en la enseñanza del español, según el “Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas” (Consejo de Europa, 2002; “MCER” o “Marco”, en lo sucesivo). Desde la publicación de esta obra de referencia para el aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas, la mediación ha recibido una atención muy limitada, más aún en la didáctica en español. Factores que han contribuido a esa escasez se sustentan tanto en la falta de materiales específicos, como en la dificultad que tradicionalmente ha entrañado para los docentes su implementación en el plan de clase (debido, en parte, a la falta de descriptores de la mediación que nos propone el MCER en su vigente versión oficial en español de 2002, lo ha convertido en una tarea algo ardua para los profesores, con una definición más orientada hacia el campo de la traducción e interpretación profesional que a una clara descripción de una destreza comunicativa con fuerte personalidad).

Un primer objetivo general que persigue este trabajo es contribuir a clarificar cuál es el papel de la mediación lingüística en el aula de la enseñanza de lenguas modernas, identificando sus habilidades comunicativas. Para ello, se realizará una revisión, desde una perspectiva cronológica, de todos los modelos que tratan de abordar qué deberíamos entender por mediación lingüística en la didáctica de lenguas modernas, comenzando por aquellos que la identifican con un tipo de traducción con fines pedagógicos (Sánchez Cuadrado y Pedregosa, 2017), coincidiendo con la restauración del uso de la lengua materna de los aprendientes en el enfoque comunicativo reclamada cada día por más expertos (Galindo, 2011 y 2012), aunque con uso limitado y supeditado a la L2 o lengua objeto de estudio. En este sentido, puede parecer obvia la idea de que traducción/interpretación y mediación comparten un cierto territorio común, lo cual es cierto. Sin embargo, en la mediación lingüística es imprescindible la presencia de un determinado tipo de interacción: la relación

personal que se da entre dos o más interlocutores en un contexto de comunicación natural. En otras palabras, esto significa que no es necesario ser un traductor/intérprete de la literalidad del mensaje –más propio de un tipo de traducción/interpretación profesional– sino una persona que, como usuaria de una determinada lengua (L1), capte el significado de algo que se necesita transmitir, lo reformule o adapte en función de la idiosincrasia de su interlocutor o interlocutores, así como de las características del contexto o situación comunicativa, para finalmente expresarlo finalmente en dicha lengua (L1) o en otra (L2), de forma práctica y comprensible.

Atendiendo a este elaborado, cuando no complejo, proceso mental de la mediación, otros modelos adoptan una perspectiva más amplia que la preconfigurada en el MCER, observando la mediación lingüística en toda su magnitud, tanto en relación con su encaje dentro de la competencia comunicativa como en sus aspectos más relevantes cuando se pretende trabajar en el aula. Parten de la idea de que todos los individuos tienen un conocimiento natural de las actividades propias de la mediación lingüística, las cuales se dan en diferentes ámbitos de la vida cotidiana. Por ejemplo, unas personas hacen de intérpretes de otras, explican aquellos textos – orales y escritos - que no logran del todo entender (lo que otra persona ha dicho o escrito), les resumen determinados contenidos, o sintetizan lo acontecido en eventos a los que no han podido asistir para su información y comprensión, por citar algunas de estas tareas.

Según estas investigaciones, las actividades y estrategias de la mediación lingüística se organizan de un modo más global, dando lugar a lo que algunos expertos han denominado “competencia mediadora” (De Arriba, 2003; De Arriba y Cantero, 2004a:18), cuyo principal hábitat natural es el contexto intercultural (Hallet, 2008, citado por Krogmeier, 2014:8; Risager, 2009:244; Krashm, 1993:9). De esta manera, al igual que se contempla lengua y cultura, la didáctica de la mediación exigiría

necesariamente el tratamiento de la competencia intercultural, incrementando la complejidad de su enseñanza en el aula.

Este planteamiento se asociaría directamente con el segundo objetivo general del trabajo: plantear un acercamiento a la naturaleza de la mediación lingüística desde su dimensión intercultural, explorando qué relación existe entre competencia mediadora (CM) y competencia intercultural, a modo de binomio similar al de lengua y cultura.

Un tercer objetivo giraría en torno a la constatación de la escasez de fuentes y recursos didácticos diseñados específicamente para desarrollar la mediación lingüística en su más pleno sentido, dada su exigua exploración (De Arriba y Cantero, 2004a:15). Lo cual indica que es tiempo de innovar, de pensar en materiales que nos permitan poner en práctica (*learning by doing*; Dewey, 1975) una gran parte de las estrategias y actividades de la mediación, de forma integrada con el resto de destrezas comunicativas. Dicho de otro modo, con la adopción de esta nueva perspectiva más amplia para contemplar la mediación, como competencia comunicativa presente en tantos actos cotidianos de habla entre una gran diversidad de interlocutores, se impone la necesidad de utilizar materiales “vivos”, auténticos, que propongan tareas interesantes, motivadoras y participativas para los que aprenden, convirtiendo al aula en un espacio de aprendizaje compartido y espontánea creatividad. Por tanto, este trabajo tratará de aportar el diseño de unos materiales orientados a la didáctica de la mediación, tanto para el desarrollo de sus habilidades lingüísticas como interculturales, colaborando, en la medida de lo posible, a incrementar el pobre repertorio de contenidos y herramientas al respecto en el panorama docente actual.

En este punto el trabajo confluye con su cuarto objetivo: proponer la explotación didáctica de la popular plataforma digital Youtube como fuente de recursos didácticos para entrenar las habilidades comunicativas de nuestros alumnos, especialmente el desarrollo de la competencia intercultural. Profundizar en los

materiales y en la octava competencia docente que propugna el Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante, PCIC) en torno al uso de las tecnologías al servicio de la información (o TICs, en su acepción anglosajona), produce la consecuente reflexión de que, en mayor o menor grado, nuestros alumnos son aprendientes digitales, nativos o no (“todos somos hijos de nuestro tiempo”; Hegel, 1807), acostumbrados a captar y transmitir conocimiento por diferentes medios y recursos digitales (la “generación APP”, de Gardner y Davis, 2014). Si nos detenemos en estos últimos, es interesante reflexionar sobre algunas de las bondades didácticas que desde la óptica de la enseñanza de lenguas extranjeras puede ofrecernos un canal de YouTube. Su abanico abarcaría desde la posibilidad de reproducir canciones, visionar películas y anuncios subtitrados, o minirreportajes de contenido sociocultural más o menos elaborados; hasta videotutoriales realizados por profesores sobre conocimientos léxico gramaticales, clases de idiomas, actividades de apoyo de unidades didácticas de reconocidas editoriales o, incluso, algún interesante proyecto en línea de divulgación del español (Ayala, González Plasencia y Ramos, 2017). La contribución de YouTube, junto con la complementariedad de algunas aplicaciones digitales, actuará como “palanca tecnológica que permite inducir la actividad exploratoria” (Gardner y Davis, 2014).¹

Derivado de este cuarto objetivo, aparece el quinto: presentar la entrevista de orientación etnográfica (entre otros, Guber, 2011) en el epicentro de uno de los artefactos interculturales más característicos de YouTube, el *videoblog* (o simplemente *vlog*). Con respecto a este tipo de entrevista, el trabajo coincide con las palabras de Corbett (2010:113)² que remarcan el fuerte acento de aprendizaje comunicativo intercultural y directo que desarrolla en los alumnos, a través de lo que produce una observación atenta de la realidad y una reflexión acerca de la identidad

¹ Edición Kindle; posición 463.

² “One way of finding out about people from another culture is to interview them. The skills involved in interviewing, however, involve more than simply devising and asking questions [...] Often the answers will not give information directly, and the interviewers will have to infer what the interviewees think and believe” (Corbett, 2010:113).

cultural como fenómeno derivado de lo que algunos autores denominan *cross-cultural encounter* (Kramsch, 1995:89), unas habilidades interpersonales y actitudes de alto valor para la didáctica de la mediación lingüística, al tener que actuar como informadores para una audiencia. Un tipo de comunicación no solo eficaz, sino también apropiada (Lustig y Koester, 2003:65; Deardoff, 2015a).

En lo que respecta al *videoblog*, entendemos que constituye un espacio de comunicación donde nuestros alumnos (más que actores, personas reales) puedan desarrollar sus estrategias y habilidades en torno a la mediación, hablando sobre aquello que les preocupa, interesa y conmueve. Convertirse en verdaderos puentes interculturales, portavoces de desconocidas vidas y realidades en España, como grupo social con identidad diferenciada en pugna por integrarse en nuestra sociedad de derechos civiles reconocidos. Relatos que nos hablan de vivencias, preocupaciones, anhelos, dificultades y de experiencias socioculturales de contraste, desde su propia percepción, con el apoyo digital de las enormes posibilidades que facilita la Web 2.0. para el aprendizaje y enseñanza del español orientado a la acción (Herrera, 2007; Herrera y Conejo, 2009; Rovira-Collado, 2016, entre otros). Este amplio espectro de productos comunicativos se contempla respetando una de las máximas de la popular plataforma de contenidos: la brevedad del vídeo. De esta manera, en no más de tres minutos, los alumnos interpretarán, resumirán, adaptarán y comentarán -como mediadores culturales- noticias de los medios de sus países de procedencia, historias personales de sí mismos, de sus compatriotas o de personas españolas de diferentes ámbitos socioculturales, breves reportajes y entrevistas, etc.

En el capítulo 4 del trabajo se presenta una propuesta didáctica basada en el enfoque por tareas o proyectos, concretamente dirigida a la enseñanza de la mediación lingüística para un perfil de alumnos de origen inmigrante en un contexto puramente L2 o de inmersión cultural (si bien, no es *conditio sine qua non*). Es en el aula actual, de nuevos colores y ajenas costumbres que proceden de otros países ("mosaico cultural"; Gibbon, 1938; "mosaico multicultural", Kumaravadivelu, 2008) donde

podemos aprovechar todas las oportunidades que nos ofrece la competencia mediadora, favoreciendo en nuestros alumnos la puesta en práctica de nuevas habilidades para un aprendizaje más natural de nuestro idioma.

Por este motivo, tal y como se recoge en el reciente documento de actualización de las escalas y descriptores del MCER (2018:103),³ en relación con un modelo más rico de entender la mediación como ACL, se trata de utilizar unas tareas que exijan un trabajo cooperativo, creativo y de (co)construcción de significados. Tareas que demandan de los alumnos, por una parte, actuar en el aula compartiendo *inputs*, explicando información y trabajando, en pequeños grupos, para conseguir un objetivo; y, por otra parte, aprender a intermediar, a actuar como agentes sociales y puentes comunicantes interculturales. Es en este punto donde se pretende aprovechar el potencial del vídeo de formato Youtube como recurso al servicio de esta enseñanza mucho más viva, dinámica, “auténtica”, como solicitan autores como Kramsch (1993:177).

En relación con este planteamiento, se situaría el quinto objetivo de este trabajo: proponer la construcción de un *vlog* por parte de los propios alumnos para impulsar la didáctica de las habilidades comunicativas interpersonales e interculturales de la mediación lingüística, esperando que implique un aprendizaje eficaz y apropiado del español como la lengua moderna, lo cual es especialmente relevante para el caso concreto de los aprendientes de origen inmigrante en un contexto lingüístico L2 o de inmersión (comunicación real fuera del aula; Martín Peris, 2008:21). En este aspecto, el *vlog*, como nuevo género discursivo (Combe, 2014), aporta a los alumnos una forma de expresión 2.0 que acerca a un uso pragmático e informal de la lengua, al mismo tiempo que les permite entrar en contacto con una potencial multiplicidad de identidades socioculturales, incrementando su conocimiento del mundo.

³ Febrero de 2018. *CEFR: Companion volume with new descriptors*. Edición aún no disponible en español.

Este aprendizaje significativo para nuestro grupo meta se vería reforzado por un último y sexto objetivo en el que se articula este trabajo: otorgar visibilidad al proyecto más allá de las paredes del contexto formal del aula, aprovechando no solo el trampolín de YouTube en su calidad de red social abierta al mundo, sino también con la colaboración personal de nuestros alumnos de español en proyectos educativos de instituciones escolares que deseen desarrollar una conciencia intercultural, global y etnorrelativista, incorporando nuevos materiales con contenidos auténticos de naturaleza multicultural en sus asignaturas. En estas escuelas, nuestros aprendientes de español tendrían la posibilidad de empoderar su aprendizaje, al presentar personalmente su trabajo en los *vlogs* y atender a las preguntas de estos profesores y alumnos de educación secundaria obligatoria.

Capítulo 2 - Estado de la cuestión

En este capítulo se recogerán algunas de las principales aportaciones de investigadores expertos en la didáctica de idiomas modernos en lo que respecta al tema del presente trabajo, desde una perspectiva longitudinal y pretendiendo adaptarse a un análisis de la cuestión de la mediación lingüística enfocado a cuatro aspectos fundamentales por sus implicaciones en la enseñanza ELE/L2:

- a) El concepto de mediación como actividad comunicativa de la lengua y aquellos modelos teóricos explicativos que habrían aportado algunos de los autores expertos acerca del papel que esta destreza lingüística representaría.
- b) La naturaleza de las actividades y estrategias de la mediación dentro de la competencia comunicativa, así como su aplicación en la práctica docente por parte de profesores experimentados, pese a la escasa investigación habida al respecto.
- c) Las habilidades interculturales derivadas de la enseñanza de la mediación lingüística en el desarrollo de la competencia comunicativa, como consecuencia de la vinculación con el cada vez más influyente paradigma intercultural, la metodología etnográfica en el aula y el enfoque multicultural de la educación (modelos en los que se apoyará este trabajo por ser especialmente interesantes para la didáctica de la mediación lingüística en el aula actual de lenguas modernas, sobre todo en contextos de inmersión lingüística o de L2 y grupos meta de origen inmigrante.
- d) Aparte de estos tres vértices de la cuestión, se abordará uno más en torno a alguna de las últimas aportaciones de autores expertos en la Web 2.0 y la didáctica de lenguas extranjeras, con atención especial a la plataforma de contenidos Youtube, en relación con la enseñanza de las habilidades comunicativas e interculturales en general.

2.1. ¿Cómo se ha estudiado hasta ahora la mediación lingüística en la enseñanza de lenguas modernas?

Una de las aportaciones más genuinas del MCER es sin duda el “enfoque orientado a la acción” con el que se propugna, dentro del ámbito del aprendizaje y enseñanza de las lenguas europeas, considerar a los aprendientes como agentes sociales, es decir, “como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (Consejo de Europa, 2002:9)”.

Las tradicionales destrezas de la lengua, las cuales se circunscribían a la producción (expresión oral y expresión escrita) y a la percepción lingüísticas (comprensión oral y comprensión lectora), pasan a denominarse “actividades comunicativas de la lengua” (ACL, en sus siglas en español); grupo al que también se incorporan, por primera vez, la interacción y la mediación. En cuanto a esta última, la forma de entender la mediación gira en torno al papel que se le otorga al usuario de la lengua como intermediario o puente comunicativo entre dos individuos que no comparten un código de comunicación conocido por ambos. Es decir, en la actividad mediadora la persona no expresa sus propios significados, sino que solo hace de puente comunicativo, interpretando lo que dice una parte para después expresarlo a la otra, y/o viceversa (Consejo de Europa, 2002:85). Partiendo de esta acepción de la mediación lingüística como ACL, el Marco concreta en la traducción y en la interpretación de tipo profesional, lo que podíamos denominar el grueso del tipo de actividades que le son propias, complicándose su encaje dentro del espacio, por antonomasia, dedicado a la didáctica de lenguas extranjeras: el aula.

Además, la falta de escalas para los descriptores propuestos en el MCER (2001)⁴, en la versión oficial vigente en español, terminaba de complicar aún más si cabe la situación de los docentes de idiomas modernos en relación con la enseñanza de la

⁴ 2002, en su edición en español.

mediación lingüística, dificultando la creación y puesta a disposición de actividades y materiales específicos en nuestra lengua.

Una de las propuestas que ha intentado aportar una solución didáctica al respecto, procede del campo de la denominada traducción pedagógica, junto con la rehabilitación de la lengua materna en el aula. Sus defensores postulan su valor didáctico en el aula desligándola de la traducción profesional, para su rehabilitación desde el ámbito educativo. El término fue acuñado en 1985 por Élisabeth Lavault⁵. Esta autora, investigando en el ámbito educativo escolar, llega a determinar que el uso de la traducción en clase siempre ha estado presente: por una parte, para que los profesores puedan asegurarse de que sus alumnos han interpretado adecuadamente un texto (oral o escrito) –así como poder corregir aquellos aspectos lingüísticos más difíciles de entender– y, por otra parte, por ejemplo, para ahorrar tiempo en explicaciones o como recurso para poder mantener la motivación de aquellos alumnos que les cuesta más expresarse en la segunda lengua, y necesitan eventualmente recurrir a su lengua materna, sin interrumpir la comunicación (entre otros, Nusbaum, 1991:36; Cook, 2001:418).

Con el enfoque por tareas, a partir de los años 80, resurgirá este nuevo tipo de traducción, totalmente alejada de lo literal y puramente léxico-gramatical, donde el traductor accede al sentido del texto para adaptarlo o ajustarlo posteriormente en función de a quiénes va dirigido (en cuanto a su identidad sociocultural y su contexto), y preservar todo su significado, lo que se quiere expresar:

Lo que se traduce no son las palabras, ni frase por frase... Lo que se traduce es el sentido que las palabras y las frases adquieren en la comunicación (Hurtado, 1987:65 citado por De Arriba, 1996b:271).

⁵ Cf. *"Fonctions de la traduction en didactiques des langues. Apprendre une langue en apprenant à traduire"*. Paris: Didier Erudition, 1998.

Otros autores apuestan por la traducción pedagógica como expresión de mediación, especialmente al trabajar con textos escritos (Martin Martin, 2001:161).⁶ Consideran útil proporcionar a sus alumnos cada texto de partida en su propia lengua materna (LM o L1), según lo cual, sería una práctica didáctica que tiene dos claras ventajas: la primera, optimizar el trabajo del estudiante –al evitar que este se pierda en el texto, investigando qué hay que hacer o cuál es el objetivo de la actividad; es decir, facilitándoles la tarea- y la segunda, los profesores pueden buscar el material (los textos) por sí mismos y presentarlos directamente a sus alumnos sin necesidad de adaptación alguna; o bien, incluso, estos últimos pueden aportarlos a la clase a partir de sus propios conocimientos lingüísticos y culturales de su L1.

Sin embargo, pese a esta reconceptualización dentro del enfoque comunicativo, la traducción provoca argumentos contundentes en contra de su uso en clase de enseñanzas de lenguas extranjeras. Sus detractores señalan que “se trata de una actividad que solo implica dos destrezas (leer y escribir), carece de interacción oral por lo que no puede considerarse realmente comunicativa, es inapropiada como ejercicio de clase debido a que no permite el trabajo autónomo y creativo de los alumnos, o (Viqueira, 1992:76) suele estar asociada a textos especializados, literarios y científicos que no se ajustan a las necesidades de los alumnos; García-Medall (2001:2).

Al margen del campo de una traducción con fines pedagógicos como forma esencial de entender la ACL de la mediación lingüística, existen otros modelos que han intentado encontrar el lugar que ocuparía esta última dentro del paradigma comunicativo en la enseñanza de lenguas modernas, pero desde una visión mucho más amplia y orientada a la acción; dentro de la cual, la complejidad de la interacción personal que se establece entre un individuo mediador y dos (o más) individuos mediados, sería el factor determinante para diferenciarla del constructo

⁶ O más recientemente, otros ejemplos los encontramos en Sánchez Cuadrado y Pedregosa, 2017.

traducción/interpretación, tal y como este último se entiende en la didáctica de una lengua moderna como objeto de estudio y aprendizaje (es decir, desde un punto de vista no profesional, o más informal). En este sentido, Zarate *et al.* (2003:241-243) deciden alejarse de la visión del MCER en relación con la mediación -entendida como traducción/interpretación-, remarcando su genuino componente intercultural, el cual estaría en la base misma de la complejidad de la mediación y de su definición como auténtica competencia comunicativa dentro de un mundo plurilingüe y multicultural como el nuestro:

Le concept de médiation alimente une réflexion sur l'entre-deux culturel défini comme un espace spécifique, où s'opèrent des transactions de sens, d'autant plus complexes qu'elles s'inscrivent dans un contexte plurilingüe. L'identification de ce contexte et la validation des activités interculturelles qui lui sont propres passent par la reconnaissance de la médiation comme compétence à part entière (ibíd.:242).

Por este motivo, prefieren hablar de “mediador intercultural”, una figura que entienden clave para el entendimiento social, por su conciencia de la realidad singular de la alteridad y de la pluralidad tanto de identidades como de lenguas:

[...] s'identifiant comme médiateur quand il se sent impliqué dans la construction du lien social dans des situations marquées par la pluralité culturelle et linguistique, quand il adopte des stratégies d'explicitation, de négociation, de remédiation, quand il accepte la prise de risque dans une situation de tension identitaire (ibíd.:243).

Llegados a este punto, es preciso destacar a uno de los modelos más influyentes para la tradición de la “enseñanza del español como lengua extranjera” (ELE):⁷ el aportado por los investigadores Clara de Arriba y Francisco José Cantero (2004a; 2004b).

Para estos autores, la mediación debería articularse en términos de “(sub)competencia mediadora” (CM), la cual formaría parte, a su vez, de la “competencia comunicativa” (esta última, referente fundamental dentro del actual

⁷ Al igual que para otras lenguas afines o próximas, como el italiano (v.g., Trovato, G.; 2013a, 2013b, 2015a, 2015b, o 2015c).

paradigma de enseñanza de lenguas extranjeras; Hymes, 1972)⁸. Esta CM estaría formada por un tipo de actividades (orales y escritas), a las que los autores prefieren categorizar como “microhabilidades”. Además, De Arriba y Cantero marcarían distancia entre mediación y traducción en su modelo, fundamentalmente en los siguientes tres aspectos concretos:

a) Al traducir se pasa de una lengua extranjera a la lengua materna; al mediar, además de este proceso LE/LM, puede ocurrir que la comunicación solo requiera un cambio de código dentro de la misma lengua (LE/LE; o LM/LM), es decir, más bien una adaptación del mensaje usando solo una sola lengua:

En el proceso traductor interviene siempre dos lenguas distintas (la lengua extranjera/LE y la lengua materna/LM), mientras que en el proceso mediador es tan normal el uso de una sola lengua (la LM, por ejemplo) como el uso de lenguas diferentes (la LE y la LM); De Arriba y Cantero, 2004a:18).

b) Como consecuencia de lo anterior, las actividades de la traducción serían algo específico de la mediación, englobándose dentro de la misma a modo de su subcompetencia: “sobre la competencia traductora entendemos que podría ser una parte de la competencia mediadora (ibíd.:19)”.

c) El elemento realmente diferenciador o genuino de la mediación lo constituiría la interacción interpersonal propia de su contexto comunicativo, situándose, cuando menos, al mismo nivel de relevancia que el resto de subcompetencias.

Consideramos, entonces, que la competencia mediadora es tan relevante como las demás porque [...] es la única que se ocupa directamente del contacto entre individuos: <<capacidad de relacionarse>>. A fin de cuentas, la <<comunicación>> es <<contacto>>, y ninguna otra competencia se refiere al <<contacto>> en sí (ibíd.:19). En realidad, podremos decir que un alumno estará bien capacitado como hablante de una lengua [...] cuando este alumno sea competente a la hora de realizar cada una de las actividades de mediación lingüística en diversas situaciones comunicativas (ibíd.:20).

⁸ Hymes, 1995:37. Acerca de la competencia comunicativa. En: M. Llobera, ed. *Competencia comunicativa: documentos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-46.

Es en este carácter tan relevante con el que se redescubre a la mediación, donde se coincide con los modelos presentados por otros investigadores que proceden del ámbito educativo alemán, principalmente el de Hallet (2008; citado, entre otros, por Sánchez Castro, 2012:793; Krogmeier, 2014:8; Homs, 2014:6; Biedermann, 2014:5). (citados por Homs, 2014:6; y por Krogmeier, 2014:4). Para este autor alemán, toda actividad mediadora obedecería a la activación de un proceso mental caracterizado, principalmente, por la necesidad del mediador por interceder entre las dos (o más) partes mediadas, transformando la información del mensaje original mediante una selección y compactación de los datos realmente esenciales, para finalmente transmitir “un significado equivalente, pero no necesariamente idéntico, ni en la forma ni en la cantidad de informaciones reproducidas”; como resultado de atender a “las condiciones de la conversación y, sobre todo, a las necesidades de los interlocutores” (en Sánchez Castro, 2012:793). Es decir, el rol comunicativo de la mediación es fundamental –no tanto así el de la traducción o interpretación, mucho más limitado– para la exitosa comprensión entre las dos (o más) partes que no pueden comunicarse por sí solas sin la ayuda de un tercero o mediador, en un contexto interpersonal dado.

Asimismo, según Hallet, es en las situaciones de comunicación entre hablantes de diferentes lenguas maternas donde la mediación puede expresar todo su potencial comunicativo, por lo que entiende que es más apropiado hablar de una “competencia mediadora interlingüística”: el rol del individuo mediador es complejo, dado que estaríamos ante un hablante que reconoce el objetivo de la comunicación, adapta el mensaje en función de este objetivo, de los destinatarios y –sobre todo– de la situación o contexto, y lo transforma para transmitir su significado de forma exitosa, entendible.

En la “competencia mediadora interlingüística” de Hallet se integrarían el resto de competencias de la lengua⁹, otorgando un lugar especial entre estas a la competencia

⁹ Hallet concretamente mencionaría las siguientes competencias: comunicativa, intercultural, interaccional y estratégica o metodológica (en: Krogmeier, 2014:5; Homs, 2014:11; Biedermann, 2014:85).

intercultural, lo que posee una importante implicación didáctica de la mediación según este modelo: además de las lenguas maternas de cada individuo, el mediador es un perfecto conocedor de la cultura meta de los destinatarios de la información (“no en vano Hallet (2008:3) habla de *mediar entre lenguas y culturas*”; Sánchez Castro”, 2012:794). Partiendo de este modelo del autor alemán, Sánchez Castro (2012:793;797) significa la importancia de las competencias plurilingüe e intercultural en su relación con la mediación lingüística, así como su importante valor comunicativo para los tiempos actuales dada su dimensión interactiva. Este planteamiento estaría en sintonía con la línea defendida en el presente trabajo.

Junto a Hallet, se encuentran otros autores del ámbito educativo escolar alemán, de entre los que se puede destacar a Caspari (2013; citada por Krogmeier, 2014:7; y por Homs, 2014:10), expertos que destacan la marcada complejidad de la función comunicativa de la mediación lingüística, en contraposición a las actividades de traducción e interpretación (por el apego de estas últimas a la fidelidad de la transmisión a la literalidad del mensaje frente a su significado, la escasa o nula interacción entre los interlocutores, el desconocimiento de la intención o de lo que se pretende realmente comunicar, la situación comunicativa en la que la persona adopta un rol reactivo o, por último, la desatención a la existencia de importantes diferencias entre los interlocutores por motivos socioculturales, una esencial variable moduladora a tener en cuenta en todo proceso comunicador).

Aparte de Sánchez Castro, en esta sintonía con el modelo de Hallet, se encuentran las citadas autoras Krogmeier (2014) y Homs (2014), enfatizando la naturaleza intercultural de la mediación lingüística, aspecto que ayuda a evitar malentendidos de origen cultural. Es decir, suelen darse multitud de desencuentros lingüísticos interculturales que si no fuera por la adaptación del mensaje entre los interlocutores realizada por un mediador o mediadora (conocedor/a de la idiosincrasia de la cultura meta: costumbres, normas de cortesía, formas de tratamiento, uso del registro idiomático adecuado, etc.), la comunicación sería un fracaso:

Hallet (2008) describe el rol del mediador como transmisor entre hablantes, lo cual implica que este no debería añadir contenido propio, sino intentar transmitir la intención [...] y la información relevante [...]. Otro aspecto altamente relevante es la interculturalidad; el conocimiento de ambas lenguas no es suficiente, sino que el mediador precisa de competencia intercultural para establecer una comunicación exitosa entre ambos interlocutores (Homs, 2014:10).

2.2. ¿Cuáles son las habilidades y estrategias comunicativas de la mediación lingüística, según los enfoques actuales?

En su definición de la mediación lingüística, el MCER (Consejo de Europa, 2002:14) describe lo que serían las actividades afines a la misma como actividad comunicativa de la lengua, distinguiendo entre orales y escritas en función del tipo de textos con los que se desarrollará la comunicación. Partiendo de esta primera clasificación, De Arriba y Cantero (2004a:13) proponen en su modelo hablar de “mediación personal” (oral) y de “mediación textual” (escrita), en las que, a su vez, respectivamente, se incorporarían las actividades propias de la interpretación y de la traducción. Además, dado que los autores entienden la mediación de forma más global, articulándose como una competencia comunicativa más (competencia mediadora), consideran que dichas actividades deben ser consideradas en términos de “microhabilidades”, realizando la siguiente distinción (ibíd.:16):

- a) Microhabilidades orales: resumir, sintetizar, parafrasear, apostillar, intermediar, interpretar y negociar.
- b) Microhabilidades textuales: sintetizar, parafrasear, citar, traducir, apostillar y adecuar.

Tanto unas como otras podrían utilizarse en una situación LM/LE (interlingüística; cambio de código lengua) y de LM/LM o LE/LE (intralingüística; o cambio de código registro):

Intermediar, apostillar, parafrasear, resumir, traducir, interpretar, sintetizar, citar, adecuar, etc., son actividades de mediación lingüística cotidianas para un hablante que sea mínimamente competente en más de un código y que pueda poner en

contacto a otros hablantes, a su vez, de dos idiomas, de dos dialectos, de dos registros o de dos niveles lingüísticos (ibíd.:15).

Otros autores como Giuseppe Trovato (2016:32) o Lena Krogmeier (2014:6), sustentando sus aportaciones en el modelo de De Arriba y Cantero, en vez de microhabilidades prefieren hablar indistintamente en términos de subcompetencias (por su participación de la competencia mediadora), sugiriendo, además, algunas actividades interesantes para su entrenamiento en clase de lenguas modernas (las cuales serán desarrolladas más adelante en el punto 3.3.2).

En cuanto a las estrategias de la mediación que se activarían en la realización de sus actividades (o microhabilidades, subcompetencias), Krogmeier aporta un extenso abanico de las primeras, adaptando un material realizado por Phillip y Rauch (2010; en Krogmeier, 2014:6). Así mismo, es de destacar la interesante propuesta de Homs (2014) recogida a lo largo de su memoria de máster, la cual está centrada en el original estudio de las estrategias comunicativas de la mediación, apoyándose en las teorías de los modelos de los autores que proceden del ámbito escolar del sistema educativo alemán (para los que la mediación lingüística se manifiesta en el uso de la lengua como compleja competencia, fundamentalmente interlingüística e intercultural, y situada más allá de las actividades de la traducción e interpretación postuladas en el MCER; planteamientos que están en sintonía con la línea del presente trabajo). Resulta igualmente interesante algunas de las ideas que recoge Homs (2008:13), en torno a las actividades de la mediación lingüística:

- Deben estar integradas en la dinámica cotidiana de la clase (es decir, no deben suponer un contenido extraño o anómalo para los estudiantes, o bien descontextualizado del resto de actividades y tareas).¹⁰
- Su evaluación debería estar enfocada al resultado final, el éxito comunicativo, y no tanto a la forma.¹¹

¹⁰ Hallet, 2008.

¹¹ De-Florio, 2008.

- Las actividades de la mediación pueden ser incorporadas en los niveles iniciales de desarrollo de la competencia comunicativa (no solo en los avanzados), pese a la escasez de materiales específicos, siempre que estén significativamente contextualizadas en cuanto a sus fines y bien diseñadas, con instrucciones claras.¹²

En el punto 3.1.5, dentro del apartado dedicado al marco conceptual general, se realizará una exposición más detallada de cada una de las microhabilidades de la mediación, así como del resto de estrategias asociadas, conforme a lo presentado por los mencionados autores. A su vez, la tabla 1 muestra de forma resumida las aportaciones más notables de los modelos analizados en relación con la mediación lingüística en la enseñanza de lenguas modernas:

Año	Investigador/a	Aportaciones	Observaciones
2001	Consejo de Europa	MCER. La mediación como nueva destreza lingüística o ACL. Plurilingüismo e interculturalidad.	La mediación lingüística como ACL. Vinculación con las actividades de traducción e interpretación.
2003	Zarate <i>et al.</i>	La mediación lingüística al margen de la definición del MCER. El mediador intercultural.	La mediación como competencia de naturaleza esencialmente intercultural.
2003 2004	De Arriba De Arriba y Cantero	La mediación lingüística al margen de la traducción e interpretación. "Competencia mediadora". Microhabilidades de la mediación. Identificación de la	Aportan una visión compleja e integradora de la mediación en la comunicación interpersonal e intrapersonal, no tanto como ACL sino como una esencial competencia que englobaría a la competencia traductora. Realzan el valor interactivo de la mediación, así como su

¹² Kolb, 2008b; Michler, 2013.

		competencia intercultural con la competencia mediadora.	proceso cognitivo caracterizado por la adaptación libre del mensaje por parte del mediador, sin variar su sentido.
2008	Hallet	El proceso mediador. Contexto intercultural. La competencia intercultural como componente de la competencia mediadora.	La importancia esencial de los elementos interlingüísticos e interculturales de la mediación.
2012	Sánchez Castro	Mediación lingüística, plurilingüismo e interculturalidad.	El valor didáctico de la mediación lingüística en el desarrollo de las competencias plurilingüe e intercultural en el aula.
2013	Investigadores y autores del ámbito escolar alemán (Caspari y otros)	Complejidad del proceso mediador.	La mediación es la competencia comunicativa por excelencia, englobando a todas las demás: comunicativa, intercultural, interaccional y estratégica.
2014	Krogmeier	Las (sub)competencias de la mediación (difusión del modelo de Hallet, 2008). Estrategias de la mediación.	La competencia mediadora como impulsora de la interculturalidad y el plurilingüismo en el aula de enseñanza del español.
2014	Homs	Estrategias de la mediación.	La mediación, pese a su complejidad, es una competencia que se pueda enseñar desde los primeros niveles de desarrollo de una LE, mediante el aprendizaje paulatino de sus estrategias.
2013 2014 2015 2016	Trovato	Investigación sobre la competencia mediadora y sus actividades o microhabilidades. Aportaciones a la didáctica de la mediación.	Actualización de los estudios sobre la mediación lingüística. Análisis del valor añadido de la mediación dentro del paradigma comunicativo de la lengua. Investigación en los

			contextos lingüísticos e interculturales italiano y español.
2017	Sánchez Cuadrado y Pedregosa	Traducción pedagógica entendida como mediación lingüística.	Una didáctica basada en ofrecer al aprendiente textos cuyas instrucciones estén traducidas a su lengua materna, ya que considera que facilita un aprendizaje más eficiente.

Tabla 1: Relación cronológica de los autores escogidos en el presente trabajo, en relación con sus aportaciones a la didáctica de la mediación lingüística
Fuente: elaboración propia

2.3. ¿Cuáles son las habilidades interculturales que podemos observar en la mediación lingüística, según los actuales enfoques? ¿Cómo se configuran y cuál es su papel dentro de la competencia intercultural?

El MCER enfatiza el hecho del rico patrimonio no tangible que posee cualquier estudiante de un idioma extranjero como hablante de su propia lengua materna (LM), la cual, inevitablemente, está unida a una cultura (CM) en la cual se encuentra engarzada. Al aprender una nueva lengua (segunda, tercera, etc.), tanto los conocimientos y destrezas lingüísticos como los culturales, se actualizan y desarrollan potenciando la capacidad de comunicación y generando un cambio de conciencia social en la persona:

El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales. Asimismo, capacitan también a los alumnos para mediar, a través de la interpretación y de la traducción, entre hablantes que no pueden comunicarse de forma directa en las dos lenguas implicadas (Consejo de Europa, 2002:47).

Parece claro, a la luz del Marco, que dada la estrecha relación entre lengua y cultura, el aprendiente de una L2 es un actor social que, como usuario de la lengua, es un “hablante plurilingüe e intercultural” (Kramsch, 1993:9 y 2009:23; Byram, Gribkova y Starkey, 2002). Por tanto, el contexto de aprendizaje de una segunda lengua debe ser social e intercultural, lo cual ha tenido y tiene una gran repercusión en la enseñanza ELE:

Dans le milieu de l'enseignement des langues, on reconnaît généralement que les apprenants n'ont pas seulement besoin de connaissances et de compétences grammaticales [...], mais doivent aussi avoir la capacité d'utiliser la langue en question dans des situations sociales et interculturelles données. Cela a été la grande idée novatrice à la base du concept d'enseignement des langues fondé sur la communication (ibíd.:7).

Este, el contexto social, interpersonal e interactivo de las situaciones comunicativas plurilingües¹³ (v.g., Kramsch, 1993:37) junto con el concepto central de identidad de, entre otros, Byram, son dos de los ingredientes fundamentales para comprender el alcance de la “dimensión intercultural” en el aula de lenguas modernas:

La base de ce concept est de permettre aux élèves de langues vivantes d'entretenir des relations d'égal à égal avec des locuteurs des langues en question, ainsi que de leur faire prendre conscience à la fois de leur propre identité et de celle de leurs interlocuteurs (Byram *et al.*, 2002:7).

Es decir, hablamos de un contexto comunicativo caracterizado por encuentros interculturales con otro u otros:

[...] an encounter with another person (or group of people) who is perceived to have different cultural affiliations from oneself. Such encounters may take place either face-to-face or virtually through, for example, social or communications media (Hubert *et al.*, 2014:16).

Dado que es un contexto en el que los hablantes, como agentes sociales activos, interactúan, es más apropiado hablar de “competencia intercultural” (abreviadamente, CIC) cuyos descriptores generales serían los siguientes, como propone el Consejo de Europa (ibíd.:16-17):

¹³ “Encuentros interculturales” (Morgan; Hubert *et al.*)

- a) Comprender y respetar a las personas con una identidad cultural diferente a la propia.
- b) Reaccionar de manera adecuada, eficiente y respetuosa al interactuar y comunicarse con estas personas.
- c) Mantener relaciones positivas y constructivas con estas personas.
- d) Tomar conciencia de uno mismo y de la propia identidad cultural, a través de los encuentros con la alteridad, con "los otros".

Una relación más detallada de la naturaleza de estas habilidades interculturales, propuesta por este amplio elenco de expertos (ibíd.: 84-85) como capacidades a desarrollar, es la siguiente:

- Múltiple perspectiva: saber relativizar la propia perspectiva, además de tener en cuenta la perspectiva de otras personas.
- Obtener información sobre otras referencias y perspectivas culturales.
- Interpretar adecuadamente las prácticas culturales de otras personas, así como sus convicciones, sentimientos y valores; y, al mismo tiempo, saber relacionar esto con la propia perspectiva cultural e identidad personal.
- Empatía: comprender a otras personas en su forma de pensar, en sus convicciones, valores y sentimientos, y ser capaz de reaccionar de forma apropiada ante su libre manifestación.
- Flexibilidad cognitiva: revisar y adaptar los propios esquemas de pensamiento o mentales, en función de cada situación o contexto.
- Sentido crítico: apreciar las convicciones, los valores, las prácticas, los propósitos y productos asociados a las propias referencias culturales, así como los de otras culturas; de igual manera, saber explicar su punto de vista.
- Adaptación ante nuevas experiencias culturales: adecuar el comportamiento a nuevos entornos culturales, procurando evitar aquellos comportamientos que puedan ser considerados como inapropiados por otras personas que poseen una identidad cultural distinta a la propia.

- Destrezas lingüísticas, sociolingüísticas y retóricas, así como la capacidad de gestionar problemas de comunicación.
- Plurilingüismo: conocer el uso de otras lenguas para poder comunicarse en situaciones o encuentros interculturales.
- Mediación: en tanto que habilidad interpersonal para poder intervenir en intercambios culturales en los que sea necesario traducir, interpretar y explicar.

Autores como Byram y Fleming (2001:223) defienden que en el aprendizaje de las habilidades interculturales se impondría una forma de trabajo fundamentada en la experiencia, así como en la reflexión y adquisición de nuevas perspectivas, hasta incluso cuestionarse los principios en los que se ha construido la propia identidad (lo cual no solo afecta a los alumnos, sino también a cada docente en cuanto a cómo debe ser su rol en clase). Por tanto, esta sería la manera de aprender a relacionarse cara a cara con la alteridad, alejando todo tipo de estereotipo cultural y prejuicio.

Una de las experiencias interculturales más enriquecedoras lo constituye el “encuentro intercultural” entre alumnos (Kramsch, 1993:177; Morgan, 1998 y 2009:225) más allá del contexto del aula (estancias en el extranjero) lo que exigiría un determinado entrenamiento previo en el desarrollo de las habilidades interculturales, en las que, como hemos visto, no solo influyen factores cognitivos sino también afectivos (no es suficiente con la simple presencia o toma de contacto personal sin más). Por consiguiente, estos encuentros deberían favorecer un conocimiento mucho más cercano y real de la alteridad (incluso, a veces, por una pura cuestión de positivo y sano entendimiento entre grupos de muy diferentes culturas que deben colaborar en algún proyecto conjunto; Jin y Cortazzi, 1998 y 2009:121).

En cualquier caso, esta rica y reveladora experiencia de aprendizaje, que tiene mucho de (con)vivencia, invitaría a profesores y alumnos a trabajar con una metodología de orientación etnográfica, de conocimiento del otro u otros sobre el terreno, la cual

“proporciona el vínculo entre lo experiencial y lo intelectual” (Barro *et al.*, 1998 y 2009:87). En palabras de Álvarez González (2010) acerca del enfoque intercultural, en sintonía con Barro y la relevancia de la orientación etnográfica:

[...] la puesta en práctica de dicho enfoque invita al estudiante a reflexionar, a concienciarse de su entorno, a comparar, a contrastar, a relativizar, a ser crítico, a ser un etnógrafo que busca, recopila y compara con el fin de compartir, entender y asimilar la nueva cultura (Álvarez González, 2010:13).

La creciente presencia de la heterogeneidad cultural constituye uno de los fenómenos característicos del aula de hoy, como espacio de aprendizaje en el que confluyen a la vez distintas lenguas. En un mundo de tanto movimiento, comunicación global y sinergia (economías interdependientes, turismo a gran escala, continuos flujos migratorios, sistemas de información compartidos e interconectados, o los cada vez más frecuentes contactos internacionales entre estudiantes en los que se usa diferentes lenguas extranjeras para comunicarse en calidad de lenguas mediadoras o francas), la CIC debería adquirir su mayor expresión en lo que algunos autores, como Meyer (1991) o Risager (1998 y 2009:248), consideran el estadio más elevado en la evolución del enfoque cultural de la enseñanza de lenguas modernas; la transculturalidad:

The learner is able to evaluate intercultural differences and to solve intercultural problems by appeal to principles of intercultural cooperation and communication which give each culture its proper right and which allow the learner to develop this own identity *in the light of* cross-cultural understanding. He is able to negotiate meaning where negotiation is possible. Speaking metaphorically, one can say that the learner stands above both his own and the foreign culture, but it should be clear that this does not mean a “Cosmopolitan neglect” (Meyer, 1991:143).

Crozet y Liddicoat (1999) parten del marco propuesto por el *American Council on the Teaching of Foreign Education* (ACTFL)¹⁴ en el que se considera que la enseñanza de lenguas extranjeras es de naturaleza intercultural, con tres características o dimensiones que la articularían: el conocimiento de otras culturas, la comparación de

¹⁴ *The National Standards in Foreign Education*, 1995.

la cultura del aprendiente con el resto de culturas y la necesidad de la exploración intercultural (este último aspecto, según los autores, es esencial ya que solo a través de la comunicación directa que se produce en el encuentro intercultural se puede aprender la negociación de significados para un aprendiente no nativo). Por tanto, la CIC es de una relevancia central para el aprendizaje de lenguas modernas, para cuyo desarrollo, el alumno o alumna debe situarse en lo que denominan un tercer lugar (o posición), equidistante y mediadora entre ambas (lengua)culturas,¹⁵ la propia o (lengua)cultura materna y la de la alteridad(es):

Intercultural competence recognises that a second language is learnt in order to be used and that language use is fundamentally cultural. It takes as its starting point the idea that every time we use language we perform a cultural act (Kramsch, 1993) and recognises for language learners that this involves two cultures: their own and that of the target language. As such these learners need to develop a cultural position which mediates between these two cultures (ibíd.:113).

Intercultural competence (IC) is more than learning *about* cultures and contrasting cultures. These are best thought of as the first two preparatory steps leading to IC. IC is the ability to create for oneself a comfortable *third* place (Kramsch, 1993:13) between one's first *linguaculture* and the target *linguaculture*. IC is not in this sense learning how to parrot foreign cultural codes in order to interact seemingly successfully with foreigners (ibíd.:118).

El modelo intercultural norteamericano de la enseñanza de lenguas modernas, de cuyo marco parten estas y otras propuestas de Crozet y Liddicoat, es en gran parte influencia de Fantini, para el cual, el proceso de desarrollo de la CIC es un continuo aprendizaje que jamás finaliza (ibíd.: 2000, 2009:200 y 2012:273). Este proceso es duro (tiene sus altos y bajos), por lo que es preciso que la persona siempre esté motivada por seguir aprendiendo positivamente de las diferentes y ricas experiencias que le brindan los encuentros interculturales, a la vez que debe mantener unas actitudes de apertura hacia el contacto directo con la cultura de acogida, la de la lengua objeto de estudio. Según Fantini, la CIC está compuesta por cuatro

¹⁵ Concepto de *linguaculture* o *languaculture* enfatizado por Karen Risager (1995, 2005), por el carácter indisoluble entre lengua y cultura en el proceso de enseñanza y aprendizaje, acerca del cual también se menciona en el punto 3.2 de este trabajo.

dimensiones (2009:199; 2012:272),¹⁶ siendo principal o central la toma de conciencia, alimentada por la introspección y reflexión. Es especialmente relevante al entrar en contacto e interactuar con la alteridad, lo cual supone un choque de contrastes culturales que lleva a aprender tanto del otro como de sí mismo.

A su vez, es esta toma de conciencia frente a la experiencia con el otro y su distinta identidad, la que primordialmente posibilita el desarrollo del resto de las dimensiones de la CIC, aportándole su pleno sentido: la evolución y transformación personal de un individuo que alcanza, en su estadio más alto, un profundo conocimiento de sí mismo y de los otros, así como una perspectiva global como ciudadano del mundo, donde cada cultura está imbricada con las demás en necesaria sintonía. De esta manera, el autor se distancia de otros investigadores de la interculturalidad que consideran al conocimiento de la C2 o a las habilidades (mucho más cuantificables, medibles y, por tanto, fáciles de evaluar) como el núcleo del desarrollo de la CIC.

Por otra parte, en el modelo de Fantini es fundamental la lengua de la cultura meta;¹⁷ poseer un conocimiento y tener capacidad para expresarse en la misma, de lo contrario, al entrar en contacto, el desarrollo de la CIC será mucho menor:

In summary, developing LC1 and LC2 assures the most complete type of intercultural communicative competence. Those able to participate in more than one linguaculture, in fact, obtain something more. Through this duality, they possess two vantage points. In addition to LC1 and LC2, the individual has a way of comparing and contrasting both LCs –something that no monolingual of either language-culture can ever hope to achieve (Fantini, 2012:269).

El investigador también señala una serie de características que deberían participar de la personalidad del individuo competente interculturalmente, como son, entre otras, la empatía, la apertura hacia los demás, la flexibilidad, el humor, la paciencia, el interés,

¹⁶ Toma de conciencia, actitudes, conocimiento (positivo) y habilidades.

¹⁷ Coincidiendo con Crozet, Liddicoat y Lo Bianco (1999): “without a linguistic experience of difference, a cultural experience of difference cannot reach the same depths. Difference is the central aspect of intercultural communication and such difference must be lived in communication” (ibíd.:4).

la curiosidad, la tolerancia a la ambigüedad, o tener cuidado al enjuiciar. Además, el desarrollo de la competencia intercultural también implica tres áreas o dominios, definidos en términos de habilidades: para entablar y mantener relaciones interpersonales, para comunicarse eficazmente y para colaborar con otros encontrando intereses comunes (2012:271).

Por último, Fantini considera una serie de cuatro fases en el proceso de evolución de la competencia intercultural de un individuo que jalonarían progresivamente su aprendizaje (2000:30, 2009:200, 2012:273), entendiendo que la experiencia real de la situación en inmersión es más que necesaria por su autenticidad y relevancia para la toma de conciencia (por tanto, también para el desarrollo de la CIC). El último de estos estadios o fases definiría a la persona que ha alcanzado en su ámbito social (educativo, profesional, etc.) un liderazgo y experticia en conciencia multicultural y global.

Milton Bennett (2011, 2013) aporta un modelo desde una orientación más psicológica y constructivista de la interculturalidad, entendiéndola en términos de sensibilidad hacia la comunicación con la alteridad cultural. Para el autor, existen diferentes seis etapas de desarrollo de esta sensibilidad, en un proceso continuo de aprendizaje: desde la total negación de la diferencia cultural (la persona no percibe alteridad alguna, por desinterés o por hostilidad hacia la comunicación con personas de otras procedencias culturales), hasta la integración cultural y el etnorrelativismo, una perspectiva global del mundo que permite crear puentes de entendimiento ("tendency to facilitate constructive contact between cultures"; Bennett, 2011:11) y adoptar un papel como mediador intercultural):

The experience of Integration is of being a person who is not defined in terms of any one culture –typically a person who is bicultural or multicultural. The experience of Integration may occur when individuals intentionally make a significant, sustained effort to become fully competent in new cultures. It may become the predominant experience for nondominant group members who have adapted (not assimilated) to a dominant or colonial culture, or it may characterize persons who grew up or live for extended periods in other cultures (ibíd.).

Otras propuestas en sintonía a estos modelos se encuentran en Darla Deardoff (2006, 2009, 2015),¹⁸ fruto de las últimas investigaciones que tratan de aportar nuevas perspectivas sobre la naturaleza de la competencia intercultural, así como de la evaluación de la misma. Para la investigadora, es indudable la creciente presencia de la CIC en nuestros días, lo que se demuestra, entre otras cosas, por la especial atención que le dedican en instancias del más alto nivel internacional:

Intercultural competence is increasingly gaining prominence in a variety of sectors around the world. Just as higher education is noting its importance, so are regional and world organizations such as the Council of Europe and the United Nations, as not only key to employability but also to democracy and a more peaceful world (Deardoff, 2015:137).

Centrándose en el ámbito de la educación superior en EE.UU., al igual que Fantini considera que el desarrollo de la compleja competencia intercultural estaría escalonado en varias etapas y evolucionaría sin fin durante toda la vida (*ongoing process*). Sin embargo, Deardoff sitúa a las actitudes en la fase del inicio de su aprendizaje, como requisito indispensable para que el proceso tenga lugar (2006:257). Estas actitudes son concretamente las de apertura personal hacia el aprendizaje de personas de culturas diferentes (*openness*),¹⁹ el respeto hacia los valores culturales de otros lugares, y la curiosidad y descubrimiento (tolerancia hacia la ambigüedad y la incertidumbre), lo que implica arriesgarse y salir de la zona de confort (Deardoff, 2015). Junto a las actitudes, Deardoff señala otros componentes que son característicos de la CIC: por una parte, habilidades interculturales de tipo cognitivo (escuchar, observar y evaluar, interpretar y relacionar), y el conocimiento de la cultura de acogida que se ha procesado y comprendido a través de las habilidades. Por otra, unos resultados, tanto internos (un abanico de capacidades como la adaptabilidad, la flexibilidad, la empatía y una suerte de perspectiva global o “etnorrelativa”²⁰ que, una vez alcanzadas, el individuo se hace consciente de que

¹⁸ Modelo piramidal de la competencia intercultural (Deardoff, 2004) y modelo procesual de la competencia intercultural (Deardoff, 2006).

¹⁹ Byram, 1997:50

²⁰ Bennett, 1986, 2011.

existen otras respetables perspectivas del mundo, posibilitándose el contacto con la alteridad de forma exitosa), como externos (una *eficaz* comunicación, a la vez que un *apropiado* comportamiento adecuado a la situación intercultural).²¹ A estos resultados se llegaría a través de la interacción con las personas de la cultura de acogida (factor este primordial que caracteriza especialmente a la CIC, según la investigadora):

[...] intercultural competence (in contrast to cross-cultural competence, international competence, multicultural competence, etc.) implies *interaction* between those from different backgrounds, whether within a society or cross-border (Deardoff, 2015:138).

En cualquier caso, esto significaría que desarrollar la CIC va más allá de conocer otras lenguas y otras culturas, ya que es indispensable dominar tanto las actitudes como las habilidades asociadas. Con respecto a su evaluación, la investigadora norteamericana considera que es un aspecto complejo, pero medible (de hecho, hablamos en términos de “competencia”); entendiendo que, para que esta sea significativa, debe realizarse en cada componente por separado (no de forma holística). Además, debe abarcarse todo un periodo de tiempo (no es suficiente evaluar específicamente para un momento puntual), al mismo tiempo habría que utilizar una metodología multitest (entrevistas, observaciones de campo y estudios de caso, como principales herramientas o predictores).

Deardoff y Arasaratnam-Smith (2017), defienden que dada la gran complejidad de la CIC y su enorme impacto para sobrevivir en la cada vez más creciente realidad de la internacionalidad del mundo presente, se atienda a su investigación desde una perspectiva multidisciplinar (lingüística, psicológica, sociológica, médica, religiosa, etc.) y profundamente multicultural, para seguir avanzando en la defensa del entendimiento, respeto, comprensión y enriquecimiento mutuos a los que estamos llamados como seres humanos.

²¹ “*Appropriateness and Effectiveness*” (Lustig y Koester, 2003:65).

En sintonía con estos cuatro últimos modelos,²² y con sus principios de entendimiento entre todas las culturas desde una posición de igualdad, tolerancia y respeto por los derechos humanos y la paz, así como de una enseñanza internacional, cosmopolita, de cruce de caminos e intercambio de experiencias, multilingüe y universal de las lenguas modernas, se encuentra el enfoque de origen norteamericano de la “educación multicultural” (entre otros, Banks, 1993; Banks y McGee Banks, 2007; Miksch, 2003; Gay, 2011); todas ellas, corrientes pedagógicas de especial interés para este trabajo.

La educación multicultural propone un modelo de enseñanza donde quede eliminado todo sesgo o manifestación cultural excluyente de la diversidad (de tipo étnico, religioso, de orientación sexual, económico, político, por cuestión de género, o social en general) que pueda generar fronteras al entendimiento entre los diferentes grupos humanos (Miksch *et al.*, 2003:5). A la vez, realiza un llamamiento a las instituciones académicas para que tomen una posición mucho más activa en la reforma de sus programas y currículos en torno a la atención educativa de esta rica diversidad multilateral, multilingüe y multicultural que caracteriza tanto a EE.UU. como al resto de países; una educación especialmente relevante en valores para lograr la justicia social, el entendimiento entre las naciones y la paz:

The major theorists and researchers in multicultural education agree that the movement is designed to restructure educational institutions so that all students, including middle-class white males, will acquire the knowledge, skills, and attitudes need to function effectively in a culturally an ethnically diverse nation and world (Banks, 1993:2).

We should educate students to be reflective, moral, caring, and active citizens in a troubled world (Banks, 2004a). The world's greatest problems do not result from people being unable to read and write. They result from people in the world –from different cultures, races, religions, and nations- being unable to get along and to work together to solve the world's problems [...] (Banks, 2007:5).

²² Consejo de Europa (Hubert *et al.*), Meyer, Risager, Fantini y Deardoff.

Resumidamente, los objetivos de este modelo se centrarían en torno a una serie de cinco dimensiones o ejes principales (Banks, 2007:20):

- a) Integración de contenidos: la incorporación de la perspectiva multicultural en todos los programas, independientemente de la materia educativa (es decir, no solo en aquellas asignaturas que podrían considerarse más afines a contemplar las diferencias multiculturales, como las artísticas y sociales, sino también en aquellas de naturaleza más árida y científica, como las matemáticas, la física, etc.). Lo cual conlleva la creación de unos entornos educativos favorecedores de un aprendizaje global que se nutra desde una multiplicidad de perspectivas socioculturales y de enfoques de conocimiento.

- b) El proceso de construcción del conocimiento humano: ayudar a los estudiantes a analizar y comprender por sí mismos, cómo nace y se transforma el conocimiento humano, caracterizado por posiciones etnorrelativistas y discriminatorias desde un punto de vista histórico y social, que imposibilitan una interpretación objetiva de la realidad. Los docentes deben invitar a los aprendientes a que se cuestionen las rígidas interpretaciones que se proponen en los currículos y materiales del contexto educativo oficial. Se trataría de adoptar una más amplia perspectiva, animando a los estudiantes a que también indaguen entre aquellos productos culturales (como películas, vídeos y otras creaciones) desarrollados por grupos tradicionalmente minoritarios, a modo de contraste, como fuentes de información que contribuirían a una conciencia social más amplia, al poner de relieve algunas de las realidades (socio)culturales ignoradas.

- c) La reducción del prejuicio: en relación con el punto anterior, el desafío permanente a la forma establecida de aprender cultural y unilateralmente, poniendo en revisión todo hecho histórico, canon, teoría, metodología o explicaciones aceptadas como paradigma de conocimiento, fomentando un

pensamiento crítico y libre de prejuicios, así como de cualquier tipo discriminación injusta, mediante actividades que faciliten el desarrollo de actitudes positivas con respecto a la diferencia (racial, de género, social, cultural...) y al contacto (inter)personal con la misma, fomentando la participación y el debate entre los alumnos. Para este fin, se hace imprescindible que se diseñen materiales de enseñanza atrayentes, que propongan actividades para el trabajo cooperativo desde una respetuosa e integradora perspectiva multilingüística, multicultural y multiétnica, de forma natural.

- d) Equidad: un estilo pedagógico que posibilite el aprovechamiento académico de todos los alumnos, independientemente del grupo social, económico y cultural al que pertenezcan, con el uso de técnicas y métodos didácticos que promuevan la igualdad de oportunidades en el acceso a una educación de calidad.
- e) Empoderamiento de una común vida académica multicultural: por último, es labor de cada institución educativa, a través de sus responsables, docentes y personal en general, velar por el fortalecimiento de las múltiples diversidades que coexisten en sus campus, así como de la interacción de todos estos grupos de alumnos entre sí y con el resto de las personas de la comunidad académica; una cultura docente de la diversidad como imagen de marca y de calidad educativa, que impulse permanentemente la equidad, el respeto, la integración y la promoción de la participación activa de todos los estudiantes, en armonía.

Dentro de la comunidad docente norteamericana, sus detractores observan a este enfoque como un proyecto pedagógico solo orientado hacia unos perfiles de alumnos pertenecientes a las minorías sociales con problemas raciales o más desfavorecidas. Por otra parte, entienden que sus principios son contrarios a la tradición educativa de

la civilización occidental por su decidida apuesta de dar cabida a toda perspectiva multicultural, generando así confusión entre los alumnos y profesores, y poniendo en peligro la identidad nacional, dividiendo ideológicamente a la sociedad (Banks, 1993:2-3).

Unas críticas a las que Banks responde argumentando que el modelo de la educación multicultural fortalece la unidad entre los ciudadanos, al potenciar el acceso a una educación en la que pueden participar y aportar todos, sin distinción, desde su idiosincrasia personal, social y cultural. Igualmente, considera que la perspectiva educativa puramente occidental de EE.UU. es más propia de una cultura que asimila a otras, generando desigualdades que debilitan gravemente a la sociedad, fracturándola y generando al menos dos fronteras: la de los más favorecidos frente a la de los menos (ibíd.:2-3).

Geneva Gay señala que la mayoría de los obstáculos esgrimidos por los detractores de este enfoque tendrían su origen, en gran parte, a la escasa atención que los profesores han dedicado a los contenidos multiculturales en el aula, al apreciarlos como un anexo en el currículo bastante prescindible o, cuando menos, algo inmanejable (entre otras excusas, “I would do it if I could” [...] “but I don’t know how”; Gay, 2011:2), aunque, muy al contrario, la multiculturalidad debería tener un tratamiento transversal en la estructura didáctica de cualquier programa educativo.

Al margen de la polémica que pudiera ocasionar entre algunos responsables educativos, especialmente en Norteamérica, la realidad es que, en lo que se refiere al ámbito de la enseñanza de lenguas modernas, la tendencia en el diseño y en los contenidos de los materiales es cada vez más multicultural, así como su tratamiento didáctico en el aula por parte de unos profesores conscientes de su trascendencia, sobre todo en contextos de inmersión e inmigración:

Education that is multicultural and social reconstructionist deals directly with structural inequality and prepares all involved to transform society so that it better

serves the interests of all groups, especially those groups who historically have been marginalized (Miksch *et al*, 2003:7).

La tabla 2 muestra de forma resumida las aportaciones más notables sobre los estudios de la competencia cultural en sus diversas acepciones e interpretaciones, en relación con el estado de la cuestión del presente trabajo:

Año	Investigador/a	Aportaciones	Observaciones
1982	Zarate	"Comunicación intercultural". "Interculturalidad".	Enfoque cultural en la enseñanza de lenguas.
1989	Zarate y Byram	"Competencia sociocultural".	Definición de la competencia sociocultural, trabajo auspiciado por el Consejo de Europa (1996c) y que se vería incorporado en la futura redacción final del MCER (Consejo de Europa, 2001).
2003	Zarate <i>et al.</i>	Mediación lingüística y cultural.	La mediación como competencia de naturaleza cultural o intercultural, superando la conceptualización lingüística del MCER como actividad comunicativa de la lengua. El papel del mediador entendido esencialmente como mediador (inter)cultural. Puesta en valor del papel social del mediador (inter)cultural para la construcción europea.
1991	Meyer	"Competencia intercultural". "Mediación cultural". Etapas de la competencia cultural (niveles monocultural, intercultural y	La importancia de la comprensión de la situación intercultural para el correcto aprendizaje de una lengua (evitar malentendidos y estereotipos).

		transcultural).	La mediación lingüística como mediación cultural.
1991	Buttjes y Byram	“Mediación intercultural”.	La mediación en su función lingüística e intercultural.
1993	Kramsch	El papel esencial del contexto social en el aprendizaje de lenguas modernas. “Encuentro cultural”.	El aprendizaje y adquisición de una lengua en el contexto actual del plurilingüismo y de la interculturalidad. La importancia del encuentro cultural en el aprendizaje de una lengua y en relación con sus contextos culturales.
1994 1995	Byram y Zarate	“Habla plurilingüe e intercultural”. Concepto de “identidad” en el enfoque cultural de LE. Concepto de saberes (<i>savoirs</i>) o competencias.	Superación del modelo del “habla nativo” ideal propio de la enseñanza LE tradicional, por el de “habla intercultural”. Lo intercultural como saber específico o competencia.
1997	Byram	“Modelo de la competencia intercultural”. Competencia comunicativa intercultural, sus habilidades y evaluación.	Definición de la competencia intercultural dentro del paradigma comunicativo de la lengua.
1998	Byram y Fleming	El valor de la experiencia interpersonal en el desarrollo de las habilidades interculturales.	El fenómeno intercultural como un encuentro cara a cara entre individuos y el descubrimiento de sus múltiples identidades (personales, sociales, culturales).
1998	Morgan	Investigación sobre la naturaleza y las variables que intervienen en los encuentros interculturales.	Estudios empíricos sobre las experiencias del contacto intercultural en el ámbito educativo (intercambios).
1998	Barro	La orientación etnográfica en el aprendizaje de LE.	El estudiante debe desarrollar unas habilidades para acercarse al descubrimiento de la

			alteridad a través de la investigación de campo, la observación, la descripción, la reflexión y la toma de conciencia (enfoque defendido años atrás en Byram, 1988, 1991 y 1997).
1998	Risager	Transculturalidad.	Los estadios o etapas en el desarrollo de la competencia cultural (apoyándose en Meyer, 1991).
1999	Crozet y Liddicoat	"Intercultural exploration" (Fantini). <i>"The third place"</i> (la competencia intercultural como mediación entre culturas).	Enfatizan la exploración intercultural como uno de los tres componentes fundamentales de la competencia intercultural (tal y como se propone en el marco norteamericano de la ACFL, 1995); sin exploración intercultural no se puede aprender a negociar significados entre hablantes de diferentes culturas. El concepto de tercer lugar o posición (cultural) que ocuparía un aprendiente que quiere ser competente interculturalmente (mediador entre culturas).
2000	Fantini	"Modelo de las cuatro dimensiones de la competencia intercultural".	Las dimensiones de la competencia intercultural, y sus estadios de desarrollo.
2002	Byram <i>et al.</i>	La dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas modernas.	Claves para la enseñanza de la interculturalidad en el aula de LE. Orientación a profesores.
2004	Deardoff	La relevancia de la competencia intercultural como factor clave dentro de la educación académica superior.	Investigación sobre competencia intercultural en el ámbito educativo universitario, con el objetivo de encontrar tanto una

			ajustada definición como un sistema de evaluación y un innovador marco teórico apropiados, en relación con la creciente internacionalización de los campus de EE.UU., la necesidad de avanzar en la toma conciencia del mundo global actual (con fronteras cada vez más difusas) y la preparación de los docentes y responsables institucionales de la educación para este reto.
2006 2009 2015	Deardoff	“Modelo piramidal de la competencia intercultural” “Modelo procesual de la competencia intercultural”. La complejidad de la competencia intercultural. Método de evaluación de la competencia intercultural.	Nuevos modelos sobre competencia intercultural, cuyo aprendizaje es considerado duro, requiere paciencia y es a largo plazo (<i>lifelong learning</i>). La importancia del desarrollo de las habilidades interculturales como parte indispensable de la educación (inter)universitaria.
2009 2012	Fantini	La complejidad de la competencia intercultural y la necesidad de operativizar su definición. El conocimiento y uso de segunda lengua (L2, Ln), como factor primordial para poder desarrollar la competencia intercultural. La importancia de uso de la lengua segunda en las experiencias personales de inmersión en la cultura meta, como impulsor del desarrollo	Investigación de campo sobre competencia intercultural en contextos de comunicación interpersonal, principalmente en inmersión (contactos en el ámbito educativo de la enseñanza superior en USA, estancias en el extranjero por motivos laborales profesionales, o viajes en general). Conocer y usar la lengua de la cultura meta es imprescindible para

		de la competencia intercultural. Entrenamiento en las habilidades de la competencia intercultural y evaluación de la misma.	desarrollar la competencia intercultural. El papel de la L2 o LC2, es fundamental. Programas educativos de desarrollo de la conciencia intercultural.
2011 2013	Bennett	"Modelo de la sensibilidad intercultural". ²³	La interculturalidad investigada y analizada desde una perspectiva psicológica, constructivista y transcultural. Diferentes etapas de desarrollo de la sensibilidad hacia la interculturalidad (desde la negación del otro, hasta la sinergia intercultural). Identidad global, etnorrelativismo, entendimiento intercultural.
2014	Consejo de Europa (Hubert <i>et al.</i>)	Competencia intercultural en el enfoque comunicativo de la lengua. Habilidades interculturales en la enseñanza de LE.	La interculturalidad, concebida por los expertos del Consejo de Europa: una relevante competencia comunicativa que debe formar parte de cualquier intervención didáctica en el aula. Descripción detallada de las habilidades interculturales para su enseñanza.
2017	Deardorff y Arasaratnam-Smith	Metodología para la evaluación de la competencia intercultural desde una perspectiva multidisciplinar, multiétnica	El complejo concepto de competencia intercultural desde sus múltiples interpretaciones según la perspectiva de diferentes

²³ Este modelo es postulado por Bennett en 1998; sin embargo, su mayor repercusión académica tiene lugar a partir de 2011 en adelante.

		y multicultural. El desarrollo de la competencia intercultural como reto para la internacionalización del mundo del siglo XXI.	disciplinas.
1993	Banks	“Educación multicultural”.²⁴ Las cinco dimensiones de la educación multicultural. Reforma del contexto educativo, según las pautas de un enfoque de aprendizaje multicultural: el valor de las fortalezas que supone la integración en el aula de cualquiera de las diferencias socioculturales existentes.	Un cambio de perspectiva en la educación hacia la multiculturalidad y el multilingüismo, como fenómenos de la sociedad actual. Asegurar una educación con presencia, participación e igualdad de oportunidades entre todos los estudiantes, especialmente la de aquellos grupos humanos más desfavorecidos (el reconocimiento, sin más, de la realidad de la diversidad en las aulas no es suficiente).
2003	Miksch <i>et al.</i>	Investigación a través de un proyecto piloto en el ámbito universitario de EE.UU. (<i>Multicultural Awareness Project for Institutional Transformation; MAPIT</i>), con el fin de proponer soluciones o pautas de actuación para un continuo proceso de transformación multicultural de las instituciones educativas.	Difusión del enfoque de la educación multicultural propuesto por Banks. La necesidad de la implicación del contexto institucional y educativo en adoptar un modelo pedagógico universitario basado en la centralidad de la multiculturalidad y el empoderamiento de todos los alumnos, sin distinción.

²⁴ El enfoque *multicultural education* propuesto por Banks, no habla *per se* de “competencia intercultural”, de ahí que esta contribución académica ocupe un lugar aparte al final de la tabla; aunque se pueden observar muchos paralelismos (especialmente en lo que se refiere al tipo de currículo que se defiende a nivel institucional, en torno al enriquecimiento que supone la integración de la diversidad étnica y sociocultural en general, así como al compromiso con el entendimiento internacional, la ciudadanía democrática y la paz mundial).

2007	Banks y McGee Banks	Reivindicación y puesta en valor de los grupos sociales más desfavorecidos en relación con su participación y su presencia cultural y educativa en el ámbito escolar.	Diferentes ejemplos de aportaciones y buenas prácticas en los ámbitos social y educativo, en sintonía con el enfoque multicultural y la investigación en el aula.
2011	Gay	La interdisciplinariedad de la educación multicultural y el desarrollo de un currículo inclusivo con respecto a las minorías socioculturales y raciales, así como su relevancia y contribución histórica. La educación multicultural como instrumento al servicio de la mediación intercultural y del aprendizaje significativo, en el contexto del aula.	Difusión del enfoque de la educación multicultural propuesto por Banks. Advierte de un necesario cambio en las instituciones académicas, para que se incorpore en la enseñanza un prisma multicultural del aprendizaje humano (contemplado en el análisis y estudio de todas las asignaturas, también en las de tipo científico matemático), se actualicen los materiales educativos y se forme al profesorado, como objetivos cruciales en la formación de la ciudadanía democrática del siglo XXI.

Tabla 2: Relación cronológica de los autores escogidos en el presente trabajo, respecto a sus aportaciones al enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas modernas
Fuente: elaboración propia

2.4. ¿Cómo se ha abordado la didáctica de estas habilidades comunicativas e interculturales con el soporte tecnológico de las soluciones digitales de la denominada Web 2.0? ¿Cuáles son las propuestas didácticas más interesantes en la línea de este trabajo?

Mucho se ha evolucionado desde los avances multimedia de los años 90 aplicados a la enseñanza. Desde entonces, uno de los recursos didácticos más habituales por sus implicaciones positivas en el aula ha sido el vídeo (Corpas, 2000; Berk, 2009; Díaz Rodríguez, 2012; Keddle, 2014; entre otros). Estos autores apuntan que su utilización potencia factores tan importantes para la eficacia del aprendizaje como son la atención, la creatividad, la colaboración, el compromiso y la motivación de los alumnos.

En concreto, Jaime Corpas (2000) destaca los usos positivos del vídeo corto,²⁵ como valioso recurso transmisor de los productos propios de una determinada cultura (conciencia intercultural), aportando contenidos auténticos (“es una forma de llevar la vida real al aula”; *ibíd.*:786-787), además de contextualizar y aportar significado a los aspectos lingüísticos. Desde el punto de vista del alumno de idiomas, la familiaridad de este nuevo aprendiente, surgido al alba de Internet, con los contenidos audiovisuales, ofrece mayor motivación y enganche con las clases por su amplia variedad de materiales en imágenes. Como desventajas, el autor cita el trabajo de preparación previo que supone para el docente la selección y adaptación de este tipo de materiales en función del grado de desarrollo lingüístico y las características e identidades de cada grupo de alumnos; así como la posible pasividad que se pudiera generar en aquellos estudiantes que les desmotivase el tipo de tareas para trabajar posteriormente al visionado.

²⁵ De entre 5 a 10 minutos como máximo (cualidad esta que sería una de las características del vídeo *YouTube*).

El formato corto que propone Corpas mucho tendría que ver con el que viera la luz el 14 de febrero de 2005: YouTube.²⁶ Solo un año después a su nacimiento, esta plataforma de contenidos audiovisuales, hija de la renombrada Web 2.0,²⁷ ya sorprendía por su enérgica expansión entre los usuarios de la Red, lo que llamó la atención de los expertos en enseñanza de lenguas modernas y tecnología, como Goldwin-Jones (2007), por sus fortalezas como material didáctico auténtico de alto valor comunicativo y corpus lingüístico y cultural:

[...] the clips provide a huge multimedia library of real language use by real people, a potentially rich resource for language learning or corpus collections. The vast majority of clips are in English, and a number of ESL/EFL teachers have begun tapping into this source. While some provide sample lessons for students to view and discuss, others have uploaded videos of their own, with the specific goal of language learning in mind. Instructors of other languages, including Spanish, French, Japanese and Indonesian, have also found YouTube to be useful in language learning (ibíd.:16).

Entre las muchas ventajas que ofrecen a los docentes los entornos pedagógicos digitales (de los que YouTube forma parte como insigne representante directo o indirecto), se encuentra la posibilidad de una retroalimentación inmediata en la comunicación con los alumnos; así como la habilitación de espacios para crear, transformar, debatir y compartir conocimientos (red colaborativa), “sacando el máximo partido del esfuerzo colectivo” (Herrera, 2007:19). Para este autor, las características notables de la Web 2.0 con respecto a la enseñanza, son las siguientes:

- a) Cualquier estudiante es llamado no solo a ser creador o creadora de contenidos (autor 2.0), sino además a generar vínculos sociales en la transmisión de los mismos, de lo cual se deriva una directa relación con el desarrollo de sus habilidades comunicativas (no solo lingüísticas en sí).

²⁶ San Bruno, California, EE.UU. (Chad Hurley, Steve Chen y Jawed Karim, antiguos empleados de *Paypal*). Desde 2006 la plataforma es propiedad de *Google*.

²⁷ Término acuñado por O'Reilly (2015).

- b) Este trabaja con parcelas muy concretas de intereses, para las que es tan importante o más que el conocimiento o grado de experticia en las mismas, la manera de transmitirlo.
- c) Su comunicación se dirige a unos grupos de interlocutores digitales muy especializados en unas determinadas áreas de saberes y conocimientos que, por su gran interés en estas parcelas, son especialmente críticos o exigentes. Al contrario que los medios de comunicación de masas, estas audiencias son pequeñas, pero altamente participativas en la retroalimentación comunicativa, lo que hace que cada autor o creador 2.0 esté expuesto permanentemente a la evaluación ajena y al contraste de opiniones.

Así mismo, las bondades de la filosofía de los actuales entornos digitales (la web social), es una fuente no solo de magníficos recursos (aplicaciones) y materiales auténticos (*realia*), sino, además, un maravilloso medio creativo en constante cambio de expresión comunicativa, idóneo para la enseñanza de lenguas extranjeras. Un ejemplo de este tipo lo habrían aportado algunos profesores de lenguas modernas que, a modo de investigación en sus aulas, han mostrado algunas experiencias reales acerca de las bondades pedagógicas de la producción de videoclips por parte de sus alumnos, en cuanto al incremento de la motivación y de la participación, la mejora del clima y de las dinámicas en la clase, el desarrollo natural y espontáneo de destrezas orales, el enriquecimiento cuantitativo y cualitativo de las interacciones y, en general, la potenciación del compromiso, la autonomía y la responsabilidad (entre otros, Hazard, 2006).

En este punto sería necesario aclarar, a modo de paréntesis, antes de continuar, que existe un amplio abanico de herramientas tecnológicas al servicio de la información (o *TIC's*, por su acepción en inglés), orientadas al aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas, como un valioso recurso pedagógico en el desarrollo de las destrezas lingüísticas: *blogs/videoblogs*, *wikis*, *webquests*, *podcasts*, narración digital (*storytelling*), *quizzes*, imágenes, nubes de palabras y un largo etcétera (Prensky, 2015;

Blas, 2013:389; Herrera y Conejo, 2009; Castaño *et al.*, 2008, entre otros). En cualquier caso, aunque algunas de estas herramientas se integrarán en nuestra propuesta didáctica, realizar una presentación y un detallado análisis de cada una de las mismas quedaría fuera del objetivo del presente trabajo.

Cerrado el paréntesis, de regreso al ámbito del vídeo como recurso educativo, “using videos in teaching is not new” (Berk, 2009:1). Según Berk, lo que sí es novedoso es el cambio que ha experimentado el vídeo como recurso didáctico, debido a su variedad de formatos (de entre los que sobresale YouTube, como ya se ha comentado), la facilidad de su uso en clase gracias al soporte digital con plena disponibilidad en línea, el número de técnicas pedagógicas a disposición del docente o la creciente investigación y estudios en torno a su explotación eficaz. Así mismo, es necesario utilizar el sentido común en el momento de seleccionar los vídeos que se van a incorporar en el plan de clase (“the video is being used to facilitate learning, not impede it” (ibíd.:7). Es decir, sus contenidos no pueden ser moral o éticamente inapropiados o ser ofensivos; a la vez que deberían ajustarse al grupo meta, a sus características como grupo humano y sus necesidades e intereses de aprendizaje. Además, el vídeo es producido en el aula como material propio, deberían observarse los siguientes aspectos para su eficacia y eficiencia didáctica (de lo contrario, se corre el riesgo de dispersar la atención de los alumnos y confundirlos):

- Una duración, por lo general, de no más de tres minutos (salvo que para alcanzar los objetivos didácticos se requiera algo de más tiempo.
- Unos contextos de utilización de la lengua auténticos, habituales.
- Acciones y efectos visuales adaptados a los propósitos, sin aditamentos multimedia innecesarios.
- Un número ajustado de personajes intervinientes; los imprescindibles.

Una vez conocidos los antecedentes del vídeo 2.0 como recurso didáctico y los argumentos a favor del refuerzo pedagógico de las soluciones digitales en general,

parece necesario preguntarse de qué manera estas favorecerían específicamente el desarrollo de habilidades lingüísticas y culturales, tan propias de la mediación. Concretamente, en lo que se refiere al aprendizaje de la competencia intercultural, la primera referencia la constituyen los denominados *telecollaborative projects*, de entre los que destaca *Cultura*, una iniciativa de profesores de francés en EE.UU. coordinados por Gilberte Furstenberg y Sabine Levet (Furstenberg y Levet, 2001; Álvarez González, 2010:7; Godwin-Jones, 2013; entre otros). En este tipo de proyectos se trata de desarrollar las habilidades interculturales de grupos de estudiantes que proceden de diferentes países y, por tanto, con una lengua y cultura maternas también distintas. La plataforma digital es el medio por el cual, unos y otros, puedan –generalmente de forma asíncrona– comunicar, debatir e interactuar entre sí, aprendiendo y compartiendo conocimientos, perspectivas y reflexiones acerca de la otra cultura estudiando algunos de sus más representativos artefactos (metrajés de películas, vídeos, anuncios, músicas, artículos, periódicos, encuestas y estadísticas, etc.), en contraste con los de la cultura propia.

Con este tipo de actividades y encuentros mediados por *Cultura* y el apoyo puntual de profesores para guiar el aprendizaje, se conseguiría ir desarrollando la observación, el análisis, la reflexión y la toma de conciencia, como fenómenos imprescindibles que faciliten el desarrollo de las habilidades interculturales necesarias, evitando así los malentendidos, estereotipos y choques culturales debidos a la cierta aspereza de la experiencia de los intercambios (en la que intervendrían, además de los factores puramente lingüísticos, otras variables de origen interpersonal y afectivo, las cuales pueden afectar gravemente a la comunicación y al buen entendimiento entre las partes). Sin embargo, una de las desventajas de este método es la frecuente asincronía al comunicarse, además de hablar de proyectos generalmente encuadrados dentro de un ámbito interuniversitario (es decir, en principio, no están pensados para ser desarrollados con otros grupos meta como estudiantes de lenguas modernas).

Godwin-Jones (2013:4) presenta otra iniciativa intercultural 2.0: el *teletándem*. Al contrario que *Cultura*, que precisa de intervención o mediación docente, el trabajo que se desarrolla es mucho más libre: básicamente consiste en que una pareja de alumnos se comunican y retroalimentan, hablando y aprendiendo uno del otro, a través del vídeo en vivo. Las dos personas interactúan cara a cara a través de la pantalla de sus respectivos dispositivos tecnológicos, en tiempo real (es decir, de forma síncrona) en un formato teleconferencia.

Como todos los métodos, también tiene sus inconvenientes; por ejemplo, la diferencia de niveles de conocimientos específicos (lingüísticos, gramaticales, de pronunciación, culturales...) o de intereses de aprendizaje; incluso de compromiso con la propia actividad de intercambio con respecto a la persona con la que se forma el tándem. Además, por otra parte, el simple cara a cara mediante el encuentro por vídeo no siempre garantiza la comunicación entre dos individuos (aunque estos tengan un excelente dominio lingüístico de la lengua meta), de nuevo por falta de entendimiento entre las partes por el desconocimiento de determinados aspectos culturales ajenos, los cuales modulan la comprensión del mensaje: expresiones hechas, sentido de la ironía o de los chistes, fórmulas de cortesía, etc. (Goldwin-Jones, 2013:4). En cualquier caso, como comenta el autor, este tipo de fallos representan una ocasión extraordinaria para que los alumnos sean conscientes de todo el abanico de variables de tipo cultural que intervienen en la comunicación real o auténtica entre dos individuos de diferente procedencia geográfica (es decir, darse cuenta del importante papel que los aspectos culturales tienen en la construcción del significado) y, de esta manera, ayudarles a mejorar sus habilidades, así como sus capacidades para desarrollar su competencia plurilingüe en general: "learning about the variables involved in meaning making is an important step in language learner autonomy and in knowing how to approach learning additional languages" (ibíd.:5).

Goldwin-Jones también se centra en el creciente uso de la telefonía inteligente y su relación con la enseñanza de lenguas modernas. Las posibilidades de conexión a la

Red (prácticamente en cualquier momento y localización) y las experiencias de comunicación auténticas que ofrece la actual telefonía móvil (el teléfono inteligente o *smartphone*), facilitan un aprendizaje auténtico de la lengua a modo de pequeña investigación de orientación etnográfica sobre el terreno. Las modernas cámaras de los *smartphones* suponen un magnífico aliado por la grabación y edición de productos de comunicación en sus respectivos contextos reales (fotos, anuncios en la calle, entrevistas, conversaciones con nativos, etc.). De esta manera, estudiantes de muy diversa localización geográfica pueden compartir experiencias interculturales y debatir acerca de sus diferentes interpretaciones en función de sus propias perspectivas personales.

Un tipo de estos proyectos de aprendizaje intercultural a través de grabaciones por medio de la telefonía inteligente es *the LOCH Project*. En este programa, estudiantes de lengua japonesa como idioma extranjero, graban y comentan aspectos de la vida cultural cotidiana en ciudades niponas. De igual manera, algunos de estos vídeos podrían finalmente subirse a YouTube. En palabras de Goldwin-Jones, “mobile devices also, wheter used locally or abroad, are ideal vehicles for action-oriented language learning, which could be project-based or exploratory in nature”.

Al margen de los proyectos *telecolaborativos*, más centrados en el desarrollo de habilidades interculturales, existe un tipo de explotación del vídeo YouTube más orientada hacia la adquisición de destrezas orales. En este aspecto, podría decirse que lo que hace único al formato del video YouTube es la naturaleza de su función comunicativa, mucho más compleja y rica en transmisión de significados. Esto es debido, por una parte, al alto grado de interacción que suscita y, por otra, a la naturaleza plenamente 2.0 de la plataforma, auténtica red social, donde la comunidad digital (potencialmente global) constituye un creativo epicentro de comunicación.

Para Duffy (2008:124-125), en concreto, una de las más destacables ventajas del formato YouTube en el desarrollo de habilidades de comunicación, sería la facilidad

para activar los procesos cognitivos de los alumnos (percepción, atención, análisis, memorización), a la vez que se puede maximizar el aprendizaje mediante el uso de determinadas estrategias (por ejemplo, reproducir sin el audio o sin el vídeo e interpretar, parar en una secuencia y generar debate sobre lo que ocurrirá en la siguiente, preguntar al finalizar el visionado sobre lo que les ha parecido el tema del vídeo o sobre aquello que no han comprendido, etc.). Es decir, se favorecería tanto el conocimiento lingüístico, como el desarrollo de las destrezas heurísticas de los aprendientes. Además, este autor propone algunas actividades de clase utilizando el vídeo YouTube, entre las que destacan las siguientes:

- Crear una comunidad o red de aprendientes en la que cada individuo pueda contribuir personalmente en la creación de contenidos.
- Conocer e investigar más sobre un determinado tema, proponiendo a los alumnos buscar vídeos que puedan aportar información relevante al respecto.
- Usar los comentarios de los usuarios ante un determinado vídeo, para generar debate en clase a favor o en contra de estas opiniones.
- Plantear preguntas acerca de otras perspectivas con las que se podría enfocar el tema del vídeo.
- Solicitar a los alumnos que busquen e investiguen por su cuenta otros vídeos.
- A su vez, utilizar la participación en la producción del vídeo como forma de evaluación alternativa a la tradicional.

Estas propuestas son muy similares a las de otros investigadores al respecto. Sin embargo, se pueden observar otras interesantes aportaciones para la clase de lenguas modernas, sobre todo, si se tiene en cuenta que los alumnos son “nativos digitales” (Prensky, 2001, 2015), acostumbrados a participar activamente en “la otra vida”, la que tiene lugar en las redes sociales, donde se comparten una ingente cantidad de información y contenidos, a la vez que se adoptan otras identificaciones sociales. Una de estas identidades, por ejemplo, es la que adquiere un estudiante de una lengua extranjera, especialmente cuando elige un determinado patrón de

expresión comunicativa, pronunciación o variedad dialectal en relación con una persona o actor modelo al que se está viendo hablar, comportarse, gesticular, pronunciar, modular su voz, etc. Es decir, para este tipo de aprendizaje informal de la lengua y de sus diversas manifestaciones según un determinado origen cultural, YouTube también constituiría una gran fuente de contenidos audiovisuales auténticos (Smith, 2011; aparte de suponer, como ya se ha apuntado, un motor de motivación y compromiso con el trabajo desempeñado en el aula).

Por su parte, Terantino (2011) menciona que, aunque la mayor parte de los vídeos didácticos en torno a la enseñanza de un idioma están realizados por instituciones, o por algunos docentes, como forma de ilustrar contenidos lingüísticos y culturales, YouTube es una oportunidad única para que los alumnos puedan crear sus propias presentaciones, sobre temas de su interés, en la lengua objeto de estudio (por su sencillez, no precisa de grandes conocimientos de producción o edición), contextualizadas según diversas situaciones de la vida real (otra vez, lo que les otorgaría un carácter de verdadera autenticidad como material didáctico).

Este tipo de grabaciones audiovisuales son tareas engarzadas a modo de proyecto de aprendizaje, dirigiendo al conocimiento de la L2 de una forma natural, libre, creativa y colaborativa, sin necesidad de que el docente tenga que motivar expresamente al aprendiz para que avance en su conocimiento lingüístico:

Beyond presenting information to students via videos, YouTube also gives them an opportunity to create their own presentations in the target language. [...] students can apply the target language to real-world situations, which can be easily recorded and posted to YouTube [...] an opportunity for multiple students to collaborate on a language-based project. [...] These types of projects allow the students to work together to create a final linguistic product (Terantino, 2011:14).

Igualmente, advierte de posibles problemas a tener presentes en estos proyectos en los que los alumnos crean vídeos de formato YouTube (ibíd.):

- a) La importante cuestión de la privacidad y seguridad de los alumnos (algo que se puede controlar en parte a través de los ajustes de la plataforma, haciendo que el contenido sea de acceso público, o bien, solo para usuarios invitados).
- b) La oportuna explicitación de las normas que los alumnos deben obligatoriamente observar en la producción de los vídeos, labor que deberá incorporar el centro educativo dentro de sus políticas de actuación en el marco de la enseñanza. Los estudiantes deben seguir este marco de actuación de instrucciones claras, precisas y concisas que son conocidas y aceptadas por los alumnos de forma previa a su participación en el proyecto.

El proceso creativo y libre en las producciones audiovisuales YouTube conlleva necesariamente dejar en manos de los aprendientes una buena parte de las tareas (enseñanza centrada en el alumno), lo que implica generar autonomía y compromiso, responsabilidad. En esta línea se sitúan Watkins y Wilkins (2011:113), para los que otra de las fortalezas de este tipo de proyectos de aprendizaje lo constituye la superación de los límites físicos del aula: los alumnos pueden desarrollar, tanto dentro como fuera del contexto formal de enseñanza, sus destrezas lingüísticas. Para estos autores, la exposición a la lengua objeto de estudio a través de la gran variedad de recursos digitales disponibles en la Web 2.0, podría asemejarse a una situación de aprendizaje en inmersión, con las mejoras que esto supone (presencia de un continuo *input* real y contextualizado, que favorece, a su vez, el incremento en la producción relevante de *outputs*).

Por otra parte, aclaran cuáles serían algunas de las originales aplicaciones de la utilización del vídeo YouTube en clase de lenguas extranjeras, dependiendo del grado del avance en el conocimiento y uso de la lengua objeto de estudio (ibíd., 115):

- Análisis de conversaciones para desarrollar habilidades comunicativas, o detectar diferentes tipos de acentos, variedades dialectales o registros.

- Doblaje de secuencias o pequeñas representaciones de forma teatralizada de algunos papeles de conocidas escenas de películas para mejorar la pronunciación y la forma de hablar.
- Tomar notas y resumir un tema tratado en el vídeo para depurar la comprensión y expresión escritas.
- Centrar la atención en el estudio de determinados componentes del texto escrito como, por ejemplo, los marcadores discursivos, o los importantes aspectos de la concordancia y coherencia textuales.

A toda esta diversidad de aplicaciones, Watkins y Wilkins añaden la más creativa de todas: la del *vlogging*. En realidad, el *vlog* posee el formato corto característico de la mayor parte de los vídeos de alto impacto de YouTube, cuyo contenido se orienta a compartir una serie de experiencias personales a modo de diario hablado o audiovisual. En una de sus propuestas pedagógicas proponen la siempre estimulante idea didáctica de que sean los mismos estudiantes quienes creen el *vlog* (autores 2.0), como auténtico producto creativo y participativo, generando interacción y un aprendizaje significativo en la lengua segunda. Como valiosa instrucción a considerar durante el proceso de elaboración del *vlog*, los autores argumentan que los alumnos, antes de proceder a colgar en YouTube la versión definitiva de cada vídeo, deberían poder ensayar repetidamente sus habilidades de comunicación oral ante la cámara o *webcam*. Estos ensayos también se podrían subir a la plataforma como contenidos de acceso privado, y ser utilizados como forma de evaluación en clase de cada grabación, mejorando así el aprendizaje (vocabulario, expresiones, pronunciación, etc.) con la ayuda de compañeros y profesores.

Pese a la escasez de estudios sobre su utilización en el ámbito educativo y, especialmente, en la clase de lenguas modernas, algunas de las últimas investigaciones (Roodt y Peier, 2013) vienen a corroborar lo así propuesto por los defensores del uso del vídeo YouTube en la enseñanza: sus efectos en la clase son

positivos, ya que generan, en una mayoría de alumnos, más atención y motivación, lo que se traduce en un mejor compromiso con el propio proceso de aprendizaje:

The research found that the students surveyed were a fair representation of the Net Generation according to the literature reviewed. [...] the use of YouTube in the classroom had a positive effect on overall engagement as well as on behavioural, emotional and cognitive engagement (Roodt y Peier, 2013:485).

Tal es su potencial impacto y rápida expansión, que algunos autores consideran al vídeo en formato YouTube como a nuevo género textual con identidad propia y de interacción multimodal (escrita, auditiva, oral, visual, audiovisual, gestual o no verbal), dentro de los modernos espacios de comunicación digitales de la Web 2.0 (Combe, 2014:3; “un espace de production discursive”).²⁸

Al igual que Watkins y Wilkins, Combe y Codreanu (2016) enfatizan el valor del vídeo tipo *vlog* como contenido de una especial relevancia tanto para el aprendizaje de lenguas modernas, como para incrementar el grado de “sensibilidad intercultural”. Es otras palabras, considera que el *vlogging* no solo supone un producto YouTube con el que desarrollar habilidades comunicativas, sino que también ofrece la oportunidad de entrar en contacto, de interactuar fuera del aula (intercambios), con otros hablantes (usuarios competentes) en la lengua objeto de estudio, en contextos informales y reales que, frecuentemente, se convierten en espacios multilingües donde, por ejemplo, el aprendiente es alumno y profesor/a al mismo tiempo (enseña aspectos de su lengua materna, explicándose en una lengua extranjera, la cual está aprendiendo). Por tanto, el aprovechamiento y relevancia de las posibilidades que ofrece el *vlogging* son de un gran impacto para el avance en el aprendizaje de una segunda lengua:

Vlogs offer the possibility to practice spoken production skills as recommended by the Common European Framework Reference for Languages. This skill is often difficult to implement in an authentic context of communication outside the classroom. Vlogs have the potential to help develop digital literacy and speaking skills in front of a camera and encourage publication (speech acts and gestures, improving the final

²⁸ La autora menciona a *Flickr* (imágenes), *Facebook* (red social) y las aplicaciones de mensajería instantánea como el resto de los nuevos espacios discursivos surgidos a la luz de la Web 2.0, recogiendo lo así propuesto en Barton y Lee, 2013:16).

media product before posting it, adding text, and emoticons which illustrate speech acts). Topics such as lexicon and pronunciation generate exchanges, which lead to reach debates. Vlogging appears to be a space for collaboration and hetero-peer learning. [...] Additionally, vlogs are useful in helping negotiate the meaning of words in foreign language (Combe y Codreanu, 2016:122).

Como las autoras señalan, este tipo de interacción característica del *vlog* en YouTube, potencia no solo destrezas orales, sino también el desarrollo de una conciencia intercultural, multidiversa y global. Por el contrario, entre las limitaciones a la hora de implementar el *vlog* en un contexto formal pedagógico, hallaríamos, por una parte, lo ya apuntado por otros autores en cuanto a la privacidad y la ética en el uso y alcance del vídeo, algo común a la propia naturaleza de las redes sociales; y, por otra, al grado y tipo de habilidades lingüísticas que posee cada *vlogger* (ibíd.:123), en relación con la calidad del *input*.

Por último, una muestra de los más recientes proyectos de aprendizaje y enseñanza de lenguas modernas, lo constituye *Spanish in a day*, dirigido por el profesor Antonio Ramos.²⁹ Esta moderna y creativa iniciativa constituye un aliciente para alumnos de español de muy diverso origen geográfico y cultural que, a través del vídeo pedagógico de formato YouTube, muestran sus avances lingüísticos grabándose mientras realizan diferentes actividades durante un día de sus vidas en sus habituales lugares de residencia, con la ayuda de sus profesores, compañeros y amigos. El proyecto toma la forma de un concurso y los alumnos colaboran como participantes del mismo, reforzándose así su motivación por la consecución de un posible premio. El visionado de los diferentes videoclips entre todos los participantes, es una forma de favorecer una perspectiva intercultural (Ayala, González Plasencia y Ramos, 2017).

La tabla 3 recoge de forma esquemática algunos de los principales autores y aportaciones comentados en este punto, dada su condición de expertos en el uso de

²⁹ www.concedecine.com

las aplicaciones y soluciones tecnológicas de la Web 2.0 (especialmente, el vídeo YouTube en su aplicación como recurso didáctico en el aula de lenguas modernas):

Año	Investigador/a	Aportaciones	Observaciones
2000	Corpas	El vídeo como valioso recurso didáctico para el aula.	Usos del vídeo en la clase de lenguas modernas como recurso para desarrollar la conciencia intercultural.
2001	Fustenberg y Levet	"Cultura project".	Creación de un proyecto educativo sostenido en una plataforma digital de comunicación para desarrollar la competencia intercultural entre alumnos universitarios de diferentes países (EE.UU., Francia, España, México, Italia, Alemania y Rusia). Entre otras tareas, se analizan y contrastan diferentes productos culturales (también en formato vídeo, como anuncios, películas, documentales, etc.).
2001 2009 2015	Prensky	"Nativos digitales" y la nueva pedagogía. La enseñanza centrada en el alumno: <i>partnering</i> o coasociación.	La educación actual es digital; una gran parte de los alumnos son personas que han nacido en un mundo digital o han aprendido a vivir en este. Los profesores deben adoptar un rol como facilitador del conocimiento y una nueva forma de trabajo a modo de socio de sus alumnos. La utilización de las herramientas tecnológicas al servicio de la información

			(TICs) en el aula, para incrementar la motivación y compromiso de los nuevos alumnos digitales. YouTube como valiosa plataforma de comunicación coparticipativa y bidireccional.
2007 2013	Goldwin-Jones	El vídeo actual como recurso didáctico para la enseñanza de lenguas modernas. <i>Telecollaborative projects.</i>	Actualización del valor educativo del video 2.0. Difusión de los proyectos lingüísticos e interculturales 2.0 más relevantes, propios del ámbito educativo universitario.
2008	Duffy	Aplicación didáctica del vídeo YouTube como medio ideal para desarrollar habilidades comunicativas.	Cómo explotar el recurso del vídeo YouTube en el aula.
2009	Berk	El vídeo actual como potente recurso para la enseñanza de la <i>Net Generation</i> .	Recomendaciones a los profesores para su incorporación y correcta explotación didáctica en el aula.
2011	Terantino	El vídeo YouTube como producto dentro de un proyecto de enseñanza de lenguas modernas.	La explotación didáctica de la grabación en vídeo realizada por los alumnos como material auténtico.
2011	Smith	El vídeo YouTube como recurso motivador para el aprendizaje de lenguas modernas, y como modelaje para la pronunciación.	Investigación con estudiantes universitarios para analizar el tipo impactos de los vídeos YouTube en sus clases de lengua extranjera (inglés), en relación con su grado de motivación y participación, el desarrollo de sus habilidades perceptivas y la clase de pronunciación elegida (como variedad o identidad lingüístico

			cultural que pretende seguir el alumno/a).
2011	Watkins y Wilkins	Explotación del vídeo YouTube en el aula. <i>Vlogging</i> como tareas de producción de materiales lingüísticos auténticos, evaluación y mejora del aprendizaje, y desarrollo de habilidades comunicativas de tipo oral.	Diversas aplicaciones del vídeo YouTube en el aula de lenguas modernas. Puesta en valor del <i>vlogging</i> cuando se trata de un producto educativo realizado por los propios alumnos, facilitando el desarrollo de la destreza oral en la lengua segunda.
2013	Roodt y Peier	Los efectos positivos de la inclusión de YouTube en el aula.	Investigación sobre la percepción que tienen alumnos universitarios en cuanto a su experiencia con el vídeo YouTube, utilizado como recurso didáctico en el aula.
2014	Keddie	El vídeo en línea, sus características, su explotación y sus límites como recurso didáctico.	Realiza un recorrido en profundidad, bajo la perspectiva de un profesor, en cuanto a los usos que se pueden dar al vídeo que se utiliza en la clase actual: el vídeo <i>on-line</i> . Continuas referencias al vídeo YouTube como mejor representante del vídeo en línea.
2014	Combe	YouTube como nuevo espacio discursivo multimodal. El <i>vlog</i> .	Análisis de la estructura de un tipo de vídeo YouTube: el <i>vlog</i> ; uno de los productos 2.0 de YouTube más interesantes en relación con el aprendizaje y la enseñanza de lenguas modernas.
2016	Combe y Codreanu	YouTube como espacio de comunicación multimodal, intercultural y de aprendizaje del lenguaje informal a través del <i>vlogging</i> .	Investigación sobre el formato <i>vlog</i> , como recurso para aprender los usos informales de una lengua fuera del habitual contexto

			de clase, así como para desarrollar una conciencia intercultural, multidiversa y global.
2017	Ramos	Proyecto 2.0 <i>Spanish in a day</i> .	Proyecto educativo de desarrollo de destrezas orales en español a través de la participación en un concurso internacional de videoclips, para cuya producción colaboran alumnos y profesores. Las producciones de los videoclips se comparten en la Red (<i>síte</i> del proyecto, Facebook y también en Youtube), se evalúan y finalmente se premian, conforme a una rúbrica de evaluación.

Tabla 3: Relación cronológica de los autores escogidos en el presente trabajo, respecto a sus aportaciones a la aplicación de metodologías 2.0 para el desarrollo de habilidades comunicativas e interculturales propias de la mediación

Capítulo 3 - Marco teórico

3.1. La mediación lingüística como actividad comunicativa de la lengua

3.1.1. Plurilingüismo e interculturalidad

Entre algunos de los principales objetivos políticos impulsados por el Consejo de Europa recogidos en la publicación en español del MCER (2002:3), están el desafío de la cooperación eficaz y el movimiento de los ciudadanos entre los diferentes países para su plena integración en la Unión, así como la tolerancia y el respeto por todas y cada una de las diversas lenguas europeas, nacionales y regionales o locales. Estas directrices conllevan “diversificar e intensificar el aprendizaje de lenguas con el fin de fomentar el *plurilingüismo* en un contexto paneuropeo (ibíd., 2002:4).

El término “plurilingüismo” no hace mención al conocimiento diversificado de varias lenguas, sino a la integración de estas últimas como saberes interrelacionados –lingüísticos y culturales- en una suerte de competencia comunicativa, de tal manera que las destrezas y experiencias adquiridas en un primer idioma repercuten en el desarrollo de un segundo, tercero o posterior. Es decir, como apunta el Marco, “el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas, y no el dominio de lenguas aprendidas de forma aislada unas de otras, conforme al patrón de un hablante nativo ideal” (ibíd.:5).

Al determinar el alcance de este enfoque plurilingüe, el Marco lo hace extensible a un amplio espectro de hablantes:

Los que tengan algunos conocimientos, por muy escasos que sean, pueden utilizar esta competencia para ayudar, sirviendo de mediadores entre individuos que no tengan una lengua común y carezcan, por tanto, de la capacidad para comunicarse. En ausencia de mediador, estos individuos pueden conseguir algún grado de comunicación si ponen en juego la totalidad de su bagaje lingüístico, la experimentación con formas alternativas de expresión en lenguas y dialectos diferentes, la utilización de recursos paralingüísticos (mímica, gestos, expresiones faciales, etc.) y la simplificación radical del uso de la lengua (ibíd.:4).

Es aquí donde se observa una clara vinculación entre plurilingüismo y mediación en su sentido más amplio, cuando esta última es considerada superando el ámbito de la traducción e interpretación profesionales hasta abarcar la esfera de las actividades comunicativas más cotidianas, donde – en un contexto intercultural – una persona, con un determinado desarrollo plurilingüe, sirve de mediadora entre individuos que no se pueden comunicar entre sí. Se diría que existe una relación directamente proporcional entre el grado de desarrollo de la competencia plurilingüe de un individuo y su capacidad de mediación lingüística (más plurilingüismo, mejor mediación).

Por otra parte, es conocido que el aprendizaje de una lengua se halla necesariamente imbricado con el aprendizaje de la cultura que le es afín (Kramsch, 1993:9; Byram, 1997:53; Bennett, 1997:16; Fantini, 2012:273; entre otros). Esto quiere decir, además, que al igual que un aprendiz incrementa su competencia plurilingüe, desarrolla conjuntamente su competencia cultural, tomando una conciencia cada vez más amplia (intercultural) dentro de un proceso que no deja de retroalimentarse:

El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales (Consejo de Europa, 2002:47).

Desde estas dos anteriores premisas, el paso a la siguiente conclusión surge de forma natural: plurilingüismo e interculturalidad, a su vez, también están íntimamente ligados a la mediación lingüística, ya que ambos "capacitan a los alumnos para mediar, a través de la interpretación y de la traducción, entre hablantes que no pueden comunicarse de forma directa en las dos lenguas implicadas (ibíd.:47)". Profundizando en el concepto interculturalidad desde un punto de vista más psicosocial, se puede decir que está relacionado, entre otros, con los términos "encuentro", "contacto", "identidad", "interacción", "perspectiva", "respeto", "empatía", "reconocimiento", "entendimiento" o "cooperación". Una definición adecuada podría ser la siguiente:

La interculturalidad es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente. El concepto incluye también las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, etc. dentro de las fronteras de una misma comunidad (Centro Virtual Cervantes, diccionario de términos clave de ELE).

Este (re)conocimiento mutuo intercultural e interpersonal implica una relación horizontal, de igual a igual, al margen de toda posición etnocéntrica y monocultural, en la que pueda desarrollarse una comunicación eficaz y una suerte de sinergia para trabajar por objetivos comunes, favoreciendo el crecimiento de una conciencia multicultural, universal y diversa; así como una convivencia pacífica y en paz entre los distintos grupos sociales, etnias, pueblos y naciones. El concepto de interculturalidad es clave en el mundo internacional del siglo XXI (Deardoff y Arasatnam-Smith, 2017).

3.1.2. Tipos de mediación lingüística

De igual manera a lo que ocurre en los casos de las actividades comunicativas de la comprensión y de la expresión, a la mediación lingüística le son características actividades relacionadas tanto con textos de tipo oral, como escrito. En la mediación oral englobaríamos a las estrategias y actividades propias de la traducción, mientras que en la mediación escrita consideraríamos a las relacionadas con la interpretación lingüística. Si atendemos a sus diferencias, podemos decir que mientras que la mediación escrita o textual implica que la persona mediadora “opera en solitario con el texto, comprendiéndolo y adaptándolo a un receptor, no siempre conocido, con el que quiere mediar”, la mediación oral “es una auténtica mediación entre interlocutores y, más allá de una mera “traducción oral” [...] implica relacionar, adaptar y, sobre todo, negociar la mutua comprensión de significados e intenciones” (Cantero y De Arriba; 2004). Por tanto, la mediación oral (o personal) es bidireccional, interactiva y requiere negociación entre los interlocutores, mientras que la mediación escrita (o textual) es más de tipo unidireccional, con apenas negociación e

interacción, salvo en el caso particular de los *chats* y *sms* en los que intervienen un mediador y varias partes (ibíd.).

Para finalizar con el modelo propuesto por De Arriba y Cantero, habría que añadir que se puede realizar una segunda clasificación, según la mediación tenga lugar entre dos lenguas diferentes (interlingüística), o bien, entre distintos códigos de la misma lengua (intralingüística):

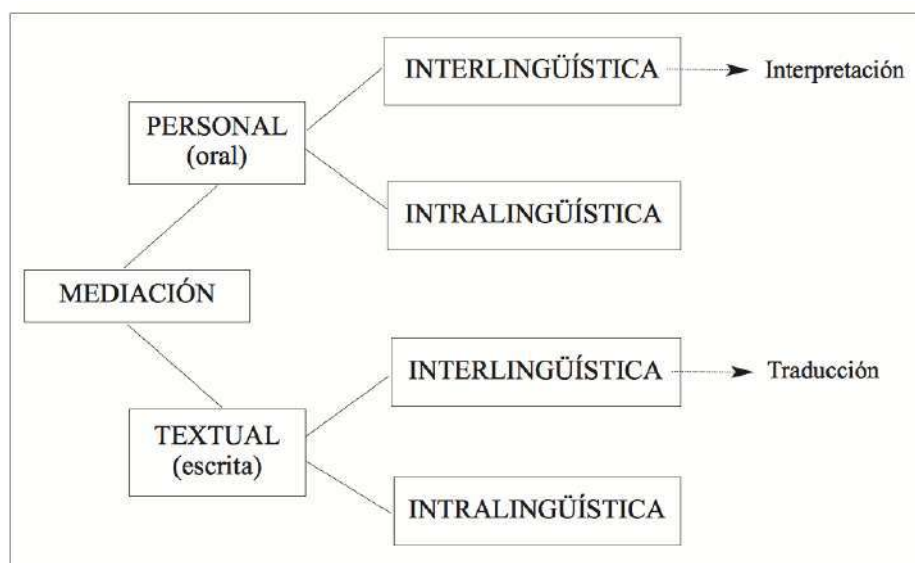


Figura 1: Tipos de mediación lingüística, De Arriba y Cantero, 2014.

Fuente: De Arriba y Cantero, 2004a:14

3.1.3. El proceso mediador

¿Cómo se produce la mediación? ¿Qué tipo de actividades cognitivas lleva a cabo la persona que actúa como mediadora en un contexto comunicativo concreto y entre dos o más interlocutores de unas características determinadas?

Para contestar a estas cuestiones es necesario retomar el importante papel de la mediación como ACL al facilitar una comunicación exitosa entre partes que no comparten un mismo código lingüístico, fenómeno este tan omnipresente en el mundo actual marcado por la globalización, la multiculturalidad, el plurilingüismo, los

flujos migratorios o la movilidad internacional por motivos laborales, académicos o personales, en general.

Conforme a una interpretación literal del capítulo 4.4.4. del MCER (Consejo de Europa, 2002), en la obra “Diccionario de términos clave de ELE” (Centro Virtual Cervantes, 2017) se perfilan algunas de las actividades que serían propias del proceso mediador, así como posibles estrategias asociadas, un modelo solo compartido en parte por este trabajo al ceñirse exclusivamente a la traducción e interpretación:

Con el fin de solventar las dificultades que se presentan en la actividad de mediación, el mediador recurre a una serie de estrategias comunicativas que le ayudan a crear un texto nuevo, pero con el significado del original. En la fase inicial de planificación el mediador recupera de la memoria aquellos conocimientos previos que considera pertinentes y se prepara para procesar el texto: busca apoyos, prepara un glosario, analiza las necesidades del interlocutor, etc. En la fase central (de ejecución) de la actividad –interpretación, traducción o explicación– el mediador desarrolla dos procesos paralelos (simultáneos o consecutivos): expone de manera comprensible para el destinatario lo que se acaba de decir (o lo que acaba de leer) con otras palabras (de la misma o de otra lengua) y atiende a la parte del mensaje que viene a continuación (ibíd.).

[...] A su debido tiempo, se procede a una evaluación del éxito en la comunicación: se comprueba si el texto resultante guarda coherencia con la versión original. Si la actividad de mediación es escrita (por ejemplo, en el caso de la traducción), al final se suele pasar a una fase ulterior de corrección, en la que se consultan diccionarios, obras de referencia y/o personas que tengan conocimientos en el campo en cuestión (ibíd.).

Si abordamos la mediación desde un punto de vista mucho más integrador y global, en el que la traducción e interpretación solo formarían parte de, digamos, un eje de la primera, parece indudable la relevancia y complejidad del proceso. No es de extrañar, por tanto, que autores como Sánchez Castro (2012:793) señalen a la mediación como “competencia comunicativa-funcional esencial, tanto para la sociedad actual como dentro de la clase de idiomas modernos”, en consonancia con lo manifestado años antes por De Arriba y Cantero (2004:19):

[...] la competencia mediadora es tan relevante como las demás porque, si todas las demás subcompetencias ponen el énfasis en la producción y percepción de un

individuo, la competencia mediadora es la única que se ocupa directamente del contacto entre individuos: capacidad de relacionarse. A fin de cuentas, la <<comunicación>> es contacto, y ninguna otra competencia se refiere al <<contacto>> en sí.

En cualquier caso, si existe algo claramente característico del proceso comunicativo de la mediación lingüística es la gestión de la información o del mensaje por parte del mediador, para que la comunicación pueda desarrollarse con éxito entre las partes mediadas, generalmente individuos de diferente procedencia e identidad cultural.³⁰

Es decir, en la mediación no se trata de decodificar y recodificar un texto (más propio de la traducción/interpretación) sino de activar un proceso cognitivo más complejo que parte, primero, de la voluntad o iniciativa del mediador para intervenir entre dos (o más) partes que intentan enviarse una información o mensaje sin éxito al existir una brecha comunicativa insoslayable o insuperable sin ayuda de un tercero; y, segundo, de la transformación de la información al realizar una criba de datos de dicho mensaje, lo cual no afecta al significado, sino, antes bien, facilita su transmisión y comprensión dándole una forma resumida (no importa tanto la fidelidad a la forma, como la comunicación en sí entre las partes).

Aunque todos los autores están de acuerdo en esta interpretación general en cuanto al proceso mediador se refiere, sin embargo, existen algunas diferencias en la forma de presentar cada modelo en particular, especialmente si atendemos a elementos característicos. Por ejemplo, en la propuesta de los profesores De Arriba y Cantero, las fases del proceso mediador serían muy similares al proceso traductor (ya que consideran que la competencia traductora forma parte de la competencia mediadora): “comprensión del texto original, desverbalización y reexpresión” (2004:18).

³⁰ De Arriba y Cantero, 2014b:4; se observa la constatación de una temprana interrelación entre competencia mediadora e intercultural (incluso a identificarlas entre sí). Esta idea se verá desarrollada en otras teorías posteriores de autores alemanes.

Sin embargo, para otros expertos este proceso mediador sería algo más elaborado, resaltando su complejidad. De entre estos últimos, citaremos a los investigadores que proceden del campo de la educación escolar alemana (cuyos postulados son, por otra parte, más cercanos en cuanto a la riqueza y complejidad de la ACL de la mediación defendida en este trabajo): Hallet, 2008); y Caspari, 2013 (citados por Sánchez Castro, 2012:792-793; Krogmeier, 2014:4-7; y Homs, 2014:10). Para Hallet, el proceso mental de la mediación se resumiría en el siguiente cuadro, según la adaptación realizada por Sánchez Castro (2012), en el que se pone de relieve la transformación de la información que realiza el mediador como consecuencia de la transmisión de la “intención” del emisor”, así como de los “datos realmente importantes” (y no tanto de la fidelidad a los aspectos formales del mensaje):

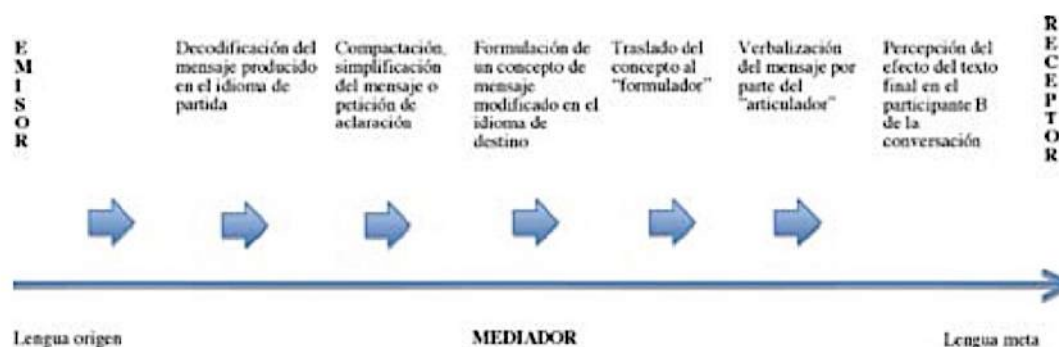


Figura 2: Proceso de la mediación lingüística, Hallet, 2008
Fuente: Sánchez Castro, 2012:793

Independientemente de los recursos lingüísticos del mediador o de la reproducción exacta de cada una de las partes del mensaje transmitido, tanto en forma como en número, lo que se transmite finalmente es lo que una parte desea comunicar a la otra: su intención al hablar y el contenido fundamental). Como apostilla Homs (2014:10), en el modelo de Hallet se considera que el mediador no debería añadir contenido propio durante el proceso -desde la compactación del mensaje del emisor hasta su reformulación y transmisión final al receptor- dado que, de lo contrario, se podría distorsionar el significado original de lo que se pretende comunicar).

Por su parte, Caspari (2013) nos aporta un modelo más complejo donde se señala, además de la transmisión de la intención del emisor (objetivo/intención comunicativa), una serie de variables que intervendrían en el proceso mediador ejerciendo un papel modulador importante: el lugar o contexto donde se produce el mensaje, el motivo o tipo de necesidad que tiene el mediador para intervenir como tal, el tiempo de la relación comunicativa o, especialmente, el carácter interactivo e *intercultural* de la situación en el que tiene lugar la mediación (coincidiendo con Hallet, para el que la interculturalidad es fundamento de la denominada “competencia mediadora”, constructo este último que analizaremos en el punto 3.2.1 del presente trabajo). Por lo tanto, la mediación exigiría tener desarrollada la competencia intercultural, sabiendo reconocer las similitudes y diferencias entre la cultura origen del emisor y la cultura meta del receptor (fig.3).

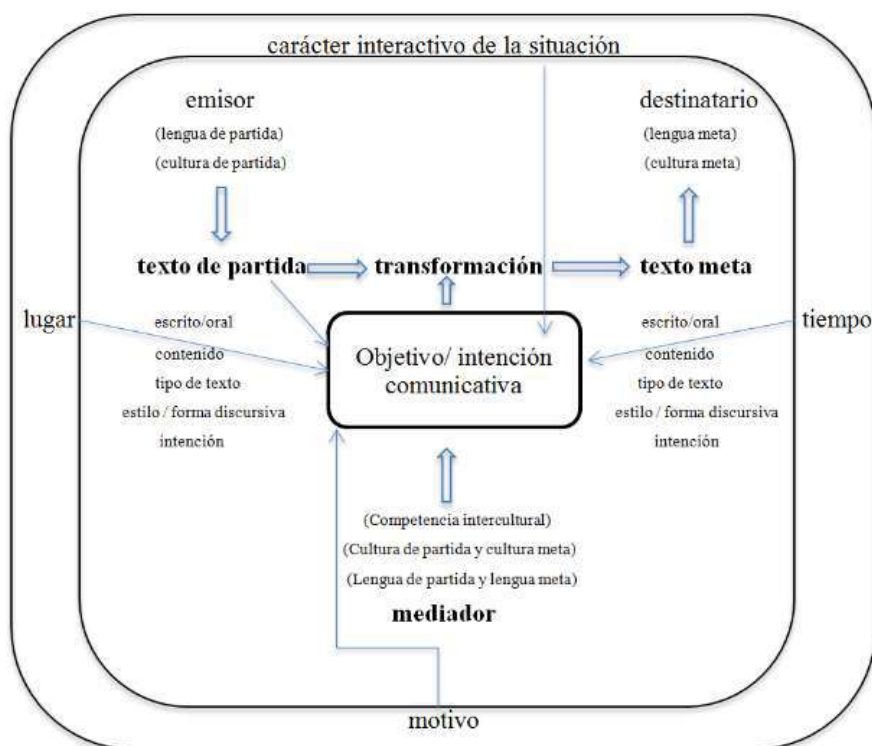


Figura 3: Proceso de la mediación lingüística, Caspari, 2013
Fuente: Homs, 2014:10

Una posible síntesis de todos los modelos anteriormente mencionados podría ser la propuesta de Homs Vilà (2014:27), intentando encontrar una mayor sencillez esquemática; con tres fases previas a la mediación, más relacionadas con procesos estrictamente cognitivos o mentales, y una cuarta, como transmisión del mensaje en sí una vez adaptado este al receptor (fig.4).

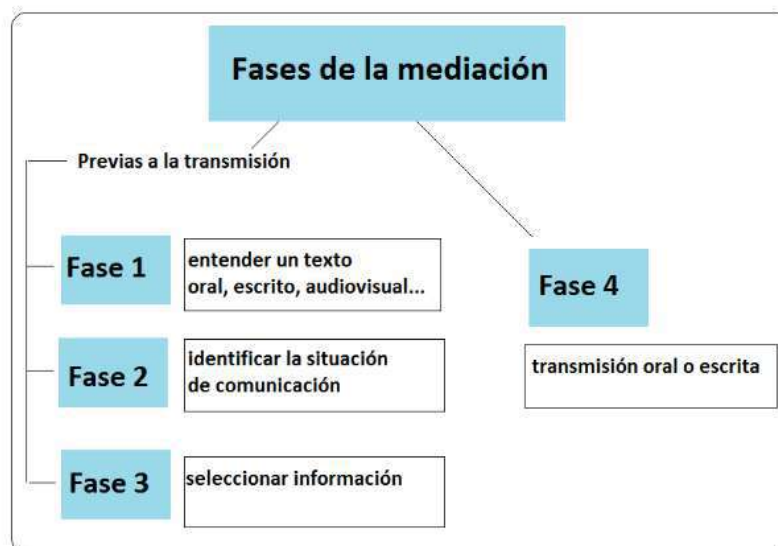


Figura 4: Proceso de la mediación lingüística, Homs, 2014

Fuente: Homs, 2014:27

3.1.4. Mediación lingüística y traducción: ¿hablamos de lo mismo?

Atendiendo al tipo de actividades que recoge el MCER como características de la mediación lingüística (Consejo de Europa, 2002:85), se podría pensar que la frontera entre esta y la traducción es realmente fina. Sin embargo, en la enseñanza de lenguas extranjeras es donde observamos claramente las diferencias entre ambas debido al más amplio rango comunicativo de la mediación - del cual deriva su complejidad – y que le otorgaría, de este modo, un estatus superior, ya que englobaría tanto a las actividades de la traducción como de la interpretación (Trovato, 2016:30).

El método de la traducción ha sido históricamente el utilizado para el aprendizaje de las lenguas clásicas³¹, con largas listas de vocabulario y sesudas reglas gramaticales que memorizar (Santos Gargallo, 2017:59; Sánchez Pérez, 2009:33), lo cual -con el advenimiento del enfoque comunicativo a partir de los años 70- originó que la actividades de traducción fuesen expulsada de las aulas por parte de una gran mayoría docentes; sobre todo, dada su tan escasa aportación a la producción oral como protagonista de la competencia comunicativa (Hernández, 1996). Para completar este diagnóstico en relación con el rol tradicional de la traducción, De Arriba apunta lo siguiente:

[...] Se traducía para entender las explicaciones gramaticales. Se trabajaba únicamente la lengua escrita. Era un sistema anticomunicativo que tenía como modelo el latín. Se hacía traducción directa (de la lengua extranjera a la materna) e inversa (de la lengua materna a la extranjera) de los textos, sin ninguna metodología, sin un análisis previo del texto de partida. Se justificaba [...] para comprobar la comprensión de los alumnos (Ibíd., 1996b:269).

A la hora de traducir, en la clase los alumnos se enfrentaban a difíciles e innecesarios retos, ya que no comprendían los textos. Además, traducían literalmente, por lo que era imposible que captaran el significado de la lengua que estudiaban (ibíd., 1996b:270).

Aunque el método de gramática-traducción quedó claramente denostado, especialmente con el auge del paradigma comunicativo, en los últimos años ha resurgido un interés pedagógico acerca del uso de la lengua materna de los aprendientes (Galindo Merino, 2012), como parte del desarrollo de sus respectivas competencias plurilingüe e intercultural. Es de destacar el caso concreto del cambio de código en clase a través de la denominada traducción pedagógica (Lavault, 1985), diferenciándola del campo de la traducción profesional.

Según De Arriba (1996a:280), al aprender una L2, la traducción pedagógica se observaría a nivel escrito (traducción de textos), a nivel mental (cuando los alumnos,

³¹ Método gramática-traducción.

sobre todo en las etapas iniciales de aprendizaje, traducen inconscientemente) y a nivel oral (utilizada por el docente cuando es preciso cambiar de código para poder explicar determinados contenidos favoreciendo la comprensión de los alumnos; o cuando se les exige a estos últimos para demostrar que han comprendido).³² Otros autores solo la consideran traducción de textos *per se*, clasificándola como una actividad de la mediación escrita (Trovato, 2016:47) o, directamente la identifican con la mediación lingüística (Sánchez Cuadrado y Pedregosa, 2017). En cualquier caso, existe bastante confusión en torno a la contribución de este tipo de traducción con fines pedagógicos en la enseñanza de lenguas modernas, en parte debido a la escasez de investigación al respecto:

La investigación producida en relación con la TP no es excesivamente amplia. Sí existe un ámbito investigador de la TP, pero no se ha establecido sólidamente como disciplina de estudio general. Son investigaciones atomizadas, y por ello la TP adolece de un campo científico que se ocupe de ella y que la desarrolle como objeto de investigación lícito. Probablemente no se deba a una falta de interés, aunque en la mayoría de los casos es llamativo que tanto los estudiantes de traducción como de lenguas extranjeras la conciban como un objeto hasta cierto punto intruso (Paricio, 2012:330).

En relación con la mediación lingüística, parece más clara la afirmación de que la traducción pedagógica podría ser considerada “una variedad de traducción con una función mediadora” (Trovato, 2016:48).

Según lo expuesto en el punto 2.1, De Arriba y Cantero desarrollan un modelo explicativo de la mediación lingüística en el cual se recogen las actividades específicas o “microhabilidades” de esta. El conjunto de todas ellas (desde las más sencillas a las más elaboradas, atendiendo a su dimensión comunicativa), constituiría lo que los autores llaman “competencia mediadora”, como superación del término

³² A lo que se puede añadir que, dicho cambio de código, también se da en ocasiones entre los propios alumnos, por ejemplo, cuando trabajan en clase en agrupamientos: se traducen unos a otros a la lengua materna que comparten, lo que favorece la comprensión de determinados contenidos o de los mismos objetivos de la tarea por parte de aquellos alumnos con más dificultades en su aprendizaje de la L2. O, igualmente, utilizando una L3 como *lingua franca*, si no comparten la misma lengua materna.

“competencia traductora”, este último procedente de la traductología y que se ceñiría a las habilidades más de tipo profesional y, por tanto, ajenas al campo de la actual enseñanza de lenguas extranjeras (De Arriba y Cantero, 2004a:18). En cuanto competencia, la mediación lingüística sería una parte de la competencia comunicativa, adoptando un papel importante porque “es la única que se ocupa directamente del contacto entre individuos” (mientras que las demás están centradas en la producción y percepción; es decir, alude a la capacidad de relacionarse (ibíd.:19).

Conforme al siguiente esquema que nos proponen De Arriba y Cantero (fig.5), la estructura de la competencia comunicativa quedaría formada por las subcompetencias lingüística, discursiva, sociolingüística o sociocultural, mediadora y estratégica:



Figura 5: La competencia mediadora, De Arriba y Cantero, 2004a
Fuente: De Arriba y Cantero, 2004a:18

Se puede observar que los autores entienden la traducción como una de las actividades propias de la mediación. En cuanto conjunto de saberes, recursos y habilidades dirigidos a la acción, la traducción se presenta en forma de competencia. Esta competencia traductora formaría parte de la competencia mediadora.

Posteriormente, Cantero (2008:77) llega a presentar un modelo de la competencia comunicativa mucho más complejo (como evolución al presentado en la figura 5) aportando una nueva arquitectura de la competencia comunicativa en la que, en su desarrollo más simple, se distinguirían dos niveles: el primero, formado por las competencias estratégicas (según el autor): lingüística, discursiva, cultural y estratégica en sí; y un segundo, constituido por las ACL que establece el MCER (producción oral/escrita, percepción oral/escrita, interacción y mediación), en su naturaleza como (sub)competencias específicas. Esta disposición de los componentes de la competencia comunicativa adquiriría la forma de un doble triángulo invertido:



Figura 6: La competencia comunicativa en forma de doble triángulo, Cantero, 2008
Fuente: Cantero, 2008:77

En realidad, el segundo nivel, correspondiente a las competencias específicas, se replicaría en cada una de las competencias estratégicas, conforme a un esquema en forma de un único triángulo invertido y múltiple:



Figura 7: La competencia comunicativa en forma de un único triángulo múltiple, Cantero, 2008
Fuente: Cantero, 2008:78

En relación con la fig.7, Cantero menciona que “al distinto desarrollo de los distintos compartimentos de este triángulo múltiple podemos llamarle interlengua” (ibíd.:78), como proceso en continua transformación y evolución, tanto si se trata de una L2, como si es el caso de la L1 del hablante, ya que el aprendizaje y adquisición de una lengua no tiene fin. Dentro de este modelo, en lo que se refiere específicamente a la relación de la traducción y la mediación, Cantero sigue estableciendo a la primera como una forma de mediación lingüística. Atendiendo a su definición de la competencia mediadora, el autor deja explicitado el tipo de relación de esta con la traducción (ibíd.:76):

[...] la capacidad de comprender y hacer comprender el contenido lingüístico, discursivo y/o cultural del discurso propio y de discursos ajenos, bien empleando el mismo código del discurso, bien otros códigos. La traducción, la interpretación, el resumen, la paráfrasis, la adaptación, la explicación, son formas de mediación lingüística, que se emplean entre hablantes de distintos códigos (idiomas, dialectos, registros, etc.).

A modo de ejemplificadora síntesis, compartimos la magistral argumentación de Sánchez Castro (2012:796) en lo que respecta a la clarificación de las diferencias

entre traducción y mediación, así como acerca de la genuina relevancia de esta última para la enseñanza de lenguas modernas:

Para resumirlo en algunas palabras, la mediación es –frente a la traducción de toda la vida– mucho más adecuada y relevante para la clase de idiomas extranjeros en tanto que tiene mayor presencia en las situaciones comunicativas de la vida cotidiana, no precisa de excelentes conocimientos en el idioma origen y en el idioma meta, ya que no se trata de una reproducción fiel y exacta de los contenidos del texto o mensaje, tampoco exige una traslación cien por cien respetuosa con la forma y estilo del mensaje, sino que el mediador le da más peso a la equivalencia comunicativa y a las necesidades conversacionales de ambos interlocutores, con lo cual, pueden ser posibles –y de hecho son deseables– paráfrasis, resúmenes, reformulaciones e, incluso, negociaciones de significado (ibíd.).

Igualmente, la autora enfatiza la idoneidad del aprendizaje y práctica de la ACL de la mediación en el aula, en relación con:

- El desarrollo de la competencia plurilingüe (que se defiende en el Marco).
- La motivación que genera en los alumnos (incrementaría significativamente su capacidad de interrelación y comunicación como hablantes interculturales (competencia intercultural), otorgándoles una gran libertad para expresarse reformulando mensajes, negociando significados, utilizando diferentes recursos y estrategias comunicativas que posee la persona para solventar sus limitaciones léxicas, gramaticales y/o sintácticas; en definitiva, favoreciendo la sensación de control y de éxito en los alumnos a la hora de resolver las tareas).
- La posibilidad de poder ajustar el tipo y dificultad de las tareas de la mediación, según el nivel de aprendizaje adquirido por los aprendientes (para traducir es preciso dominar la lengua objeto de estudio, ya que se requiere exactitud; para mediar es preciso el uso activo y habitual de este idioma, así como de recursos y estrategias aprendidos de la propia lengua materna que puede extrapolar, permitiendo una gran flexibilidad mediante reformulaciones de la información).

Todas estas características de la mediación lingüística apuntadas por Sánchez Castro, la alejarían definitivamente de cualquier identificación con la traducción, sobre todo en lo que se refiere a su impacto en la enseñanza de lenguas modernas (ibíd.).

3.1.5. Actividades y estrategias de la mediación

Es necesario volver a recordar en este punto que, con la publicación del Marco, a la mediación lingüística se le otorga una entidad propia e independiente al considerarla una más entre las actividades comunicativas de la lengua –junto a las de expresión o producción, las de percepción o recepción, y la interacción– y, como tal, aclara cuáles son aquellas actividades y estrategias lingüísticas que le son propias. En alusión específica a las actividades de mediación:

Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de mediación, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporciona a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades (MCER, 2002:14-15).

Como ya hemos tenido oportunidad de mencionar, el MCER nos ofrece una visión muy específica de las actividades que caracterizan a la mediación lingüística, tanto de tipo oral (interpretación) como escrito (traducción), centrándose fundamentalmente en el ámbito profesional: interpretación simultánea y consecutiva, y traducción exacta y literaria, respectivamente. Al margen de estas actividades, el Marco reserva un breve espacio para otras. En el caso de la interpretación, añade un tipo más informal, no profesional: explicaciones a visitantes extranjeros, en situaciones sociales con familiares, amigos, clientes, etc., o interpretación de algunos textos escritos muy comunes como, por ejemplo, cartas de menús, anuncios o señales. A su vez, para las actividades de mediación escrita, incorpora el resumen de lo esencial de artículos y noticias de la L2 a L1 (o viceversa), y la paráfrasis de textos

especializados para hacerlos más “digeribles” o comprensibles para un lector profano en la materia.

En cuanto a lo que se refiere a explicitación de las estrategias que el MCER propugna como características de la ML, aún se ciñe más a los campos profesionales de la interpretación y de la traducción; y delega en manos del docente – en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas – la determinación de “las actividades de mediación que tendrá que aprender a realizar el alumno, cómo se le capacita para ello o qué se le exigirá al respecto” (ibíd.:86). La ambigüedad de esta última circunstancia, junto con la inadecuación del tipo de actividades propuestas por el Marco, desde el punto de vista estrictamente comunicativo para la clase de ELE, ha provocado que algunos autores propongan un cuadro diferente de actividades y estrategias características de la ML, más completo y acorde con el encaje de esta última dentro de la competencia comunicativa (De Arriba y Cantero, 2004:15; Trovato, 2016:54; Krogmeier, 2014:6; Homs, 2014:16; entre otros).

Entre las propuestas que se proponen determinar las actividades de la mediación, se encuentra la de De Arriba y Cantero (2004a:16; 2004b:9). Los autores prefieren utilizar los términos “microhabilidades”³³ –orales/personales o escritas/textuales- cuando se refieren a las actividades (o, más bien, estrategias, dado que los autores hablan de habilidades) de la competencia mediadora (visto en el punto 2.2. del presente trabajo). Entre las microhabilidades orales o personales de la mediación se encuentran:

- Resumir: reducir el contenido de un texto, comprendiendo el sentido del mismo, para después transmitirlo o explicarlo adaptándolo al interlocutor o interlocutores, para que así estos puedan entenderlo.
- Sintetizar: similar a resumir, pero de forma que la información queda aún

³³ Otros autores, como Trovato (2016:32) o Krogmeier (2014:6), prefieren hablar de (sub)competencias de la competencia mediadora.

mucho más reducida, solo a sus datos esenciales, obviando totalmente cualquier detalle (en realidad, “resumir” y “sintetizar” serían términos, hasta cierto punto, equivalentes).

- Parafrasear: se modifica o reformula un discurso, las palabras de un tercero, con el fin de que resulte más inteligible (dada la especificidad técnica de su contenido, por ejemplo), o con la intención de aclarar algo.
- Apostillar: se trata de aportar información añadida (realizar un comentario, o dar una explicación) que el interlocutor necesita para poder comprender el discurso.
- Intermediar: saber transmitir información entre interlocutores atendiendo tanto a su intención comunicativa como a la idiosincrasia particular de cada uno (identidad sociocultural): “hacer de mediador cultural y pragmático” entre las partes.
- Interpretar: “hacer de intérprete”; traducir oralmente un texto, ya sea de forma profesional o no.
- Negociar: adaptar o adecuar paulatinamente el discurso al interlocutor, para poder lograr acuerdos o alcanzar puntos en común en la actividad comunicativa. Para esta actividad, se requiere de fluidez oral y de un desarrollo de la competencia estratégica.

MICROHABILIDADES ORALES	Resumir / Sintetizar Hacer un resumen
	Parafrasear Explicar de otro modo lo mismo
	Apostillar Comentar un hecho
	Intermediar Resumir, explicar y aclarar
	Interpretar Traducir un texto oralmente
	Negociar Adecuarse al interlocutor

Figura 8: Microhabilidades orales, De Arriba y Cantero, 2004a

Fuente: De Arriba y Cantero, 2004a:16

En cuanto a las microhabilidades textuales:

- Sintetizar: consistiría en realizar un resumen del texto leído, centrándose solo en transmitir el sentido del mismo, pasando por alto todos los incensarios detalles.
- Parafrasear: o explicar el texto leído con otras palabras, desarrollando nuevos recursos lingüísticos al escribir.
- Citar: reproducir o repetir lo leído, si bien, adaptándolo al lector para que sea más inteligible.
- Traducir: reproducir literalmente, trasladando de un código escrito a otro, el texto leído. Se trata de la actividad clásica propia del enfoque gramática y traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras.
- Apostillar: consiste en añadir una nota al texto escrito, a modo de explicación, comentario adicional o aclaración (especialmente, cuando se trata de un texto especializado, cuya comprensión no es fácil dado su carácter técnico).
- Adecuar: adaptar la información leída a un lector en concreto, a nivel lingüístico, ideológico y/o cultural. Esta actividad de mediación textual requiere de un entrenamiento.

MICROHABILIDADES TEXTALES	Sintetizar Hacer un resumen
	Parafrasear Explicar un texto
	Citar Reproducir un texto
	Traducir Traducir un texto
	Apostillar Anotar, aclarar, comentar un texto
	Adecuar Adecuar un texto a un lector concreto

Figura 9: Microhabilidades textuales, De Arriba y Cantero, 2004a

Fuente: De Arriba y Cantero, 2004a:17

Trovato (2016:54), apoyándose en las microhabilidades del modelo De Arriba y Cantero (2014a), aporta adicionalmente una serie de actividades interesantes que por su especificidad para la didáctica de lenguas modernas y el desarrollo de la competencia mediadora, se revisarán en el punto 3.3.2 del presente trabajo.

En las principales propuestas mencionadas en torno a la mediación lingüística (De Arriba y Cantero, 2004a, 2004b; Cantero, 2008; y Hallet, 2008), la (sub)competencia estratégica ocupa un lugar central. Este planteamiento está en sintonía con la arquitectura del actual paradigma comunicativo de la lengua, dado que el aprendizaje de la misma no solo implica conocimientos, sino también habilidades (Canale y Swain, 1980:30; Canale, 1995:69). Sin embargo, existe una cierta confusión del término “estrategia” por el escaso acuerdo entre los investigadores (Fernández López, 576), por lo que parece oportuna una determinada definición a modo de punto de partida:

[...] las estrategias del aprendiz son planes de acción que regulan, controlan y evalúan los modos de actuación del aprendiente, se dirigen a un objetivo concreto de cara a optimizar los resultados de sus tareas de aprendizaje lingüístico, comunicación y procesamiento de la información de la lengua meta, y se orientan a fomentar el desarrollo personal de individuo como aprendiz y usuario de la nueva lengua (Martín Leralta, 2009:16).³⁴

Martín Leralta también enfatiza la idoneidad del tratamiento didáctico –explícito o implícito- de las estrategias en el aula de enseñanza de lenguas modernas, como apoyo a la eficiencia y optimización del aprendizaje:

³⁴ Como se puede observar, Martín Leralta, siguiendo la línea de otros investigadores, en su definición integradora sugiere el término “estrategias del aprendiz” (en general), con el objetivo de superar la tradicional división entre estrategias de comunicación y de aprendizaje (u otras dicotomías, apuntaría Fernández López, 2016:581) como espacios estancos, sin retroalimentación entre sí (Martín Leralta, 2009:15).

[...] el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y comunicación en el aula de lenguas segunda y extranjera se ha convertido en los últimos años en uno de los objetivos del currículo de idioma modernos porque, aunque no sean un fin en sí mismas, pueden ayudar a agilizar, mejorar y ampliar el resto de las competencias del alumno con vistas al desarrollo de su independencia (ibíd.:13).

En torno a las estrategias de la mediación lingüística desde una concepción más allá de lo establecido desde el propio Marco, son destacables las aportaciones de Krogmeier (2014) y Homs (2014).

Krogmeier, realiza una síntesis entre las propuestas de autores alemanes como Rössler (2009), o Phillip y Rauch (2010), y las microhabilidades del modelo de De Arriba y Cantero (2014a, 2014b), clasificando a las estrategias para realizar la mediación (oral y escrita) en:

- Receptivas (comprensión auditiva/lectora): v.g., anticipar el tema, seguir escuchando incluso si no se entiende todo, reconstruir significados por medio de conocimientos tanto lingüísticos como globales, apuntar palabras clave, deducir el sentido por el contexto/por otros idiomas/por palabras de la misma familia, marcar la información importante, etc.
- Productivas: v.g., introducir frases hechas o automatizadas para ganar tiempo, simplificaciones del lenguaje hablado/escrito, tomar apuntes, hacer resúmenes, etc.
- Compensatorias (por falta de recursos lingüísticos; pueden ser verbales y no verbales): v.g., parafrasear, utilizar términos de otros idiomas, crear neologismos, solicitar al interlocutor una explicación/repetición/reducción de velocidad, utilizar sinónimos/antónimos, etc.
- Socioculturales: v.g., adecuar el discurso al tipo de interlocutor y detectar la identidad cultural del mismo, añadir y comentar información, adaptar un texto escrito en función del tipo de lector al que nos dirigimos, etc.
- Textuales: v.g., adecuar un texto al tipo del texto meta (es decir, conocer el género textual de este último –si va a adaptar forma de carta, de artículo

científico, de columna de opinión, de obra literaria, etc.- para saber determinar aspectos como cuál debe ser, por ejemplo, la estructura de este texto meta, su presentación, encabezamiento, fuentes más acordes, estilo, etc.).

Por su parte, Homs elabora una recopilación reuniendo materiales de diversas fuentes, entre las que destacan algunos autores alemanes expertos en mediación.³⁵

La autora establece un modelo en el que la mediación se dividiría en cuatro etapas o fases: tres preliminares (las cuales, a veces, se solapan o intercambian el orden) y una cuarta que correspondería con la transmisión final del mensaje.

Para las etapas preliminares, se podrían destacar algunas de las estrategias más comunes, como son:

- Leer un texto varias veces.
- Seleccionar información: bien un dato concreto del texto, bien información clave del texto.
- Marcar y/o subrayar información clave.
- Tomar notas y apuntar los puntos clave.
- Distinguir entre la información relevante o principal, de la no importante o secundaria.
- Resumir las ideas principales (y no traducir palabra por palabra).
- Hacer dibujos o bocetos.
- Clasificar la información esencial de la idea principal del texto.
- Considerar las necesidades e intereses del interlocutor.
- Adecuarse a la situación comunicativa (nivel de formalidad, tipo de información a transmitir, etc.).

³⁵ Entre otros, Kieweg, 2008; Rössler, 2009; Kolb, 2008; De-Florio, 2008; Michler, 2013; todos ellos citados en Homs, 2014: 17. Aparte de estos autores, Homs habría utilizado algunas obras en alemán dirigidas a la pedagogía de la mediación, así como el contenido recogido en el punto 4.4.4.3. del MCER (Consejo de Europa, 2002:85-86).

- Ser consciente del conocimiento lingüístico y cultural del interlocutor, así como de las diferencias en comportamientos y expectativas según cada cultura.
- Consultar diccionarios.
- Usar el contexto para extraer el significado de determinadas palabras o expresiones.
- Captar el tema general del texto atendiendo a elementos como el título, las imágenes, al tipo de grafía, etc.
- Atender a elementos de la comunicación paraverbales y no verbales.

En cuanto a la cuarta última fase de la transmisión del mensaje (o de la actividad de la mediación lingüística propiamente dicha), algunas de las estrategias más relevantes serían las siguientes:

- Plantear preguntas de comprensión al interlocutor.
- Solicitar al interlocutor que resuma o reformule lo que ha entendido hasta el momento o un fragmento en concreto.
- Parafrasear; reformular.
- Alterar el orden de la información, cambiar el orden de las palabras en la frase.
- Sustituir unas palabras por otras; usar sinónimos; utilizar palabras de la misma familia.
- Simplificar estructuras complejas, sin que eso implique un cambio de significado.
- Transformar el estilo directo en indirecto.
- Usar mímica, gestos, lenguaje corporal.
- Formular frases de ejemplo.
- Explicar una palabra con la ayuda de un hiperónimo general.
- Cambiar de código lengua y/o código registro.

3.1.6. La rehabilitación del uso de la lengua materna en el aula ELE

Con la irrupción en el siglo XX del método directo y su enfoque natural, la enseñanza de lenguas extranjeras va a abandonar por completo uno de los ejes que habían vertebrado hasta entonces las clases de idiomas: la traducción como técnica docente y, junto a esta, el uso de la lengua materna o L1.

Los expertos lingüísticos decidieron que, en el aula, la lengua materna pasaría a considerarse “non grata”, otorgándose todo el protagonismo a la lengua meta o L2 como código de comunicación. Se aducía que el uso exclusivo de la L2 en el aula era la única forma de aprender un idioma de forma natural (es decir, como lo hace el niño de muy corta edad cuando aprende sus primeras expresiones) y desde un enfoque verdaderamente orientado a la comunicación (que sirva realmente para hablar con otros interlocutores). Asimismo, se añadía que el uso de la L1 y las actividades didácticas directamente relacionadas con el mismo (principalmente, la traducción), eran propias del histórico método tradicional (también denominado método de gramática-traducción) denostado ahora por la rigidez de sus principios, centrados en el estudio sesudo de la dimensión gramatical y sus reglas, así como en la memorización de largas listas de vocabulario (herencia del estudio de las lenguas clásicas, especialmente el latín) al margen de lo principal en el nuevo tiempo de intercambios comerciales y culturales que marcaba el moderno siglo XX: el conocimiento y uso práctico del idioma (poder conversar).

Con el auge posterior del enfoque audiolingual y el método estructuralista surgido a mediados del siglo pasado, la plena discriminación de la L1 se acentuó aún más si cabe: su uso era señal de una mala praxis docente (fracaso del profesor, el cual no sabía cómo enseñar en L2). Las editoriales –especialmente las anglosajonas– comenzaron a publicar sus materiales directamente en la lengua meta, sin traducción alguna, atendiendo al paradigma de enseñanza dominante que aborrecía de cualquier influencia del método tradicional, bajo el paraguas comercial del *English-Only* y la advertencia a profesores y alumnos de que el uso de la L1 imposibilitaría la

asimilación de la L2.

Esta concepción tan negativa de la lengua materna en el aula de lenguas extranjeras terminó por impregnar prácticamente todo el siglo XX, por último, con la influencia del enfoque comunicativo que desde los años 80 sigue imperando hasta nuestros días. Solo a partir de finales del pasado siglo y, sobre todo, a comienzos del presente, algunos autores se han atrevido a cuestionar el rechazo tan decidido que ha sufrido el uso de la lengua materna en el aula de modernas lenguas, reivindicando una puesta en valor más ajustada a la realidad docente, lo cual, ha generado, algo así como un “conflicto de trincheras”, una dura polémica entre aquellos expertos e investigadores que están a favor del uso de la L1 y los que no. Este intenso debate, sin embargo, se ha dado más a nivel de publicación de artículos y de bibliografía en general, que a nivel de resultados de investigaciones concretas, las cuales han sido muy escasas hasta el momento, posiblemente dado que se trata de un campo de estudio bastante reciente (Galindo Merino, 2012:15).

Más allá de la ardua polémica al abordar las relaciones L1/L2 en el aula de idiomas, si se atiende a lo que pasa realmente en el aula de enseñanza de lenguas extranjeras no puede negarse que, en la práctica docente diaria, la lengua materna posee un papel singular en el aprendizaje de la L2. Una de sus manifestaciones más frecuentes es el cambio de código (*codeswitching*) de L2 a L1 (ibíd.:54), fundamentalmente como estrategia dirigida por los alumnos (muchas veces al comenzar su aprendizaje):

Lorsqu'on s'intéresse à l'initiateur des changements de langue, on constate que, dans de nombreux cas, ce sont les apprenants qui les provoquent. Cette tendance est confirmée par de nombreuses études portant sur ce sujet, qui se focalisent pour la plupart sur les emplois de la langue première initiés par les élèves, surtout en début d'apprentissage (Castellotti y Moore, 1997; en Castellotti, 2001).³⁶

Los alumnos suelen saltar a su L1 por diferentes motivos: para expresar aquellos contenidos en los que, por su falta de dominio, se han quedado bloqueados

³⁶ Edición *Kindle*; posición 749.

(estrategia de comunicación por compensación); o, especialmente, como forma de andamiaje entre compañeros de clase a lo largo de su proceso de enseñanza (lengua de mediación). Hay que señalar que el uso del cambio de código L1/L2 como estrategia solo es mucho más frecuente en el caso de los grupos de alumnos monolingües, complicándose realmente cuando se trata de grupos multilingües (aunque es un fenómeno que también podría darse en este último caso, mediante el uso de una L3 que actuaría como lengua franca, al no compartir la misma L1).

Probablemente la ventaja principal del uso de la L1 en los libros de texto es que el alumno se siente más seguro cuando entiende bien lo que en él se dice, se explica o se le pide. Ello, además de proporcionarle seguridad le permite cierto grado de autonomía, puesto que se ve capaz de comprender o realizar por sí mismo determinadas actividades que en otras circunstancias no podría llevar a cabo (Martín Martín, 2001:161).

Según otros investigadores, el cambio de código se podría observar a veces como una estrategia promovida no solo por los alumnos, sino también por algunos profesores en ejercicio. Tendría lugar en relación con determinados temas que no son puramente didácticos, sino de gestión del aula, como explicar directrices y normas para mantener la disciplina, como una forma acercamiento personal -factores afectivos- con algunos alumnos o, simplemente, para ahorrar tiempo en la práctica del aula, al organizar las actividades en colaboración con los estudiantes:

Entre docentes de lengua extranjera, el tema del uso de la lengua suele ser polémico. Algunos declaran que jamás recurren a ella, mientras otros defienden su uso para dar consignas, ofrecer explicaciones metalingüísticas, traducir conceptos o palabras difíciles, etc. [...]. Un tercer grupo pretende que solo utiliza la lengua primera en situaciones de "crisis" [...] algunos profesores afirman usar la lengua materna solamente "*cuando se enfadan*", cuando quieren que los alumnos "*entiendan bien lo que se les dice*" o "*cuando los alumnos se sienten perdidos, angustiados*" [...] Muchos afirman usar la lengua materna para "ahorrar tiempo (Nussbaum, 1991:36).

The need to maintain control [...] often calls for the L1. Saying 'Shut up or you will get a detention' in the L1 is a serious threat rather than practice of imperative and conditional constructions (Cook, 2001:415).

The main benefit of the L1 for personal contact is naturalness. When using the L1, the teacher is treating the students as their real selves rather than dealing with assumed L2 personas (Cook, 2001:416).

Como Luci Nussbaum o Vivian Cook, otros expertos también nos aseguran que, en ocasiones, algunos docentes se pueden también servir del *codeswitching* como estrategia de enseñanza de aquellos conocimientos lingüísticos que requieran de un estudio más específico (por ejemplo, a la hora de abordar un análisis contrastivo de determinadas estructuras gramaticales, o para ayudar a la reflexión metalingüística posterior), reservando el uso de la L2 para otro tipo de actividades más comunicativas (práctica didáctica también, de alguna manera, relacionada con la optimización del tiempo de aula):

Por otra parte, el uso de la lengua materna puede hacer más ágil la clase al facilitar y hacer más breves tanto las explicaciones gramaticales como las cuestiones relacionadas con el vocabulario [...]. En resumen y por paradójico que parezca, un uso sensato de L1 en el aula y en el libro de texto libera tiempo, que podrá emplearse en actividades plenamente comunicativas en las que se haga uso extensivo de la L2 (Martín Martín, 2001:162).

Así mismo, al facilitar la comprensión de léxico “difícil”, el docente podría proponer actividades de clase basadas en un tipo de *traducción pedagógica* de textos escritos auténticos, materiales reales que provocan interacción en el aula entre los alumnos y negociación del significado, así como una mayor implicación, cooperación y motivación:

L1 use is a normal psycholinguistic process that facilitates L2 production and allows the learners both to initiate and sustain verbal interaction with one other (Brooks & Donato, 1994, 268). Through the L1, they may explain the task to each other, negotiate roles they are going their peers. These purposes for the L1 clearly fit well with the overall rationale for the task-based learning approach, even if they have so far been discouraged or ignored (Cook, 2001:418).

Nussbaum (1991:37) también afirma que el uso de más de un código lingüístico en el aula es totalmente plausible, ya que en contextos bilingües o plurilingües lo habitual, en la deseable interacción entre los alumnos, es el cambio de dicho código acaecido de forma natural (la clase como espacio o micro-comunidad donde se fomenta la competencia plurilingüe, como se persigue en el MCER y secunda el enfoque comunicativo de la lengua).

Pese a lo cual, esta autora manifiesta que, en lo que se refiere a un proceso de aprendizaje eficaz, el código fundamental es el de la L2 (apoyándose en las investigaciones basadas en el estudio etnográfico del aula). Es en este último aspecto donde coinciden todos los investigadores que defienden la rehabilitación de la lengua materna en la clase de lenguas modernas: la cantidad de actividades desarrolladas en L1 debe ser siempre escasa (entre otros, Galindo Merino, 2012:62; Santos Gargallo, 2017; 47); permitida en los niveles bajos de dominio de la lengua para agilizar la enseñanza, y apenas presente en los niveles altos por considerarse contraproducente debido a los problemas derivados de interferencia con la lengua meta (además de presencia innecesaria, ya que estos aprendientes más avanzados, cuentan con recursos lingüísticos en código L2 para desenvolverse con la suficiente autonomía, como evolución natural de su proceso de aprendizaje; íbid.:128).

Otro de los aspectos clave en la relación L1/L2 es el relacionado con la imposibilidad de sesgar la cultura de la lengua materna del aprendiente, como base de su identidad social como individuo. La L1, por tanto, siempre está presente en el aula de lenguas modernas:

In educational terms, it is a gross contradiction to teach a language, any language (that most human of cognitive and affective faculties), without reference to and creative deployment of the students' mother tongue and, by extension, it would be unthinkable to propose the exclusion of the students' linguistic culture from the classroom (Luke Prodromou, en Deller y Rinvulcri, 2002:5).

Igualmente, sería del todo inexplicable provocar la plena reclusión mayor de la L1 fuera de la clase, cuando en el actual paradigma comunicativo los profesores deberíamos de tratar desarrollar la competencia plurilingüe de nuestros alumnos, en su sentido más amplio, como se establece en el MCER (Consejo de Europa, 2002:4), lo cual no es óbice para, una vez más, tener siempre presente, como profesores, que la lengua meta, o L2, es la realmente relevante en la enseñanza de lenguas modernas.

¿Y qué ocurre en el ámbito específico de la enseñanza ELE / EL2 y las relaciones L1/L2 en el aula? Para responder a esta pregunta es imprescindible detenerse, a partir

de este momento, en la interesante investigación de campo que la doctora Galindo Merino (2012) ha publicado acerca del uso de la L1 en la enseñanza de la lengua española, después de haber realizado una exigente labor de estudio previo y de recopilación bibliográfica al respecto, intentando cubrir el vacío que existía en esta parcela académica por la falta de estudios empíricos (al margen de los desarrollados por el enfoque de adquisición de segundas lenguas o ASL, de tipo contrastivo, que tratan de analizar las transferencias positivas o negativas L1/L2).

La autora se centra en una tipología de grupo meta muy específica, como es la de estudiantes universitarios con diferentes niveles de dominio del español, tanto en contextos educativos monolingües (todos comparten la misma lengua materna), como multilingües (con distintas L1). Fundamentalmente trata de comprobar, desde la observación empírica y partiendo de la premisa del escaso empleo que se da a la lengua materna en los contextos de enseñanza de lenguas modernas, cuál es el grado de uso real de esta L1 y cuáles son sus funciones principales en el aula ELE. Por lo que respecta a sus resultados –a priori, en buena parte extrapolables a grupos meta de naturaleza no universitaria- y en relación con los objetivos del presente trabajo, podría destacarse lo siguiente:

- a) En general, la L1 se emplea en la enseñanza actual de ELE, salvo en las clases multilingües de los niveles más avanzados.
- b) En relación con el punto anterior, el uso de la L1 es frecuente en el trabajo por parejas o pequeños grupos entre estudiantes que comparten dicha lengua materna (monolingües), cuando estos tienen que negociar la manera de realizar la tarea o actividad, o bien, ayudarse mutuamente como apoyo o andamiaje en su proceso de aprendizaje -forma de mediación- interactuando de forma natural.
- c) Como norma general: a mayor nivel de dominio de la L2, menor presencia de la L1 en clase (como respuesta natural de los alumnos). De igual manera ocurre con

aquellos alumnos que poseen un desarrollo mayor de su competencia plurilingüe, estando acostumbrados al estudio de más de un idioma: el recurso a la L1 como estrategia se desvanece (estas personas están acostumbradas a tener que enfrentarse a una lengua que no es la materna, por lo que no se agobian tanto; poseen una mayor conciencia metalingüística).

- d) Los profesores permiten a sus alumnos una utilización moderada de la L1 en el aula en los casos de aprendientes de niveles bajos, pertenecientes a grupos monolingües y para funciones concretas, buscando incrementar la eficiencia en la enseñanza: avanzar más rápido con el temario, resolver dudas y facilitar las explicaciones dirigidas a comprender y asimilar mejor algunos contenidos léxico gramaticales, dar instrucciones sobre la forma de realizar las actividades o tareas, así como clarificar las normas de la clase para su correcta gestión). Sin embargo, suelen rechazar la presencia de la L1 en el caso de los alumnos multilingües, por su mayor complicación dada la heterogeneidad del grupo en este aspecto.
- e) Sin embargo, los docentes suelen rechazar la presencia de la L1 en el caso de los alumnos multilingües, por su mayor complicación dada la heterogeneidad del grupo en este aspecto. Además, en las clases multilingües predomina un mayor empleo de la L2 (sobre todo, en contextos de inmersión, donde la variable centro o contexto de enseñanza “obliga” a una política “solo L2”) y un uso de la traducción pedagógica centrada principalmente en el aprendizaje de nuevo vocabulario, ya que los materiales utilizados se dan por completo en esta segunda lengua.

3.2. La dimensión cultural de la lengua

Grosso modo, podríamos definir el constructo de cultura en términos de valores, creencias y normas compartidas de una manera determinada por un grupo de personas a otras, que se transmiten al interactuar, tal y como sugiere Deardoff:

“culture” is defined as values, beliefs, and norms held by a group of people, which shapes how individuals communicate and behave, that is, how they interact with others. Culture does not necessarily mean only those from different national or ethnic backgrounds, but also those from other diverse groups (religious, socio-economic, gender, sexual orientation, regional) within a particular society (Deardoff, 2015).

Para Buttjes (Buttjes y Byram, 1990:5), todos estos elementos se adquirirían en el proceso de socialización de la persona, a través de la lengua materna, dotándole de una identidad cultural nacional, entre otras. Es decir, por una parte, el lenguaje posee una dimensión social y, por otra, una dimensión cultural, la cual es fundamental en la enseñanza de cualquier lengua moderna.

Centrándose en esta última dimensión, Bennett (1993) señala que para llegar a ser un experto hablante de una extranjera, o segunda lengua, es preciso entender la lengua como un instrumento esencial de la construcción mental de la realidad (en interacción con el pensamiento y la percepción humanos), aportando un contenido semántico a la experiencia, lo que se traduce en la adopción de una determinada identidad cultural frente a otras posibles (es decir, unos valores, patrones de pensamiento, creencias y comportamientos sociales propios de una cultura en concreto; su dimensión cultural).

To avoid becoming a fluent fool, we need to understand more completely the cultural dimension of language. Language does serve as a tool for communication, but in addition it is a “system of representation” for perception and thinking [...] Language largely determines the way in which we understand our reality [...] (ibid.:16-17).

De aquí que los profesores de lenguas modernas deban facilitar el aprendizaje de sus alumnos mediante un enfoque de contraste intercultural, comparando los patrones de su propia lengua-cultura con los patrones de la lengua-cultura meta (Ibíd.:20).

En este sentido, autoras como Claire Kramsch (1991:218) o, especialmente, Karen Risager (2005, 2013) recuperan el término *lenguacultura* (LC), acuñado por la antropología lingüística,³⁷ con el fin de enfatizar justamente esta dimensión (socio)cultural de la lengua:

I consider the concept of languaculture as very useful in the construction of a such a new understanding of the relationship between language, culture and society in a globalising world. Languaculture may be a key concept in the understanding of language as both a social and a cultural phenomenon (Risager, 2005:186).

3.2.1. La competencia intercultural en el proceso de aprendizaje de una lengua moderna

En palabras de Byram (1988:21), “the link between language and culture is crucial”; un vínculo insoslayable para el aprendiente de una lengua segunda, así como para el docente que guía su aprendizaje, en relación con la correcta comprensión de los aspectos semánticos en el uso de dicha lengua:

Even in the sterile context of the foreign language classroom the language used is constantly referring to culture specific meanings, to the culture of a specific social group in a particular time and place. The foreign language teacher and learner cannot escape the cultural meanings of the language they use (ibíd.).

Por otra parte, Byram (1988:29; 1991:19) defiende la idea de que es a través del desarrollo de la competencia intercultural como se debe abordar los conocimientos y habilidades propios de la lengua objeto de estudio o L2 (dado que, cuando hablamos de un aprendiente no nativo, no ha existido un proceso de socialización con el uso de la L2 como lengua materna y, en cualquier caso, no se trata de intentar replicarlo).

Este desarrollo de la competencia intercultural debería ser reforzado a través del aprendizaje directo y personal (cara a cara) derivado de los encuentros a nivel transnacional, aportando al estudiante una perspectiva de contraste entre su lengua

³⁷ “Linguaculture” (Attinasi y Friedich, 1998; concepto citado también en Crozet and Liddicoat, 1999:121): la cultura en cuanto a sus aspectos verbales se refiere, no a toda la cultura en general; o “languaculture” (Agar, 1994): el tipo de discurso que conectaría a dos personas que hablan diferentes lenguas, en el encuentro intercultural.

materna y la lengua meta que favorece la reflexión (a través del uso de una serie de técnicas de análisis) para una toma de conciencia tanto (socio)lingüística como (inter)cultural. Para Byram, el aprendizaje de una lengua, por tanto, está íntimamente relacionado con el aprendizaje de la cultura, formando un proceso que se retroalimenta (fig.10).

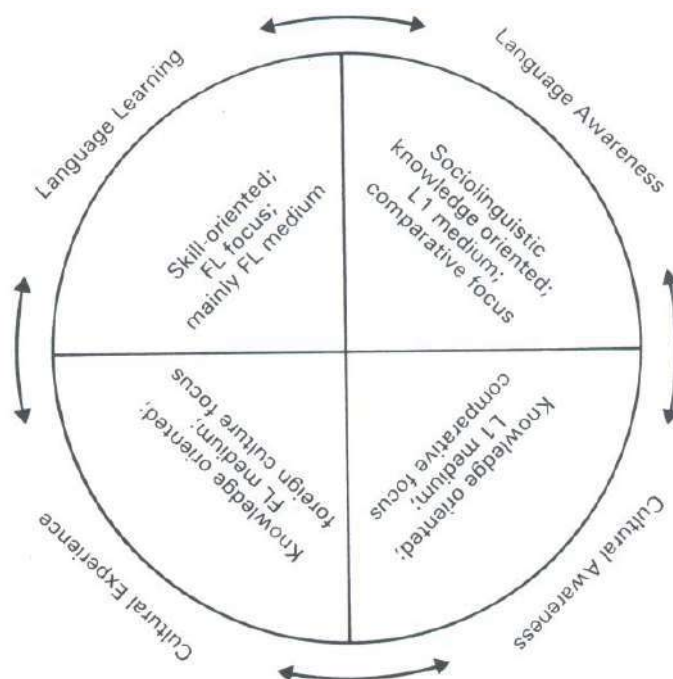


Figura 10: El proceso de enseñanza lengua y cultura, Byram, 1988, 1991

Fuente: Buttjes y Byram, 1991:20

El énfasis en la dimensión (inter)cultural del lenguaje es afín a la renovada práctica didáctica del aula de lenguas modernas dentro del actual paradigma comunicativo, caracterizada por la primacía de la expresión oral y, consecuentemente, por la necesidad de interacción social y la negociación de significados entre interlocutores con diferentes identidades, pero que, al actuar como hablantes interculturales, se comunican, más allá de lo lingüístico, desde la empatía y el respeto a la alteridad:

[...] el aprendizaje de idiomas debería fomentar la perceptividad y un mayor entendimiento de la sociedad y cultura de los hablantes de otros idiomas, pero al mismo tiempo, de la sociedad y cultura del estudiante y de los vínculos entre los dos, esto es, un proceso cognitivo de aprendizaje. Propone también que el aprendizaje de idiomas conlleve actitudes positivas hacia los hablantes de otros idiomas – un cambio afectivo (ibíd.:13).

It is the nature of language that its prime though not sole function is interpersonal communication, usually in the form of speech. It involves creating relationships, negotiating meanings and sharing a reality. [...] This kind of experience is however more than 'linguistic'. [...] For to acquire and use a foreign language is to enter another way of life, another rationality, another mode of behaviour, however similar it may appear to that of the learner (Byram, 1998:16-17).

Este nuevo enfoque didáctico implicaría un serio reto para el docente, ya que “la enseñanza de idiomas tiene que adelantarse a lo que los estudiantes deberían saber o las destrezas que deberían adquirir para poder descubrir otras identidades y grupos –y sus culturas- por sí mismos” (Byram y Fleming, 2001:15). Para facilitar esta labor docente, Byram (1988:25) propone que los profesores deberían apoyarse en la antropología y en la psicología: la primera aportaría el relevante enfoque etnográfico³⁸ para el análisis de la cultura objeto de estudio, avivando la necesaria curiosidad; mientras que la segunda, reforzaría esta curiosidad (ya que, por sí sola, no es suficiente) con habilidades fundamentales para entrar en contacto con la alteridad y comprenderla en sus reacciones y comportamientos, como son la empatía y el entendimiento o comprensión de la otra realidad cultural.

Atendiendo al fenómeno de la creciente internacionalización del mundo, el enfoque intercultural es cada vez más relevante para la enseñanza de cualquier lengua moderna. En nuestros días se impone la necesidad de una educación y comunicación transcultural, que conlleve un respeto por la múltiple diversidad de identidades socioculturales y sus valores. Esto supone pasar de la relativización de la identidad nacional a la adopción de una conciencia identitaria más global y multicultural:

[...] a new intercultural rationale for language teaching is required to integrate aspects of communication and education. If classroom practice can be seen as a continuing effort at simulating a foreign environment, this learning experience may as such

³⁸ La investigación etnográfica tiene su primer referente en la obra del antropólogo británico de origen polaco B. Malinowsky (“Los argonautas del Pacífico Occidental”, 1922). Sus herramientas son, principalmente, el trabajo diario de campo en contacto personal con los integrantes de la cultura objeto de estudio, las observaciones directas y minuciosas de sus comportamientos, manifestaciones culturales y mentalidad, el análisis posterior de dichas observaciones y reflexiones al margen de cualquier sesgo por prejuicio, estereotipo o creencia previa, lo que quedará reflejado en un informe final.

enhance tolerance of ambiguity and empathy with others (Beattie, 1986:129). Presenting cultural and social alternatives may provide new orientations for the individual practice [...]. At the time of increasing international dependency and imminent global threats, this may prove to be a rationale both necessary and appropriate for language teaching (Buttjes, 1991:9).

Para Buttjes, el tratamiento en clase de los factores culturales de la lengua objeto de estudio debería implicar el desarrollo de las respectivas competencias plurilingüe e intercultural. En cuanto a esta última se refiere, a través del aprendizaje y creciente uso de determinadas estrategias (relativización de la propia identidad cultural, comparación o contraste entre la cultura propia y la meta, y la negociación de significados entre interlocutores), el aprendiente podría desempeñar una función mediadora, necesaria para comunicarse con personas de otros países (“comunicación transnacional”, en palabras del autor):

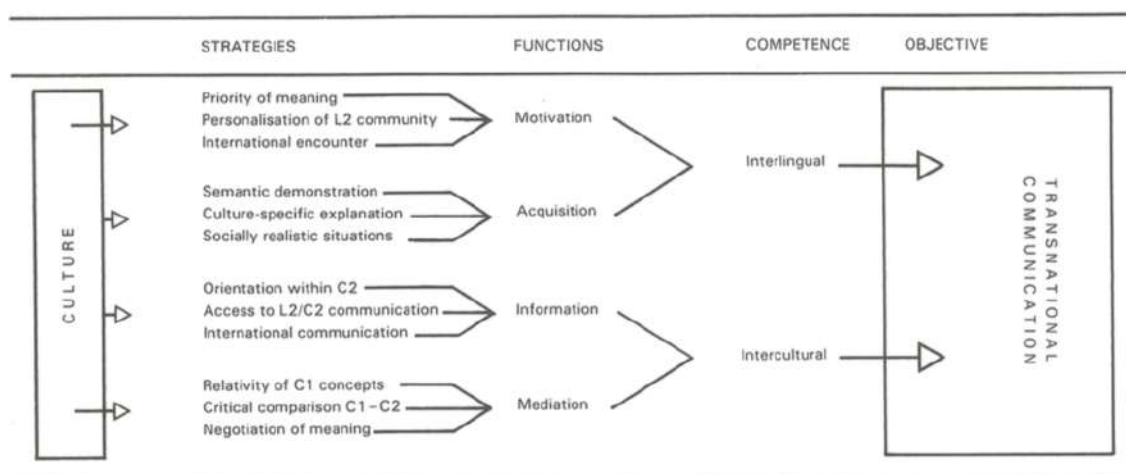


Figura 11: Lengua extranjera y aprendizaje intercultural, Buttjes, 1991
Fuente: Buttjes, 1991:10

Los enfoques de Byram y Buttjes (1991) son cercanos al de Meyer (1991). Este autor parte de la idea de que para que una persona llegue a comunicarse adecuadamente en una L2 a nivel internacional, debe contemplar también el estudio de la cultura a la cual pertenece dicha lengua objeto de estudio (“we have to learn foreign languages *and* the cultures of the speakers of these languages, if we want to be successful in international communication”; *ibíd.*:137).

Meyer destaca los constructos de adecuación y flexibilidad como ejes centrales para desarrollar la competencia intercultural, ya que permiten, por una parte, la toma de conciencia de las diferencias C1 vs.C2 (entre ambas identidades) y, por otra, la habilidad para manejarse de forma exitosa con los problemas derivados de estas diferencias en los encuentros interculturales (esta habilidad, bien desarrollada, debería capacitar para la mediación transcultural, o *cross-cultural mediation*; ibíd.).

En lo que se refiere a la enseñanza de lenguas modernas, considera que hacer que los estudiantes tomen conciencia de las diferencias entre cultura materna y meta mediante el aprendizaje en clase, no es suficiente. Este conocimiento debe estar principalmente sustentado en la acción, en prepararse para cómo actuar ante la experiencia interpersonal del encuentro intercultural; y, además, en una interpretación crítica y reflexiva posterior de dichas diferencias. Por tanto, se trata no solo de preparar a los alumnos a nivel mental, sino, sobre todo, a nivel de actuación en clase, con recreaciones o simulaciones de situaciones reales, para minimizar el impacto del choque intercultural, llegado el caso (ibíd.:139).

Igualmente, establece que las tareas que se desarrollan en clase pueden organizarse según varios estadios o grados de actuación: se trataría de un continuo que se extendería desde un nivel cero o “monocultural” (en el que los estudiantes pueden expresarse en la lengua objeto de estudio, pero no poseen grado de conciencia intercultural alguna), hasta un nivel superior o “transcultural”, la situación ideal (el más alto grado de conciencia y de actuación interculturales: desarrollo de la capacidad para negociar, resolver problemas y malentendidos entre partes, o mediar interculturalmente, sabiendo adaptarse a las diferencias con otras culturas sin abandonar la propia identidad).

Alcanzar el nivel transcultural supone alejarse de todo principio dogmático y etnocéntrico en el momento de comprender a la alteridad, así como el desarrollo de

valores como la tolerancia, la cooperación mutua y la comunicación propia de entornos internacionales.

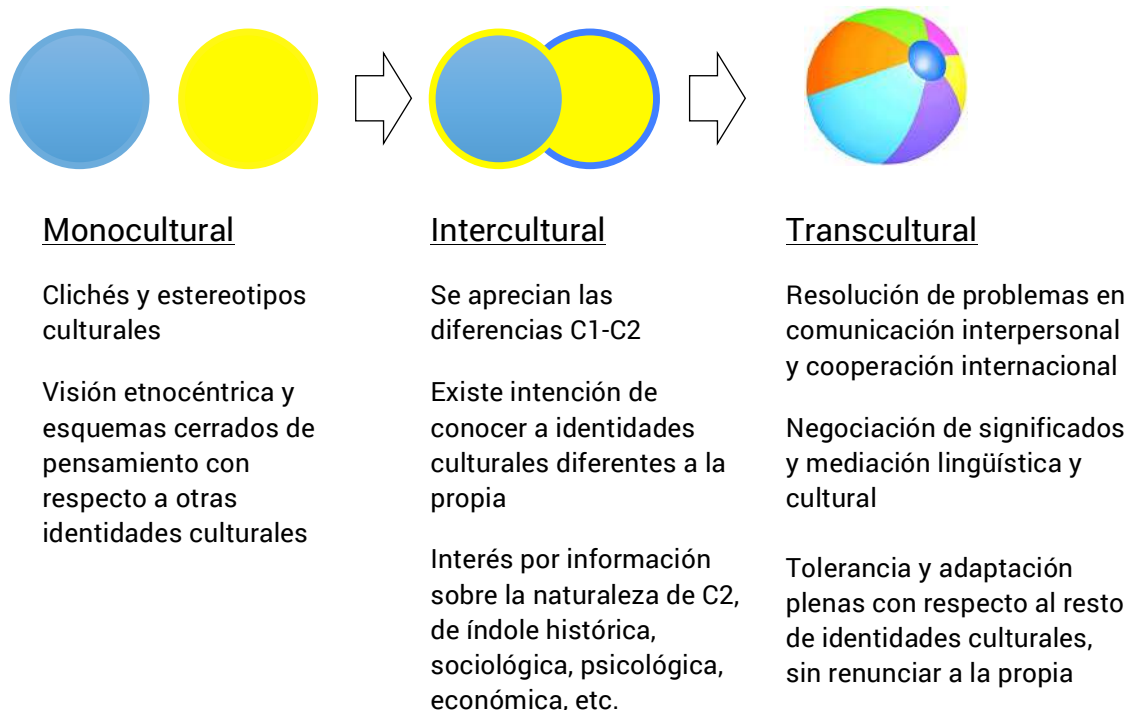


Figura 12: Niveles de desarrollo en la actuación intercultural, Meyer, 1991
Fuente: elaboración propia

Retomando parte de estos conceptos de Meyer,³⁹ Karen Risager (2001) señala que el aula de lenguas modernas ha ido evolucionando a lo largo del tiempo en lo que respecta al tratamiento de los aspectos culturales de la lengua objeto de estudio. En este sentido, se pueden apreciar cuatro etapas diferenciadas, aunque a veces se solapan entre ellas e incluso pueden estar coexistiendo hasta hoy en día:

- a) El enfoque de cultura extranjera. Podría decirse que está basado en la figura del hablante nativo ideal y centrado en el concepto de identidad nacional, con una perspectiva etnocéntrica y estereotipada al acercarse al estudio de la cultura meta.

³⁹ Niveles monocultural, intercultural y transcultural.

- b) El enfoque intercultural, como evolución del anterior; el más frecuente en estos momentos. Se centra en la figura del hablante intercultural, en las habilidades de la competencia intercultural, las experiencias de intercambio, la relativización de la propia identidad cultural frente a la alteridad, el abandono de estereotipos, prejuicios y creencias a priori, la reflexión y la toma de conciencia intercultural, etc.).
- c) El enfoque multicultural, surgido en los años 80, pero actualmente en declive (las diferentes identidades culturales conviven como parte de una misma sociedad; se toleran, pero no se retroalimentan, no existe un verdadero intercambio cultural).
- d) El enfoque transcultural, que está surgiendo con fuerte impulso debido a la creciente internacionalización y los movimientos entre personas y países, modificando el tipo de enseñanza. Es decir, derivada de fenómenos tan importantes, entre otros, como la adaptación permanente a entornos comunicativos culturales e interpersonales diversos, el uso de una tercera lengua en contextos internacionales como *lingua franca*, la cooperación en proyectos transnacionales y la integración profesional en equipos multinacionales, la mediación lingüística y cultural en su más alto grado de desarrollo, etc.).

Algunos expertos como Starkey (2003) van incluso más allá del concepto de transculturalidad, con aportaciones que pretenden incrementar el valor de la naturaleza intercultural de la enseñanza de lenguas modernas como un aspecto esencial de la misma, ya que su desarrollo se sustenta en el respeto a los valores del ser humano, a sus derechos y libertades fundamentales. Por tanto, el aprendizaje de los conocimientos, actitudes y habilidades característicos de la competencia intercultural deberían ser consustancial a toda enseñanza de lenguas modernas que se precie, como un auténtico proyecto de educación para la ciudadanía.

L'enseignement des langues est un instrument de transmission [...] et de la compréhension des droits de l'homme et de promotion de la compréhension interculturelle dans l'esprit des droits de l'homme [...]. L'apprentissage des langues est, par définition, une expérience interculturelle. (ibíd.:73).

Esta línea más política e institucional a la hora de significar la relevancia de la competencia intercultural, también podemos observarla en algunas de las apreciaciones de autores como Byram (1999:97; "education for democratic citizenship", al igual que Starkey), Crozet, Liddicoat y Lo Bianco (1999), o Zarate (2003:91). Esta última argumenta que la enseñanza de la competencia intercultural debe dar otro giro e ir encaminada a la construcción de una identidad democrática europea y una nueva ciudadanía (superando las tradicionales fronteras de las identidades nacionales de cada uno de los países miembros y los conflictos derivados). Esta enseñanza debería ser reconocida y certificada, dada la gran relevancia del común espacio económico plurilingüe y pluricultural que caracteriza a la Unión. Por este motivo, y en relación con los vigentes objetivos de la construcción europea, considera que el Marco tendría que orientarse no solo hacia la definición de competencias comunicativas, sino también interculturales, donde las actividades propias de la mediación ocuparían un lugar destacado en la actual didáctica de lenguas modernas.

3.2.2. La importancia de la competencia intercultural en relación con sus principales modelos teóricos

Pocos términos en la enseñanza de lenguas modernas han dado tanto juego como el de la interculturalidad. Supone un fenómeno en constante evolución, ya que las culturas se modifican y reconfiguran en un proceso dinámico sin fin (donde la lengua, por otra parte, desempeña un papel esencial: Crozet, Liddicoat y Lo Bianco, 1999:4; Lustig y Koester, 2003:217; Fantini, 2012:276, entre otros). Es tal su importancia e impacto para desenvolverse con éxito en un mundo cada vez más global e internacional, que su campo de estudio excede la perspectiva lingüística para reclamar una orientación multidisciplinar, además de multicultural (Deardoff y Arasatnam-Smith, 2017).

Muchos autores han definido la interculturalidad a través de la competencia intercultural, entre otras cosas, porque así se permite una definición operativa en términos de comportamientos y destrezas observables y medibles conforme al actual paradigma comunicativo de la lengua, a la vez que se facilita su enseñanza y entrenamiento en los distintos ámbitos en los que afecta (educativo, comunicativo, profesional, religioso, etc.). Se ha generado, por tanto, intensa bibliografía al respecto, en la que cada investigador ha querido aportar su propia visión del constructo (una buena prueba de esto se puede encontrar, por ejemplo, en Deardoff, 2004:34, 2006:242; Paricio, 2014:215; Deardoff y Arasatnam-Smith, 2017):

In understanding the complexity of the task of reaching consensus on the nature of intercultural competence [...], it is important to explore both the concept of communication competence and intercultural communication competence in relation to intercultural competence. Examining the terminology begins to show the variations of perspectives. For example, an initial review of the literature to date regarding intercultural competence, reveals that there are many different words and phrases that have been used in the research as a synonym for intercultural competence including the following terms: cross-cultural adaptation, intercultural sensitivity, multicultural competence, transcultural competence, global competence, cross-cultural effectiveness, international competence, global literacy, global citizenship, cultural competence, and cross-cultural adjustment (Deardoff, 2004:34).

De entre todos los modelos en torno a la competencia intercultural, el más influyente en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas ha sido el de Michael Byram (1997), ya que buena parte de sus conceptos han sido recogidos en las propuestas posteriores. Para Byram, el hablante de lenguas modernas es un hablante intercultural, postura que comparte con Genevieve Zarate⁴⁰ (Byram y Zarate, 1994).

La comunicación intercultural estaría compuesta por una serie de elementos que denomina *savoirs* (conocimientos, habilidades y actitudes positivas con respecto al descubrimiento y comprensión de la alteridad), que se aprenderían o actualizarían en la interacción que se establece entre hablantes de diferente procedencia cultural.

⁴⁰ Autora que, por otra parte, considera a la naturaleza de la mediación fundamentalmente (inter)cultural (Consejo de Europa; Zarate *et al.*, 2003:215).

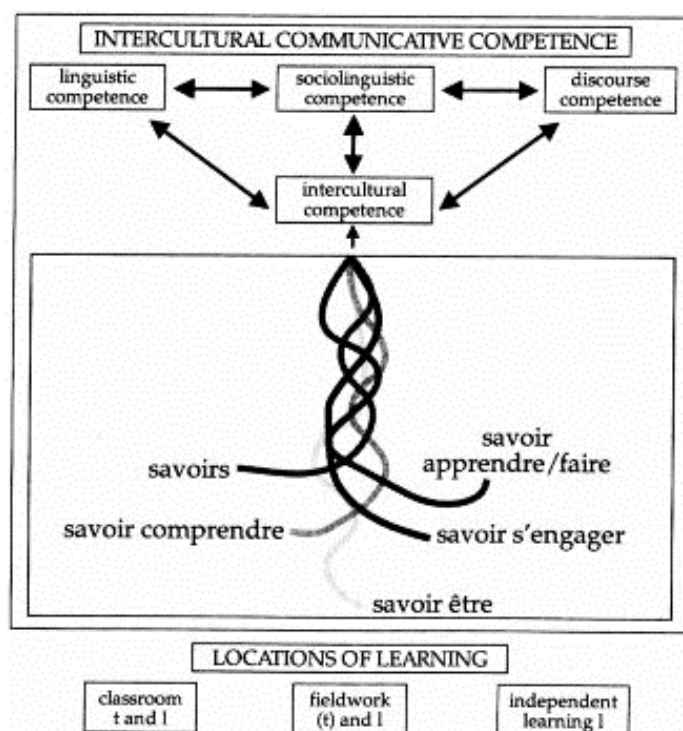


Figura 13: Modelo de la competencia comunicativa intercultural, Byram, 1997
Fuente: Byram, 1997:73

De esta manera, se iría (re)construyendo una conciencia tanto de la identidad cultural ajena como de la propia, desde una perspectiva amplia, libre de prejuicios y creencias a priori (*critical cultural awareness*). Por su impacto para el entendimiento entre individuos, grupos, organizaciones, pueblos y naciones, su enseñanza debería formar parte del currículo y de la política educativa de cualquier centro (Byram, 1997:33).

	Skills Interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)	
Knowledge of self and other; of interaction: individual and societal (<i>savoirs</i>)	Education political education Critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	Attitudes relativising self valuing other (<i>savoir être</i>)
	Skills discover and/or interact (<i>savoir apprendre/faire</i>)	

Figura 14: Elementos o factores de la comunicación intercultural, según Byram
Fuente: Byram, 1997:34

Las investigaciones de Byram han influido directamente en las posteriores directrices propugnadas por el Consejo de Europa para la comprensión de la relevancia de la competencia intercultural en la sociedad actual y de su didáctica (por ejemplo, Byram, Gribkova y Starkey, 2002; Byram *et al.*, 2003; o Hubert *et al.*, 2014). Aparte de Byram, otros modelos confluyentes en el estudio de la comunicación intercultural, son los de Bennett (1986, 1993, 2002, 2011, 2013), Fantini (2000, 2009, 2012) y Deardoff (2006, 2015a, 2015b, 2017).

El modelo de Bennett (*the Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, o DMIS; Bennett, 1986) propone que la persona debe recorrer un camino lineal de aprendizaje del mundo intercultural en el que vivimos, a través de seis etapas o grados de sensibilidad hacia la comprensión de la diferencia cultural ajena:

1. Negación; por mero desconocimiento. Puede ser por mero desinterés (el individuo vive aislado de la diversidad social y cultural, al formar parte de grupos cerrados), o por una decidida intención de no querer saber nada de otras identidades culturales que no sean la suya propia (se utiliza un tipo de lenguaje excluyente para categorizar la alteridad; por ejemplo, “extranjero”, “gente de color”, “asiáticos”, etc.).
2. Defensa; la experiencia de la diferencia cultural lleva al individuo a adoptar una perspectiva negativa y polarizada del tipo “ellos y nosotros”, generando fronteras desde el prejuicio. La identidad cultural propia (o ajena, esto es importante), es idealizada y exagerada, asumiendo que es superior.
3. Minimización; como etapa, digamos, bisagra. Marca el inicio de la sensibilidad hacia la comprensión de la diferencia cultural. La persona integra la idea de la existencia de otras culturas desde un punto de vista más humano, desde una visión psicosocial y/o espiritual (“todos somos humanos”), pero lo hace desde una perspectiva etnocéntrica (“esencialmente es/son como nosotros”),

ensalzando las similitudes y minimizando las diferencias, no llegando a aceptar e integrar verdaderamente la riqueza de la diversidad.

4. Aceptación; se comprende que los valores, creencias y comportamientos de cada cultura (incluida la propia) están influidos por un tipo de contexto específico donde se han configurado y desarrollado. Esta etapa implica curiosidad por saber de otras alternativas culturales y su cosmovisión (esto no significa adoptar o preferir necesariamente la identidad cultural ajena).
5. Adaptación; la persona empatiza realmente con la diversidad cultural, con la forma de ver el mundo de la “otra” persona. Necesita interactuar con la alteridad, como experiencia que le lleva a veces a adoptar conscientemente la forma de organizar la realidad y cambiar el propio comportamiento, si fuera preciso.
6. Integración; etapa final, la del individuo bicultural o multicultural, con un comportamiento realmente competente al convivir entre nuevas culturas. Por ejemplo, es característica de personas que sin pertenecer a la cultura de acogida, se han sabido adaptar plenamente a la misma sin ser asimilados; o aquellas que viven o han vivido durante mucho tiempo en otra determinada cultura, igualmente, sin perder su identidad cultural. Estas personas poseen un amplio rango de perspectivas culturales y de formas apropiadas de comportarse según el contexto. Por eso, se puede decir que son idóneas para establecer contactos y puentes interculturales como mediadores.

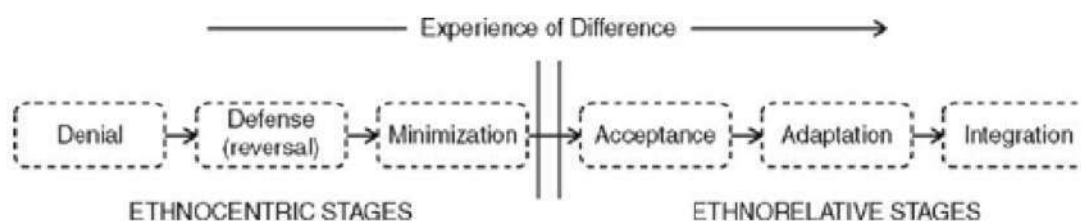


Figura 15: Modelo del desarrollo de la sensibilidad intercultural (I), Bennett, 1986

Fuente: Deardoff y Arasaratnam-Smith, 2017:13

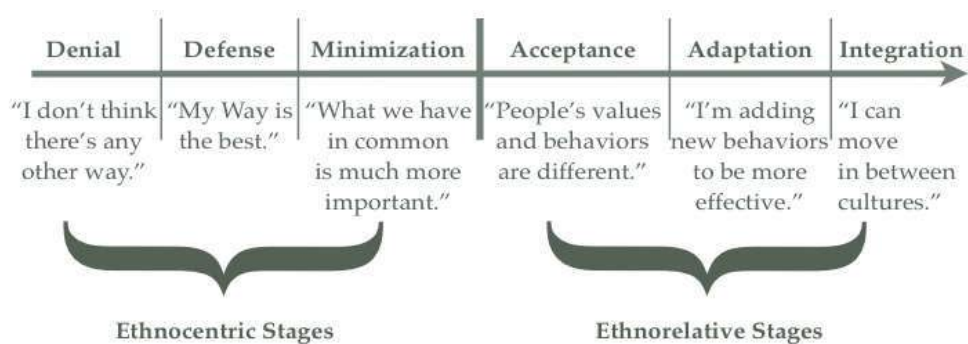


Figura 16: Modelo del desarrollo de la sensibilidad intercultural (II), Bennett, 1986

Fuente: ARLT Foundation (<http://www.arltfoundation.org>)

En el modelo de Fantini (2000, 2009, 2012), la competencia intercultural se articula por medio de cuatro dimensiones estructurales: la toma de conciencia (*awareness*), las actitudes positivas o afectos, el conocimiento y las habilidades. De todas estas dimensiones, la más importante, por su centralidad, en la cual pivotan todas las demás, es la toma de conciencia. Esta se hace especialmente relevante en la experiencia transcultural (*cross-cultural experience*), en la cual, la persona entra en contacto directo con la cultura de acogida, permitiendo (re)conocer la alteridad, así como lo más profundo de la propia identidad, por contraste y comparación. La introspección y reflexión acerca de los descubrimientos derivados de la experiencia transcultural, conducen a la toma de conciencia. En realidad, la conciencia activa a las otras tres dimensiones, y el desarrollo de estas, en retroalimentación, ayudan al crecimiento de la toma de conciencia.



Figura 17: Modelo de las dimensiones de la competencia intercultural, Fantini, 2009

Fuente: Fantini, 2012:272

Aparte de las cuatro dimensiones, en la complejidad de la competencia intercultural intervienen otros elementos (Fantini, 2012:271):

- a) Características, rasgos o atributos de la personalidad ante la “otredad”; necesarios para que pueda crecer la competencia intercultural: entre otros, la empatía, el humor, el interés, la curiosidad, la flexibilidad, la tolerancia a la ambigüedad, la evitación de juicios apresurados, o un trato sincero y abierto.
- b) Tres tipos de capacidades que caracterizan al individuo competente en la comunicación intercultural: la capacidad para entablar y mantener relaciones interpersonales, igualmente, la de comunicarse con un mínimo de distorsión en el mensaje y, por último, la de colaborar y llegar a acuerdos para satisfacer un mutuo interés o necesidad.
- c) Una escala de cuatro grados de desarrollo, de menos a más:
 - 1. La persona que viaja y debe residir entre la cultura de acogida entre uno y dos meses (*educational traveler*).
 - 2. La persona incorporada a un contexto de inmersión de más larga duración; entre 3 y 9 meses (*sojourner*).
 - 3. La persona que trabaja en contextos, áreas o dominios internacionales y multiculturales (*professional*).
 - 4. La persona que, por su gran experticia intercultural y multicultural, es un especialista, alguien que puede ayudar a desarrollar a otros en diferentes ámbitos (educativo, formativo, consultoría, etc.).

Este modelo ha sido especialmente relevante para la evaluación de la competencia intercultural, ya que Fantini la considera un aspecto difícil de la misma. Por este motivo, propone su propio sistema de evaluación, con el que asegura abarcar toda la rica complejidad de la competencia intercultural (*Assessment of Intercultural Competence; AIC*), incluido un baremo para medir el grado de conocimiento de la lengua de la cultura de acogida (este último es un factor esencial para poder

desarrollar en plenitud la competencia intercultural: "learning the host language affects ICC development"; Fantini, 2012:273).

Al margen de su sistema AIC para evaluar, Fantini realiza una diferenciación entre los diferentes tipos de estrategias evaluativas que habría que considerar (ibíd.:274):

- Global (mediante criterios de rendimiento) vs. discreta (mediante el uso de cuestionarios, exámenes, pruebas, etc.).
- Directa (centrada en el proceso de evaluación en sí; o evaluación formativa) vs. indirecta (centrada en una determinada actividad en relación con unos objetivos; o evaluación sumativa).

Entre las últimas aportaciones empíricas en torno a un marco explicativo y didáctico de la competencia intercultural, se encuentran los respectivos modelos piramidal y procesual de Deardoff, vistos en el punto 2.3 del presente trabajo (*the Pyramid Model of Intercultural Competence*; Deardoff, 2006, *the Process Model of Intercultural Competence*; Deardoff, 2006, 2009, 2015; Deardoff y Arasaratnam-Smith, 2017).

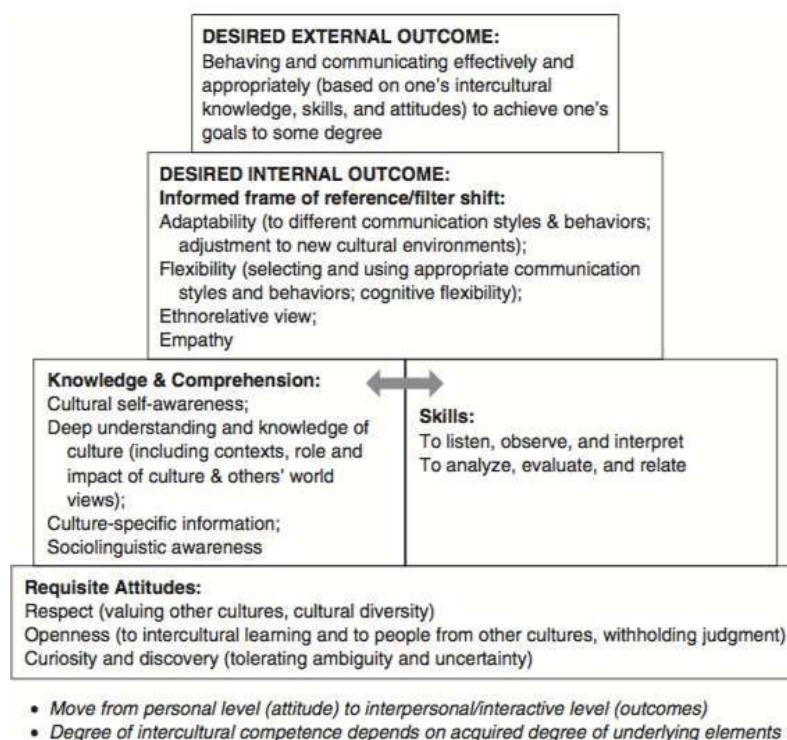


Figura 18: Modelo piramidal de Deardoff, 2006
Fuente: Deardoff, 2006:254

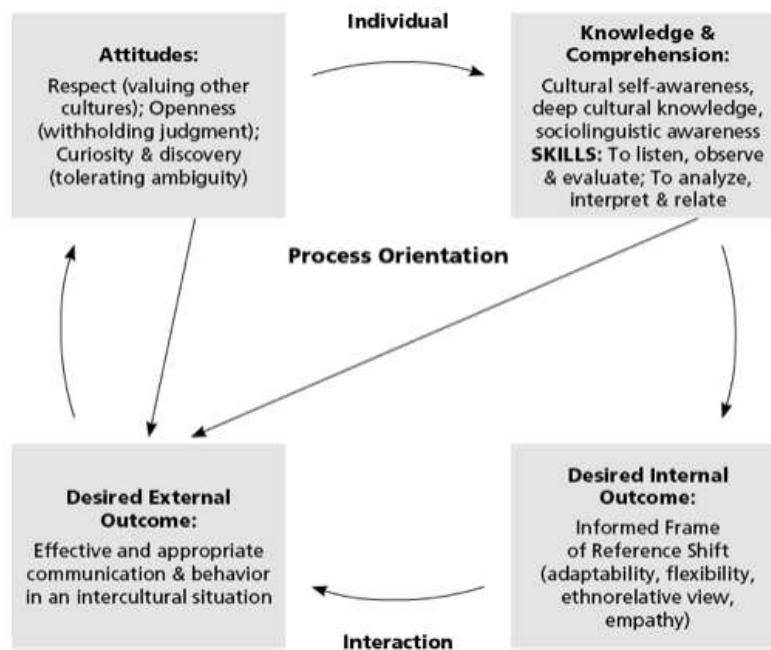


Figura 19: Modelo procesual de la competencia intercultural, Deardoff, 2006

Fuente: Deardoff, 2015

Estos modelos han tenido un gran impacto en el ámbito de la educación superior, el campo de estudio de las investigaciones en las que se fundamentan (compuesto por profesores y alumnos universitarios). Tratan de aproximarse a la optimización de la enseñanza de la competencia intercultural y a su evaluación. De estas investigaciones nace lo que para Deardoff debe ser la definición de la competencia intercultural: “effective and appropriate behavior and communication in intercultural situations” (Deardoff, 2015).

Algunas de las conclusiones de sus investigaciones son las siguientes:

- La competencia intercultural es un complejo constructo que debe ser identificado en términos de resultados concretos y evaluado durante un periodo de tiempo significativo, ya que su aprendizaje y desarrollo forma parte de un proceso continuo (y no de una única experiencia).

- Dada esta complejidad y su proceso en permanente evolución, para garantizar el desarrollo de la competencia intercultural, son necesarias más cosas que el conocimiento de la cultura meta y/o su lengua. En este sentido, son precisos tanto una enseñanza que contemple el aprendizaje intercultural desde diferentes experiencias, la mayor parte transculturales (estancias de cierta duración y significación en el extranjero; por ejemplo, para participar en programas de estudios o de formación en general, o en encuentros con estudiantes de otros países y bagajes culturales, etc.), como la puesta en práctica de habilidades de tipo cognitivo (escuchar, observar y evaluar, analizar, interpretar y relacionar).
- Para evaluar la competencia intercultural es necesario partir de una definición concreta de la misma y relevante para la institución académica, dado que hay que ser conscientes de que su campo de aplicación y comprensión es multidiverso. Además, se deberá utilizar unos indicadores para su medición, en función de la naturaleza de las situaciones en las que se va a observar (para situaciones más generales, o más específicas, por ejemplo; o para aquellas que se dan dentro de la clase como fuera de la misma, etc.). En cualquier caso, la metodología de evaluación debe ser variada y, si puede ser, lo más individualizada posible, dada la complejidad del proceso y sus diferentes grados de evolución según cada persona.

3.2.3. El binomio competencia mediadora y competencia intercultural

El MCER (Consejo de Europa, 2002:102) señala la importancia del factor intercultural en la mediación cuando alude a las competencias generales del hablante:

Todas las tareas, sean de la clase que sean, requieren la activación de una serie de competencias generales adecuadas [...]; destrezas tales como las interculturales (mediación entre las dos culturas), las de aprendizaje y las sociales y conocimientos prácticos habituales de la vida cotidiana (Consejo de Europa, 2002:156).

Estas destrezas o habilidades serían las siguientes, según el Marco (ibíd.:102):

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar las relaciones estereotipadas.

Parece indudable pues que, a tenor de los expertos del Consejo de Europa, la lengua posee una importante (y compleja) dimensión intercultural, especialmente relevante cuando se trata de la enseñanza de alumnos como hablantes (interculturales); los cuales, al aprender, desarrollan, necesariamente, una serie de destrezas como mediadores, siendo capaces de fusionarse con los diferentes entornos culturales en los que se mueven (internacional, nacional, regional, social, profesional, étnico, religioso, etc.), al margen de estereotipos y creencias preestablecidas con respecto a la alteridad:

[...] en s'attachant à la <<**dimensión interculturelle**>> de l'enseignement des langues, on vise à faire des apprenants des **locuteurs** ou des **médiateurs interculturels**, capables de s'engager dans un cadre complexe et un contexte d'identités multiples, et d'éviter les stéréotypes accompagnant généralement la perception de l'autre dans une seule et unique identité (Byram, Gribkova y Starkey, 2002:9).

Si bien, cabe preguntarse a qué tipo de mediación se está refiriendo el Marco. Por ejemplo, Blini (2009:49) o Trovato (2015:47) resaltan la confusión actual en España entre los respectivos términos de mediación lingüística (digamos, de reciente cuño, de algo más de una década, que ha sido relacionada más como una actividad comunicativa afín a las figuras de traductores e intérpretes) y de mediación (inter)cultural *per se* (más característica de psicólogos, sociólogos, trabajadores sociales o, en general, de mediadores sociales). Incluso, a veces, los conceptos se

fusionan, dando lugar a nuevos términos como el de “mediación lingüístico cultural” (o similar), entre otras razones, por la ambigüedad que el constructo de la mediación supone en el ámbito profesional (lo cual ayuda a generar aún más confusión; Blini, 2009:49). La definición del término de mediación, por tanto, conlleva unos límites muchos más amplios que los ofrecidos por el Marco, dada su naturaleza social e intercultural (Zarate *et al.*, 2003:218).

Al margen de este debate, se da por hecho la retroalimentación entre lengua y cultura actuando a modo de binomio inseparable, donde parecen difuminarse los límites entre ambos constructos:

La lengua no es solo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales (MCER, Consejo de Europa, 2002:6).

It seems that a dialogic approach can better link language and culture in an exploration of the boundaries created by language itself in the cultural construction of reality (Kramsch, 1993:225).

Esto sugiere que para que un aprendiente capte realmente el significado del mensaje, evitándose malentendidos, es imprescindible comprender las claves contextuales de tipo cultural de dicho mensaje a través de la relación interpersonal (ibíd.:205). Es decir, estudiar una lengua moderna implica desarrollar un proceso de aprendizaje (lengua-cultura) en el que la interacción social entre individuos es básica:

Cuando las personas se comunican en un idioma que, al menos para una de ellas, es extranjero, no es posible asegurar que los significados y valores compartidos con los que están imbuidos sean los mismos [...]. La tarea de adquirir un idioma tal y como es hablado por cierto grupo en particular significa aprender los significados, valores y prácticas de dicho grupo, expresados a través del idioma. Sin embargo, los estudiantes experimentan dificultad en discernir y entender el significado de estas connotaciones compartidas (y por eso menos evidentes), precisamente porque solo se manifiestan cuando se interrumpe la comunicación y la interacción. Solo después de un proceso de descubrimiento de estos significados y prácticas, pueden los estudiantes negociar y crear una nueva realidad con sus interlocutores, un nuevo mundo compartido de interacción y de experiencia [...]; Byram y Fleming, 2001:10).

Partiendo de estas ideas previas, para aclarar la relación subyacente entre competencia mediadora y competencia intercultural se podría deducir lo siguiente:

- a) La mediación posee una dimensión (inter)cultural indisoluble que le otorga su naturaleza lingüística, interactiva, interpersonal y social (de aquí la extendida confusión terminológica mencionada anteriormente, puesta de manifiesto por autores como Blini, 2009; o Trovato, 2016, entre otros).
- b) Esta dimensión intercultural es compleja, ya que hablamos de interacción y comunicación personal entre interlocutores de diferentes identidades y de adaptación a sus contextos socioculturales; lo que requiere de la persona, como punto de partida, poseer unas específicas actitudes, así como el desarrollo de unos conocimientos, unas habilidades y unos comportamientos determinados, en constante retroalimentación como proceso de aprendizaje y evolución personal (Byram, 1997).
- c) Por tanto, para el aprendizaje y desarrollo de esta dimensión intercultural es preciso que esta se articule en términos de competencia (comunicativa) intercultural:

[...] développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, c'est reconnaître les objectifs suivants: faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi interculturelle que linguistique: le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes <<autres>> en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations (Byram, Gribkova y Starkey, 2002).

- d) La (sub)competencia intercultural, en tanto que comunicativa, se encontraría en el fundamento de la complejidad de la mediación lingüística, entendida esta última como competencia mediadora (Hallet, 2008; en Krogmeier, 2014:5).

Dicho de otro modo, las habilidades de la mediación lingüística se ven empoderadas por el desarrollo de la competencia intercultural, maximizando su valor comunicativo.



Figura 20: La (sub)competencias de la competencia mediadora, Hallet, 2008
Fuente: Krogmeier, 2014:5

A modo de conclusión, compartimos la opinión de autores como Trovato (2016: 26-27) al expresar que es en el contexto intercultural donde la pedagogía de la mediación lingüística encuentra su mayor sentido, “su dimensión auténtica” (la dimensión intercultural de Buttjes, 1990; o de Byram, Gribkova y Starkey, 2002).

3.3. Didáctica de la mediación lingüística en el aula de lenguas modernas

3.3.1. Una destreza compleja y olvidada en la didáctica

Como señalan De Arriba y Cantero (2004a:14-15), la mediación es “una actividad compleja porque el mediador tiene que captar el significado, la intención, etc. del emisor y el tipo de dificultades (lingüísticas, discursivas, pragmáticas y culturales)”. “La mediación lingüística es un campo poco explorado, apenas esbozado en el MCER”.

Con independencia de su “alto nivel de imprecisión léxica y confusión interpretativa” (sobre todo, en lo que respecta a las actividades de la mediación cultural o intercultural, con las cuales a veces se solapa; Blini, 2009:45), lo cierto es que la mediación lingüística es tan habitual y útil en la vida real en situaciones en la que alguien debe mediar entre dos o más partes para poder comunicarse, que es por lo que el MCER decide conferirle una entidad propia como ACL. Además, de forma natural, los docentes de español como lengua extranjera estamos acostumbrados a observarla en el aula cuando uno de nuestros alumnos se ofrece espontáneamente a parafrasear -tanto en L2, intralingüísticamente, como en su L1, interlingüísticamente, según la situación- aquellos contenidos que otros, con más dificultades en su aprendizaje, no terminan de comprender (a modo de andamiaje). Esta presencia natural, auténtica y significativa en la competencia comunicativa, indudablemente invita a su tratamiento didáctico en el aula, aunque no dispongamos de materiales editados específicamente para la enseñanza ELE y EL2 del español.

3.3.2. Tratamiento didáctico de las actividades de mediación lingüística

Entre las propuestas más interesantes en la enseñanza de las actividades de la mediación, tanto intra como interlingüística, se encuentran las de Trovato (2014:174; 2016:54). Algunas de sus propuestas didácticas son las siguientes:

- a) Identificación de claves textuales (conectores o marcadores discursivos): conocer cómo se estructura un texto escrito o un discurso, así como su exposición clara y cohesionada, es esencial para la comprensión del interlocutor:

[...] dentro de la competencia mediadora, este tipo de actividad didáctica desempeña un papel de primer orden porque aprender a mediar quiere decir también aprender a estructurar un segmento textual, atendiendo principalmente al parámetro de la cohesión (ibid.:55).

- b) Identificación de palabras clave: relacionada con la mediación escrita, esta actividad consiste en analizar un texto y reconocer aquellos términos “con un significado especial o definitorio” para la comprensión del mismo. Para ello, es necesario que previamente los alumnos conozcan el tipo de género textual con el que van a trabajar, sus características, y así saber cuáles pueden ser las palabras clave del texto y elementos principales.
- c) Rehabilitación léxica y semántica: básicamente consiste en que el docente presiona a los alumnos para que exploten todo el caudal léxico y gramatical que poseen, el cual que puede estar algo “oxidado” al no utilizarse con frecuencia en la actividad comunicativa. Este tipo de tareas exigen un gran esfuerzo cognitivo a los estudiantes, si bien, no se trata de reflexionar sobre el uso de la lengua, sino de activar conocimiento. El autor presenta tres propuestas didácticas para esta actividad (fig. 21):



Figura 21: La actividad de rehabilitación léxica y semántica, Trovato, 2016

Fuente: elaboración propia

d) Clozing (rellenahuecos): este tipo de actividad permitiría desarrollar la capacidad de anticipación al discurso del interlocutor que se requiere de un mediador, ya que está relacionada con mecanismos mentales de inferencia y con el fortalecimiento de automatismos conversacionales, según el autor.

e) Lecturas graduadas: un tipo de paráfrasis consistente en realizar una simplificación con un gran margen de actuación, de un texto escrito de cierta complejidad por la especificidad de su género, siempre que se respete el sentido del mismo:

[...] la fidelidad al texto de partida no pasa por el cumplimiento a rajatabla de parámetros lingüísticos y estilísticos predeterminados. Quien efectúa la operación de simplificación cuenta con la posibilidad de manejar el texto a su antojo con tal de mantener inalterado el significado y los contenidos originales (ibíd.: 59).

f) Improvisación: permite a los alumnos poder ser capaces de expresarse con fluidez, coherencia y corrección en diferentes situaciones comunicativas. Puede ser de tipo libre o controlada. En cuanto a la primera, los alumnos pueden elegir libremente el tema que más les agrade o motive en relación con sus intereses o gustos. La improvisación controlada estaría dirigida por un *input* contenido audio(visual) o gráfico, a partir de un tema que se ha decidido trabajar en el aula, con la colaboración del docente (lo cual, puede ser una ventaja ya que el profesor/a es quien mejor debería conocer las dificultades y estado de conocimientos de sus alumnos). En cualquier caso, hay que tener en cuenta que en este tipo de actividad habría que controlar que todos los estudiantes, más tímidos y más extrovertidos, pudieran participar por igual.

g) Traducción a la vista: actividad consistente en traducir de forma oral lo leído. El objetivo que se perseguiría es que los alumnos adquieran “familiaridad y fluidez a la hora de reproducir oralmente un texto” e implica que “una vez iniciado el proceso de traducción, el estudiante no pueda dar marcha atrás, sino que tiene que seguir con el flujo de la información/comunicación pese a

los errores”, desarrollando habilidades y estrategias de afrontamiento positivo ante el desafío lingüístico (ibíd.:2014:175).

- h) Debates: se trata de una actividad de tipo lúdico que, entre otras cosas, genera la creatividad de los alumnos, la mejora de su fluidez verbal (así como de su comprensión auditiva), la interacción social cara a cara, la cooperación y el trabajo en grupo, el diálogo constructivo, la reflexión y la negociación en el aula, la motivación por comunicarse, el aprendizaje centrado en el alumno o el desarrollo de la competencia intercultural (esta última, tan unida a la competencia mediadora, como afirma el autor). De esta manera, los alumnos se van acostumbrando a interactuar y comunicarse con otras personas, a la vez que contrastan y descubren su identidad (socio)cultural en relación con la alteridad.
- i) Juegos de rol: técnica que consiste en la simulación de una situación de la vida en la que cada estudiante adopta un determinado rol, de forma realista, que previamente debe estudiar y conocer, para realizar la actividad de clase según el mismo. Como dinámica de grupo, dado que se requiere que cada aprendiente se meta en el papel y actúe con la mayor naturalidad posible durante la actividad, socializándose con el resto de alumnos, permite el diálogo, la creatividad, la reflexión, la cooperación y el trabajo en equipo.

En lo que respecta a la didáctica de lenguas modernas, el juego de rol (o *role-play*) permite el tratamiento didáctico de múltiples aspectos lingüísticos y, especialmente, desarrollar la competencia (inter)cultural. La enseñanza ELE/L2 basada en esta técnica seguramente sea la más enriquecedora para el desarrollo de la competencia mediadora, por las necesidades de cambio de código bidireccional y de adaptación a la identidad (lingüístico)cultural ajena:

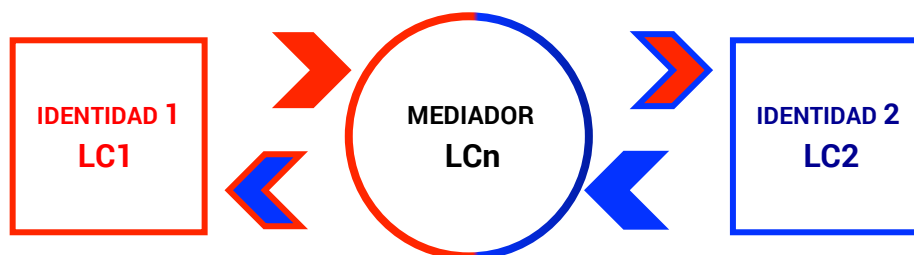


Figura 22: Juego de rol y mediación lingüística⁴¹
Fuente: elaboración propia

3.3.3. La dificultad de la evaluación

Como se ha señalado a lo largo del presente trabajo, aunque el Marco pone de relieve el importante papel que desempeña la mediación lingüística en la comunicación, no ofrece una escala con descriptor alguno de la misma (al contrario que lo que sucede con el resto de ACL), generando así oportunidades a la ambigüedad interpretativa en su aplicación didáctica por parte del docente.

Por otra parte, si se coincide con los modelos analizados, según los cuales, dada la complejidad de la mediación lingüística, podemos observarla como una (sub)competencia más de la competencia comunicativa (competencia mediadora: entre otros, De Arriba y Cantero, 2004a, 2004b; Hallet, 2008), y que unos de sus componentes fundamentales serían las habilidades, estrategias y actitudes propias de la competencia intercultural, podemos llegar a la conclusión de que su evaluación es igualmente compleja:

La mediación lingüística como tarea en el aula de lengua extranjera considera las necesidades del alumnado en un mundo globalizado [...] que necesita cada vez más a participantes plurilingües que puedan servir de mediadores en situaciones interculturales. A la vez integra el fomento de diversas competencias en vez de concentrarse en una destreza o competencia aislada (Krogmeier, 2014:16).

⁴¹ Imagen inspirada en el concepto de competencia intercultural de Crozet, Liddicoat y Lo Bianco (1999:13): “mediation of a third place between two differing cultures”; y en el aprendiente de lenguas modernas de Crozet y Liddicoat (1999:113): “these learners need to develop a cultural position which mediates between these two cultures”.

Al recurrir a expertas de la talla de Figueras y Puig (2013) en evaluación del español como lengua moderna, aunque no se propone una evaluación de la mediación lingüística como ACL propiamente dicha, sí se confirma la dificultad que entraña esta labor docente cuando atendemos a los elementos interculturales de la comunicación (tan característicos de la competencia mediadora, según la línea defendida en este trabajo). Las autoras, basándose en el modelo procesual propuesto por Deardoff (2006, 2009) y enfatizando el carácter introspectivo, interno y personal o particular que supone toda toma de conciencia intercultural (identidad, valores, actitudes, conocimientos, etc.), concluyen que “se deducen fácilmente las dificultades de evaluar este componente, esencial por otra parte para la comprensión de otras culturas y, por tanto, de gran relevancia en currículos y programaciones de clase” (Figueras y Puig, 2013:164).

Al margen de la indeterminación e incómoda flexibilidad del Marco, especialmente en lo que a criterios de evaluación se refiere o a la escasa atención dedicada a la competencia plurilingüe (“no describe, no concreta, no facilita...”; Figueras, 2008:28), todo dispositivo evaluador, como prueba o predictor, debe fundamentarse en unos determinados criterios de bondad: principalmente, validez, fiabilidad y autenticidad (Antón, 2013:11). De todos ellos, la autenticidad de la evaluación es especialmente relevante para la enseñanza de segundas lenguas dentro del actual paradigma comunicativo (las tareas desarrolladas en el aula deben ser significativas y auténticas, reflejo de la vida real).

Como apunta Antón (ibíd.:53), afines a este tipo de evaluación auténtica o alternativa (frente a la tradicional, caracterizada por las situaciones de examen o tests), se circunscribirían, entre otras, las evaluaciones basadas en tareas y proyectos, el diario de clase, el portfolio o dossier, la autoevaluación o la evaluación entre compañeros o coevaluación⁴² (en estas dos últimas herramientas -auto y coevaluación- los criterios

⁴² Figueras y Puig (2013:45) también añaden otras: la formulación de preguntas por parte del profesor/a durante la clase, la retroalimentación oportuna a los alumnos basada en la observación de clase, las listas de control, las hojas de seguimiento o *check-list*, las hojas de

pueden quedar establecidos a través de los descriptores de una rúbrica *ad-hoc*, o utilizar/adaptar otros como los del Marco, el Portfolio Europeo de Lenguas, etc.). Figueras y Puig (2013:44-45) consideran que esta evaluación formativa (o “evaluación para el aprendizaje”) no supone realizar examen tradicional alguno, sino más bien actividades de evaluación que se dan en el aula mediante la interacción (docente/clase, docente/aprendiente, aprendiente/aprendiente). Este tipo de evaluación, más centrada en el proceso que en el producto y en el perfil individual de cada alumno o alumna)⁴³, debe estar fundamentada en los siguientes principios:

- Se integra claramente con los objetivos didácticos (de los cuales, serán copartícipes los alumnos).
- Sirve para que los alumnos tomen conciencia de las metas que quieren alcanzar.
- Cada uno de los alumnos tiene margen de mejora en su aprendizaje.
- Potencia el compromiso de los alumnos en la autoevaluación.
- Ayuda a que los alumnos identifiquen cuáles son los siguientes pasos y cómo darlos.
- Involucra tanto a docentes como alumnos en la revisión y análisis de los datos resultantes de la evaluación.

En definitiva, se trata de instrumentos de recogida de información fundamentalmente de carácter cualitativo, propios de una enseñanza centrada en unos alumnos que coparticipan en su evaluación, analizan y reflexionan sobre su proceso de aprendizaje (logros, dificultades o carencias, experiencias, actitudes, emociones, etc.). Y, dado que estas herramientas están en consonancia con la evaluación de las habilidades lingüísticas e interculturales, se puede concluir que también lo están con respecto a la evaluación de la competencia mediadora.

observación, los cuestionarios o las tutorías. El uso de unas u otras herramientas, estará en función del grado de familiaridad del docente con cada una de ellas, de la idiosincrasia del aula y de los recursos disponibles.

⁴³ Antón, 2013:10.

3.4. La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes en contextos de inmersión lingüística y cultural

En estos comienzos del siglo XXI asistimos a una explosión de conflictos geoestratégicos en muchas partes del mundo, los cuales provocan graves desórdenes socioeconómicos y continuos flujos migratorios forzosos hacia Europa y otras naciones que afectan a millones de personas (ACNUR, 2017).⁴⁴ Por otra parte, el fenómeno de la globalización determina que diferentes colectivos se trasladen a otros países por diferentes causas: laborales, académicas, políticas, personales, etc. En relativo escaso tiempo, hemos asumido la vivencia pluricultural y multiétnica como signo de una realidad cotidiana que demanda actuaciones de carácter político y social en torno a la inmigración (García Parejo, 2016:651). España se ha convertido así en un país de acogida, cuyas instituciones deben facilitar la integración sociocultural de la población inmigrada, aumentando su competencia comunicativa y su conocimiento del entorno (Eberl y Domenech, 2007): una situación que ha teñido nuestras aulas de nuevos colores y ajenas costumbres culturales. Estos nuevos individuos se han adaptado al estilo de la sociedad de acogida, pero mantienen, como no podría ser de otro modo, su identidad cultural. Su proceso de integración está trufado de diferentes experiencias; muchas desagradables, debido a los malentendidos producidos en el choque cultural. Para garantizar la plena integración (que no asimilación cultural) de estos nuevos grupos sociales, su enseñanza del español como segunda lengua solo se concibe si en el aula se adopta un enfoque intercultural. Un contexto didáctico interactivo y plenamente orientado a la experiencia comunicativa en el que, partiendo del respeto a las diferencias de cada cultura, se alcance una perspectiva más amplia del mundo, tolerante y positiva, capaz de adentrarse en los espacios del tú, del otro, de los otros:

Language education –which adopts an *intercultural approach to language education*- is in a unique position to contribute substantially to this education of the mind. This in turn can potentially lead to openness and active participation in ‘otherness’ (Crozet, Liddicoat y Lo Bianco, 1999:4).

⁴⁴ Cf. revista *Refugiados*.

[...] an intercultural interaction is neither a question of maintaining one's own cultural frame nor of assimilating to one's interactant's cultural frame. It is rather a question of finding an intermediary place between these two positions –of adopting a third place. In so doing the participant in the interaction is an experiencer, not an observer of difference. The ability to find this third place is at the core of intercultural competence (ibíd.:5).

3.4.1. Características generales de los grupos meta de origen inmigrante en España: acerca de su identidad como alumnos de español

En nuestro país, la enseñanza del español como segunda lengua a personas adultas de origen inmigrante está en manos, principalmente, de “voluntarios de formación y características muy diversas”, vinculados a asociaciones, fundaciones y organizaciones no gubernamentales que, por su compromiso social, conocen de cerca la realidad de estos grupos al llegar a nuestro país (García Parejo, 2016).

Como menciona la autora, entre las características principales de los alumnos inmigrantes se encuentran la procedencia de una sociedad rural, muchas veces aislada, centrada en el sector productivo, fundamentada en el conflicto político y económico, y muy desprotegida por parte de sus Estados (en sus países, están acostumbrados a que los entornos familiares sean los que “aseguren” su supervivencia).

En contraposición, estos grupos, al llegar a España, generalmente se encuentran con una sociedad urbana, orientada a los servicios, en permanente estado de cambio, que requiere una constante adaptación por parte de sus integrantes que, en su condición de ciudadanos, deben aprender a desarrollar una serie de habilidades para alcanzar un bienestar personal, laboral y cultural en diferentes contextos competitivos, cada vez más globales. Un ejemplo de estos ciudadanos de la cultura que acoge es el propio docente, para el/la cual, la experiencia intercultural que supone el contacto con sus alumnos de origen inmigrante supone todo un contraste de identidades, valores y creencias:



Figura 23: La enseñanza-aprendizaje de lenguas en contexto de migración, García Parejo, 2016
Fuente: García Parejo, 2016:656

En cuanto a los alumnos, pese a estar motivados por estudiar español por la necesidad de encontrar un empleo e integrarse socialmente, la experiencia del choque intercultural (en sus tres dimensiones: “language shock, culture shock and culture stress”, en palabras de Shumann, 1975: 211) que dificulta tanto el aprendizaje de una segunda lengua en una persona adulta, es casi siempre traumática (la desorientación sociocultural, conlleva, entre otras cosas, niveles altos de ansiedad y, consecuentemente, una posible depresión, como también apunta Shumann).

La aportación de García Parejo es totalmente esclarecedora en este sentido:

[...] va a ser un adulto que resida en un país compartiendo los problemas e intereses de la comunidad local y colaborando en su sistema productivo. Sin embargo, como inmigrante, seguramente tendrá una residencia precaria, pertenecerá a un grupo minoritario que frecuentemente será percibido de forma negativa por los miembros del grupo mayoritario, no compartirá los mismos derechos políticos y, sobre todo, estará privado de sus medios de comunicación habituales (principalmente los lingüísticos), lo que hará que su participación dentro de la nueva sociedad se vea limitada (García Parejo, 2016: 657).

3.4.2. La enseñanza del español como segunda lengua a alumnos de origen inmigrante en el contexto formal del aula

Desde el punto de vista didáctico, el choque intercultural se traduce en que la práctica comunicativa del español en el aula es, generalmente, la única a la que pueden acceder estos grupos meta (al pertenecer a una minoría observada con extrañeza, la relación con personas españolas no es fácil para la mayor parte de los inmigrantes). Por este y otros motivos, el tiempo⁴⁵ que dedican estos alumnos al aprendizaje del español en clase debería servir para:

- Aportarles habilidades y estrategias comunicativas que puedan aplicar exitosamente en sus nuevos entornos sociales en España: un aprendizaje significativo (Villalba y Hernández, 2010:175).
- Aprovechar “sus experiencias previas de aprendizaje y conocimiento del funcionamiento de su propia lengua”, al tiempo que se les permite negociar determinados aspectos de la programación en relación con sus intereses y necesidades de aprendizaje, y se les invita a participar activamente en clase como alumnos que se implican en su propio aprendizaje, con autonomía y responsabilidad, desarrollando un trabajo dinámico y cooperador (Isabel Sanz, 2005:18-19).
- Reforzar y apoyar para que desarrollen cualidades fundamentales para tener éxito al comunicarse en la cultura meta, como la empatía, una actitud abierta y positiva con respecto a la experiencia de conversar con hablantes españoles, al igual que motivación de logro al estudiar y aprender (tanto para poder integrarse socialmente como, a nivel instrumental, como para poder conseguir paulatinamente objetivos personales del día a día, como la obtención de papeles o visados, un empleo, etc.; Schumann, 1975:214-215).

⁴⁵ Tiempo escaso o marginal, como indican Eberl y Domènech, 2007:1.

- Poner en valor su identidad (socio)lingüística y cultural, a la vez que se va moldeando una conciencia plurilingüe y transcultural; un concepto de ciudadanía universal (competencia intercultural).

Como indican Villalba y Hernández (2008:142), en definitiva, todo programa de enseñanza del español dirigido a personas de origen inmigrante debe guiarse por las indicaciones que se recogen en el MCER, ya que como aprendientes, en lo sustancial, no difieren de cualquier otros estudiantes de lenguas modernas. Se trata, pues, de una enseñanza centrada en los alumnos, en la que la lengua se concibe como un instrumento para la interacción, dotando de recursos comunicativos para su participación social (Miquel, 1995:241). En este punto abundaría la utilización de las diferentes soluciones digitales de la tecnología al servicio de la comunicación (TIC), las cuales constituyen valiosos recursos educativos para cualquier tipo de alumnos, independientemente de su procedencia geográfica y cultural, si bien, son especialmente relevantes si nos referimos a adultos inmigrantes:

Quando hacemos referencia a los objetivos de la integración de las TIC en la Educación de personas adultas y concretamente en la que se desarrolla con personas inmigrantes, hemos de proponer dos bloques claramente diferenciados; centrados, por un lado, en el uso y tratamiento de las TIC como recursos didáctico, y por otro, el empleo de las TIC como una herramienta capaz de ayudar en la tarea de reducir y minimizar los riesgos y factores de exclusión social, pobreza y marginación, a la par que desarrollar el crecimiento personal y social de la persona inmigrante. Si contemplamos las TIC como un recurso didáctico para la educación de personas adultas inmigrantes, hemos de utilizarlas para facilitar al alumnado un instrumento atractivo para adquirir y afianzar conocimientos, así como el aprendizaje del idioma del país o la comunidad autónoma de acogida, como vehículo de integración social, laboral, etc. Las TIC, a la vez, se pueden convertir en un medio que favorezca el aprendizaje lúdico a los alumnos inmigrantes (Ortega *et al.*, 2009).

En lo que respecta a la mediación en particular, una de las dimensiones que más frecuentemente se asocia con este grupo meta es la de resolución de conflictos que se producen debido al choque intercultural (entre otros, Giménez, 1997; Moreno, 2006).

En realidad, este tipo de mediación cultural no busca la solución entre las partes, sino más bien el diálogo y la prevención de los posibles problemas que se puedan derivar de la falta de entendimiento:

Los mediadores contribuyen a eliminar los obstáculos que impiden o molestan la comunicación con los inmigrantes, sobre todo con los que se han incorporado recientemente, previniendo las situaciones conflictivas y favoreciendo el conseguimiento de sus derechos (Moreno, 2006:9).

Al margen de este enfoque psicosocial y profesionalizado (que, por otra parte, contempla la necesidad de una formación impartida a nivel institucional o universitario que otorgue una cualificación como mediador; Carreras y Pérez Vázquez, 2009), en relación con el tratamiento didáctico de la mediación lingüística como ACL, dentro del ámbito específico EL2 dirigido a estudiantes (adultos) de español y de origen inmigrante, todo parece indicar que no existen propuestas específicas.

Capítulo 4 - Propuesta didáctica

Una vez analizados los principales ejes teóricos, a continuación, se presentan las hipótesis de trabajo en las que se fundamentaría la propuesta didáctica en torno al desarrollo de las habilidades de la mediación lingüística (ML), dentro de la enseñanza EL2 y con grupos meta de origen inmigrante (si bien, la mayor parte de estas hipótesis podrían aplicarse a cualquier otro tipo de contexto formal y perfil de alumnos):

- Las actividades didácticas de la ML generan un elevado grado de interacción comunicativa en los alumnos, ya que se trabaja con materiales reales y significativos, en relación con sus necesidades, intereses e inquietudes. Es decir, el desarrollo de las microhabilidades de la ML en el aula, favorece un tipo de comunicación auténtica y centrada en el alumno.
- Como consecuencia de lo anterior, la interferencia de los factores afectivos de todo aprendiente queda muy disminuida, pues el tratamiento didáctico de la ML en el aula provoca una interacción espontánea, una orientación natural hacia la (co)participación y más autonomía e interés por el aprendizaje (lo que, a su vez, favorece que la figura del docente dirija mucho menos y guíe o facilite mucho más).
- La ML potencia el ritmo de desarrollo de la competencia comunicativa en todos los niveles de la lengua: no se precisa que su didáctica sea solo recomendada para los estadios más avanzados. No obstante, entre aquellos alumnos que posean un mayor grado de desarrollo comunicativo y conocimiento metalingüístico en su lengua materna, deberían alcanzar un más eficiente desarrollo de la mediación lingüística como ACL (un aprendizaje más rápido, más eficaz o exitoso en cuanto a sus propósitos o fines comunicativos, y más completo en el uso de estrategias comunicativas).

- La ML permite un uso natural de cambio de código de lengua en el aula (traducción pedagógica), lo cual aporta una solución de valor para poder utilizar (aunque de forma acotada) los recursos lingüísticos de la lengua materna de los alumnos, así como los de otras lenguas (especialmente entre aquellos grupos considerados multilingües, los cuales no comparten una misma lengua materna, pero sí suelen compartir una L3 como *lingua franca*). Aparte de favorecer un aprendizaje cooperativo entre los alumnos (andamiaje), se desarrolla la competencia plurilingüe, objetivo fundamental recogido por el Marco: en este sentido, dada la escasa explicitación respecto a cómo desarrollar la competencia plurilingüe en la enseñanza de lenguas modernas, la didáctica de la ML ocuparía en gran parte ese vacío.
- Las actividades de la ML dirigen al alumno/a a unos espacios de comunicación interlingüística únicos por sus riquezas multiculturales. Encuentros personales en los que cada aprendiente, en su papel de mediador y sin abandonar su identidad cultural como individuo, debe comprender la realidad sociocultural y personal de un otro, para, primero, poder interpretar correctamente el mensaje de dicha alteridad y, posteriormente, transmitirlo a un tercero. De nuevo, la ML es un aliado genuino de los principios del Marco; en este caso, como ACL al servicio del desarrollo de la competencia intercultural y de una conciencia universal como ciudadanos europeos, agentes sociales en el mundo.
- Si el papel como mediador lingüístico en el aula se orienta hacia la comunicación social, debería generar un valor añadido como información auténtica destinada al ámbito educativo y a la opinión pública. Lo cual es especialmente relevante cuando se trata de alumnos de origen inmigrante. Gracias a las actividades de la ML, estas personas no solo desarrollarían rápidamente sus habilidades y estrategias comunicativas en su segunda lengua, sino que se prepararían para ejercer como narradores “profesionales”

de la vida cotidiana, portavoces de otras personas o colectivos sociales anónimos, avanzando hacia la figura del mediador intercultural, haciendo visible lo invisible y conocido lo desconocido, generando sinergia intercultural.

- El vídeo YouTube, en su vertiente de potente instrumento de una red social al servicio de la información y de la educación, aporta un sentido social y profundo al trabajo realizado por los alumnos en su aprendizaje.:
- Supone un material para la expansión de un modelo de educación multicultural incluyente,⁴⁶ principalmente dirigido hacia aquellos destinatarios o prosumidores clave: los jóvenes y sus docentes. Es decir, la producción de los vídeos YouTube (*vlogging*) como tarea final o producto del trabajo desempeñado por nuestros alumnos de origen inmigrante en torno a la mediación lingüística, permite la visibilización de una realidad social a la que no se presta atención: las esperanzas e inquietudes de personas de otras latitudes, culturas y lenguas que cohabitan con nosotros deseando convivir.
- Ayuda a provocar una reflexión social más allá de las paredes del aula, invitando no tanto a participar de un ideal solidario, como a una imprescindible toma de conciencia transcultural para integrarse en el mundo de hoy.

Partiendo de estas hipótesis, el presente trabajo tratará de ofrecer algunas aportaciones innovadoras con el objetivo de ayudar a esclarecer interrogantes o lagunas que existen en la actualidad en torno a la didáctica de la mediación lingüística como ACL⁴⁷ y su interrelación con la competencia intercultural, dentro del ámbito de la enseñanza del español como lengua moderna, lengua extranjera o

⁴⁶ El modelo de educación multicultural que proponen, entre otros, Banks (1993) o Crozet, Liddicoat y Lo Bianco (1999), para una sociedad global que más que tolerante (observadora a distancia de la diversidad), se mezcla y enriquece con la diferencia lingüístico-cultural.

⁴⁷ Un desconocimiento influido por el cierto desamparo auspiciado por el MCER; que, consecuentemente, ha conllevado el desinterés por parte de profesores y editoriales en abordar un tratamiento pedagógico más sistemático e integrado en el aula de idiomas modernos de la ML.

segunda lengua. Igualmente, las tareas y actividades propuestas, aunque pueden utilizarse para una amplia mayoría de grupos meta, están dirigidas especialmente a alumnos de origen inmigrante en contexto de inmersión (o L2), colectivo que, como apuntan Villalba y Hernández (2010:164), no suele disponer de materiales específicos (de cierta calidad didáctica y alcance lingüístico) para el aprendizaje del español sin caer en los habituales estereotipos culturales (v.g. son personas con graves carencias educativas de partida; o que poseen un estilo de aprendizaje muy diferenciado del resto de estudiantes, o no se toman interés por aprender, etc.). Creencias que determinan que, ni los recursos utilizados, ni la especialización y profesionalización del profesorado para este grupo de estudiantes, sean factores que se deban tener seriamente en cuenta, como sí ocurre para el resto de alumnos. En este sentido, el presente trabajo, también pretende ofrecer unos materiales significativos para la enseñanza del español destinado a residentes de origen inmigrante, tanto por su dimensión (inter)cultural como lingüística en sí.

En concreto, estas aportaciones serían las siguientes:

- a) Un tratamiento didáctico de la mediación (inter)lingüística atendiendo a su naturaleza esencialmente intercultural, tal y como propone Hallet (1995, 2008);⁴⁸ o incluso, de alguna manera, el propio Marco al hablar de destrezas interculturales en términos de “mediación entre culturas” (Consejo de Europa, 2002:156).
- b) Un entrenamiento específico dentro del aula con tareas dirigidas, simultáneamente, al desarrollo de la competencia mediadora junto al de la competencia intercultural. Las microhabilidades de la mediación y las destrezas interculturales se trabajan conjuntamente en la clase, no por separado. De esta manera, durante este ciclo de entrenamiento, los alumnos

⁴⁸ Hallet, 2008; “competencia mediadora interlingüística”, citado por Krogmeier, 2014:5; “mediación entre idiomas y culturas”, citado por Sánchez Castro, 2014:794.

toman conciencia de su condición de hablantes interculturales, así como de los valores, actitudes y comportamientos afines, para asumir el papel de (inter)mediación (lingüístico)cultural en una primera fase de aproximación (PCIC, 2006).⁴⁹

- c) Un tipo de aprendizaje significativo en el aula, pero también más allá del aula, con experiencias cara a cara de los estudiantes con personas tanto nativas, como de otras etnias y procedencias culturales, ampliando y consolidando su conciencia intercultural. Unas actividades que por su alternativa orientación pedagógica fuera del aula y su naturaleza significativa centrada en el aprendiente, facilitarán la autonomía y responsabilidad de los alumnos, a la vez que aceleran el progreso en el desarrollo de su competencia comunicativa en español por la perspectiva etnográfica en la forma de aprender (fases de profundización y consolidación como intermediario cultural; ibíd., 2006).
- d) La posibilidad de trabajar con otras lenguas, no solo el español, en la realización de las tareas, rehabilitando el uso (puntual) de la lengua materna y otras posibles (lenguas vehiculares, *linguas francas*), como fenómeno natural que, por otra parte, favorece el plurilingüismo que propugna el Marco.
- e) El diseño y adaptación de materiales reales, centrados en los alumnos del grupo meta, con incorporación de herramientas tecnológicas actuales para optimizar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas modernas.
- f) La puesta en valor del formato *videoblog* (*vlogging*) de YouTube al servicio del aprendizaje de idiomas en general, así como de las competencias mediadora e intercultural en particular. Igualmente, el desarrollo de una conciencia

⁴⁹ *Niveles de Referencia del Español* (NRE). Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). El alumno en su dimensión social como hablante intercultural, y su papel como intermediario cultural.

intercultural, así como la difusión de valores, actitudes y comportamientos transculturales entre un gran amplio espectro de potenciales prosumidores, lo cual facilita una plataforma del impacto mediático y social de YouTube.

- g) En relación con el punto anterior, el vlog YouTube como producto propio de un modelo de “educación multicultural” (Banks, 1993, 2007), dirigido especialmente al desarrollo de los valores democráticos y solidarios propios de la conciencia transcultural y multilingüe entre los estudiantes más jóvenes (escolares y adolescentes, futuros ciudadanos adultos europeos). Un contenido a incorporar en el currículo de cualquier centro para ser explotado en el aula a través de diferentes tareas (debates, juegos de rol, proyectos colaborativos de temática social o intercultural, entrevistas o presentaciones con los propios alumnos de español de origen inmigrante, etc.), en colaboración con profesores y responsables académicos.

En cuanto a sus similitudes, aparte de las afinidades ya mencionadas con las respectivas teorías de Wolfgang Hallet (competencia mediadora, mediación interlingüística), de Michel Byram (competencia intercultural, hablante intercultural) y de James A. Banks (educación multicultural), el presente trabajo estaría en consonancia con el planteamiento de Marta Sánchez Castro (2014:791), autora que considera la mediación lingüística como una ACL innovadora en la enseñanza de lenguas modernas, al igual que “una actividad potenciadora de la competencia plurilingüe e intercultural”, ideas igualmente en sintonía con las planteadas por Lena Krogmeier (2014) o Laura Homs (2014).

En relación con su lectura como posible embrión de un proyecto de educación multicultural, podría existir algún paralelismo con “Aulas Puente”,⁵⁰ programa educativo que se fundamenta en la colaboración de estudiantes universitarios

⁵⁰ De la asociación “El Puente”; iniciativa de María Álvarez, Elena García-Arévalo y María San Martín: <https://www.somoselpuente.org/programacion/aulas-puente/>

extranjeros en España con alumnos y, sobre todo, profesores de secundaria de colegios ubicados en Madrid, participando activamente en las aulas a modo de encuentros interculturales y retroalimentación en el aprendizaje; un puente entre culturas conectado al ámbito escolar para lograr una perspectiva internacional y global del mundo.

Asimismo, la clasificación de actividades didácticas propuestas por Giuseppe Trovato (2016:54), algunas de las ideas y tareas interculturales en torno a la mediación y al aprendizaje de las destrezas de la entrevista etnográfica recogidas en la obra de John Corbett (2010:31;113), el enfoque del aprendizaje cooperativo (David Johnson, Roger Johnson y Edythe Holubec, 1994; Daniel Cassany, 2004), la novedosa metodología del aula invertida o *flipped classroom* (Jonathan Bergam y Aaron Sams, 2014), las interesantes propuestas para un aprendizaje inductivo de los profesores Alfredo Prieto, David Díaz y Raúl Santiago (2014), los magníficos contenidos digitales de temática intercultural y población migratoria en España de EL PAÍS, junto con la iniciativa *Spanish in a day* del profesor Antonio Ramos (Ayala, González Plasencia y Ramos, 2017) en lo que respecta a la producción intercultural audiovisual y su dimensión YouTube,⁵¹ y la investigación con el *vlog* como nuevo género discursivo de Christelle Combe (Combe, 2014; Combe y Codreanu, 2016), sin duda, todos ellos han inspirado la elaboración de este trabajo.

4.1. Objetivos de Aprendizaje

Los objetivos de aprendizaje que se proponen son los siguientes:

- Entrenar las principales microhabilidades de la mediación lingüística: resumir, sintetizar, parafrasear, apostillar, intermediar, negociar.
- Comprender la figura del mediador interlingüístico y su papel dentro de la comunicación.

⁵¹ www.concedecine.com

- Fomentar el desarrollo de los conocimientos, actitudes, habilidades y comportamientos que caracterizan la conciencia intercultural.
- Buscar y analizar con criterio información en Internet para documentarse, utilizando tanto el idioma español o L2, como el resto de lenguas que cada aprendiente conozca: materna o L1, Ln o *lingua franca*.
- Realizar entrevistas de orientación etnográfica y grabación en formato vídeo, interactuando en un medio social dentro y fuera del aula.
- Integrar las ventajas del trabajo cooperativo para obtener mejores resultados.
- Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje a través de la elaboración de un diario de clase en formato *wiki*.
- Aprender a utilizar soluciones digitales propias de la metodología *Flipped Classroom*.
- Descubrir la producción y edición de un vídeo y cómo subirlo a YouTube.
- Conocer las características fundamentales del *videoblog* Youtube e introducirse en su género textual.
- Colaborar en programas educativos en colegios, presentando personalmente los contenidos subidos a YouTube como producto para la sensibilización intercultural de estos alumnos.
- Desarrollar la competencia plurilingüe; como consecuencia natural durante el trabajo educativo desempeñado por el alumno o alumna, en relación con todos los objetivos anteriores, y sobre todo, con la puesta en práctica, dentro y fuera del aula, de una comunicación real, actual, auténtica, motivadora, transcultural y orientada plenamente a la acción.

4.2. Descripción del contexto de intervención

El centro es la sede central de Madrid de Fundación Adsis, organización sin ánimo de lucro, cuyo objetivo es construir una sociedad más justa y solidaria mediante la promoción integral de personas y grupos empobrecidos y excluidos (con especial atención a las personas jóvenes, puesto que son el futuro de la sociedad).

Anualmente atiende a más de 20.000 personas a través de 6 programas de acción social en 12 provincias del Estado español.

Además, promueve programas de cooperación al desarrollo y comercio justo apoyan a más de 80.000 personas (entre población directa e indirecta) en 6 países de América Latina, para lo que cuenta con la colaboración y el apoyo de personas, empresas, e instituciones públicas y privadas. Los proyectos actuales de esta institución se vertebran en ocho grandes áreas: educación, formación y empleo, centros de acogida, educación en valores, personas con adicciones, personas privadas y exprivadas de libertad, comercio justo y población inmigrante. Uno de estos programas de educación dirigida a personas de origen inmigrante residentes en España es *Baroké*,⁵² proyecto que debe su denominación a los propios alumnos de procedencia del África subsahariana⁵³ a los que Fundación Adsís comenzó a atender en su sede central de Madrid como consecuencia de la oleada migratoria de los años 90, y cuya atención socioeducativa se extiende hasta la actualidad.

En lo que respecta al currículo del centro, está compuesto, como norma general, por grupos de alumnos que se sitúan en niveles desde A1 a B2+ según el MCER. También se pueden dar casos puntuales de alumnos cuyas destreza de producción oral y de comprensión auditiva en español son propias de un nivel C1+; si bien, con una fuerte descompensación en comparación, principalmente, con la producción escrita (sin duda, la ACL más descuidada por una gran parte de este grupo meta). Todos los objetivos de los diferentes grupos y niveles, están definidos según los estándares del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC).

El vínculo disciplinar que mantienen los docentes con la institución es de voluntariado. Todos los profesores poseen una formación académica universitaria en sus diferentes disciplinas, así como una trayectoria en la enseñanza del español a

⁵² En lengua bambara, característica de países como Mali, significa charla, encuentro.

⁵³ Personas, en su día, procedentes de Mali, Senegal, Mauritania, Costa de Marfil, Guinea Conakry, Nigeria o Angola, entre otros.

personas inmigrantes, con diferente grado de profesionalización. Con un sistema didáctico considerado como abierto dentro de las normas mínimas de actuación solidaria de la institución, no se exige la estricta observancia de unos materiales prescriptivos. Si bien, dado que el centro persigue una enseñanza siempre orientada a la acción, la cual se base en el enfoque comunicativo por tareas, pone a disposición de sus profesores voluntarios materiales publicados por la editorial española “Difusión” (*Bitácora, Rápido, Gente*, etc.), audiovisuales (vídeos de soporte a estos manuales, o también contemplados en interesantes proyectos de ELE como *Concedecine* o *Vídeoele*, subidos a Youtube con contenidos lingüísticos y culturales interesantes), o diseñados/adaptados por algunos de los profesores más cualificados del equipo docente (materiales basados en aplicaciones 2.0. orientadas hacia la enseñanza: explotación de vídeos y canciones subidos a YouTube, creación de vídeos *Playposit*, diseño de narraciones digitales con *Storybird*, cuestionarios tipo *quiz* alojados en plataformas educativas como *Cerebrity*, etc.).

El contacto de los profesores con la dirección y el equipo responsable del proyecto es permanente y de máximo respeto, creando un clima de confianza que parte del cariño, la complicidad y los valores compartidos por un compromiso social con la educación de los grupos socioculturales más desfavorecidos. Esta situación solidaria favorece el mantenimiento de las relaciones personales entre todas las partes implicadas en el proyecto, lo que se traduce en un índice de baja rotación externa de profesores y en una gran fidelidad de los alumnos a lo largo del tiempo.

4.3. Grupo meta

Son personas generalmente de limitados recursos económicos, alfabetizadas, que llevan en España entre 3 y 8 años. En cuanto a lo que se refiere a los países de origen de los alumnos, la clase es un mosaico pluricultural: principalmente, países del África subsahariana (Mali, Costa de Marfil), Magreb y Mongolia. El grupo de clase lo forman doce personas, con un rango de edad entre los 21 y los 35 años. Sus lenguas maternas son el árabe, el francés y el mogol, fundamentalmente (los malienses, como

otros habitantes de las etnias africanas, suelen hablar lenguas autóctonas, como el bambara, u otras).

Magrebíes y malienses están acostumbrados a desenvolverse con soltura en francés en sus países (en general, en todos los ámbitos lingüísticos), conocimientos adquiridos durante parte de su proceso educativo como lengua oficial/cooficial. Estos alumnos suelen tener menos dificultades -tanto en los aspectos fonéticos como en los morfosintácticos, por ser el francés una lengua próxima al español- que los mogoles, a los cuales les cuesta expresarse más, especialmente por las claras diferencias en la pronunciación con respecto a su lengua materna. Por su parte, los alumnos mogoles tienen conocimientos de inglés, lengua que muchos de estos suelen también estudiar en España y haber estudiado como segunda lengua en sus lugares de origen, por la utilidad como *lingua franca* a nivel internacional. Es común a todos ellos el gran interés que las clases suscitan, así como el respeto por el profesor/a, figura clave en los sistemas educativos de sus respectivos países. La colaboración y la implicación de todos en el aula es máxima, auténtico soporte educativo y social, por lo que acuden con una elevada regularidad a sus clases.

En cuanto a las actitudes hacia la lengua y los aspectos socioculturales en general, les gusta vivir en España y les interesa mucho la cultura española y sus costumbres (especialmente a africanos y magrebíes, los cuales están más integrados en la sociedad por su mayor afinidad sociocultural). Pese a sus circunstancias personales, en España se sienten bien acogidos: muchos de ellos relatan auténticos dramas en sus países de origen debido a conflictos de diversa índole debidos a la inestabilidad política y de respeto a los derechos humanos.

Asimismo, poseen un importante bagaje de experiencias en otros países europeos, principalmente Francia, pero malogradas por el desapego social sufrido allí por parte de sus habitantes (aspectos como estos sugieren que el tratamiento de las variables afectivas y emocionales de la enseñanza de idiomas modernos adquiere una especial

relevancia en estos casos). En nuestro país, toda su motivación gira en torno a poder acceder a un trabajo que les permita alcanzar lo que desean: obtener la tarjeta de residencia y llevar una vida digna. Para todos ellos, el aprendizaje del español es una cuestión de primer orden.

4.4. Temporalización

La propuesta que presentamos se divide en cinco bloques o unidades didácticas, divididas en 27 sesiones, conforme a la siguiente distribución:

UNIDAD	TEMA	Nº DE SESIONES	TIEMPO SESIÓN	HORAS TOTAL
1	Aspectos lingüísticos de la mediación (actividad comunicativa de la lengua)	7	2,5h.	17,5h.
2	Aspectos interculturales de la mediación (competencias mediadora e intercultural)	7	2,5h.	17,5h.
3	Entrevistas de orientación etnográfica (grabaciones en formato vídeo)	7	3h.	21h.
4	Reelaboración y posproducción del material (<i>vlogging</i> - YouTube)	6	3h.	18h.
5	Presentación del proyecto en centros escolares (educación multicultural)	3	2h.	6h.
		30		80h.

Tabla 4: Distribución de la propuesta didáctica por número de sesiones y horas

De esta planificación temporal, quedan exentas las horas dedicadas a la realización de tareas en aula invertida, tiempo que dedicará cada equipo de trabajo según sus necesidades, a decisión propia. Por tanto, la realización de estas tareas se confía a los alumnos completamente, intentando potenciar su trabajo autónomo y responsable en el proceso de aprendizaje.

En cualquier caso, se estima un máximo de 30 horas de trabajo bajo esta modalidad de enseñanza, conforme a la siguiente tabla:

UNIDAD	TEMA	TIEMPO
1	Aspectos lingüísticos de la mediación (actividad comunicativa de la lengua)	8h.
2	Aspectos interculturales de la mediación (competencias mediadora e intercultural)	6h.
		14h.

Tabla 5: Estimación en horas del trabajo que deberán realizar los alumnos mediante aprendizaje invertido o *Flipped Classroom*

4.5. Procedimientos

El diseño de la propuesta didáctica se basa en el enfoque comunicativo por tareas o proyectos, de orientación constructivista (y con una fuerte influencia del paradigma intercultural en la enseñanza de lenguas modernas. Por tanto, hablamos de una aproximación didáctica centrada en los alumnos, conforme a los principios de autonomía y responsabilidad de estos. Por otra parte, se incorpora la metodología de la clase invertida (*flipped classroom*; Bermann y Sams, 2014), con el objetivo de impulsar el trabajo en casa por parte de cada aprendiente y centrar el tiempo del aula en el tratamiento de los aspectos puramente comunicativos, así como en la resolución de dudas.

La selección de los alumnos que van a participar en el proyecto corresponde a la fase inicial del mismo. Este proceso de selección se habrá articulado en torno a las siguientes variables y aspectos relacionados:

- Nivel educativo alcanzado en su lengua materna. A priori, variable directamente proporcional al grado de conocimiento de habilidades y estrategias de mediación que se alcanzarán en L2 (como ya se ha indicado, este criterio se basa en una de nuestras hipótesis de trabajo; este grado de conocimiento metalingüístico previo debería agilizar la fase de entrenamiento en las microhabilidades de la mediación lingüística).
- Nivel de desarrollo de la competencia lingüística en español: mínimo entre B1+ y B2, en lo que a las destrezas de producción en español se refiere; sobre todo, expresión oral.
- Grado de compromiso con el estudio fuera del aula (conocido previamente por la regularidad de determinados alumnos en la elaboración de actividades para casa, lo cual es un indicio de su responsabilidad y autonomía).
- Grado de motivación en relación con el proyecto (con independencia de la necesaria condición de buen aprendiz del punto anterior). Para medir esta variable se utilizan dos instrumentos de evaluación o predictores:
 - a) Una sencilla escala *ad-hoc* de evaluación, compuesta por, aproximadamente, diez ítems (modelo disponible en el anexo II de este trabajo): se centra en conocer las opiniones de cada estudiante encuestado, centrándose en dos grandes apartados: por una parte, a nivel general, evaluando la importancia que cada alumno o alumna otorga al tipo de actividades y tareas a desarrollar, así como a la finalidad educativa e intercultural de este proyecto. Y, por otra, de entre estos encuestados que consideren relevante el proyecto y sus objetivos educativos

(comunicativos, interculturales y sociales), ayudar a predecir hasta qué punto estos estarían dispuestos a participar personalmente como aprendientes de las microhabilidades propias de la mediación lingüística.

- b) Una breve entrevista personal: se realizará solo a los estudiantes que han manifestado en la encuesta su intención, a priori, de participar personalmente como alumnos dentro del proyecto. El tipo de entrevista será semiestructurada y de formato breve en su ejecución, con una pauta basada en los ítems de la encuesta. Su objetivo sería el de aumentar el rango de confianza de la estimación o predecibilidad acerca de la implicación de estos alumnos con los objetivos del proyecto y su éxito (es decir, en esta entrevista posterior se debería asegurar un listado con los estudiantes encuestados que verdaderamente van a participar activamente y colaborar). En esta prueba participarán al menos dos profesores, para favorecer un mayor índice de validez en la evaluación.

Una vez realizada la selección, antes de la primera sesión de trabajo se explican los objetivos generales del proyecto en el que van a participar, y se resuelven todas las dudas al respecto. En el caso de que haya alumnos que finalmente se autodesvinculen, se procederá a suplir estas bajas con aquellos que hayan quedado fuera del programa y que sean los siguientes más aptos a priori. A continuación, se llevan a cabo los agrupamientos en colaboración/negociación con los alumnos, bajo la guía implícita del docente (este tendrá en cuenta variables como, por ejemplo, el grado de afinidad de caracteres de los estudiantes, la similitud de sus estilos de aprendizaje, la posibilidad de mezclar aquellos más aventajados con otros más lentos en su aprendizaje, etc.). En cualquier caso, hablamos de cuatro equipos de trabajo, cada uno formado por tres personas, una por cada etnia representada en el aula (africanos, magrebíes, mogoles), para potenciar la sensibilidad intercultural.

Formados los agrupamientos de clase, comenzará el trabajo puramente pedagógico, dividido en cuatro bloques o unidades didácticas: a) entrenamiento en aula de

microhabilidades de la competencia mediadora y en habilidades de la CIC, b) realización de sencillas entrevistas de orientación etnográfica y grabaciones fuera del aula como material auténtico realizado por los propios alumnos, c) producción de *vlogs* y subida a YouTube; y d) participación posterior en programas escolares de educación o enriquecimiento multicultural.

Para el desarrollo específico de la CIC, asumida en este trabajo como parte de la mediación lingüística (esta última, a su vez, entendida como competencia mediadora), las diferentes tareas y actividades estarán siempre orientadas hacia el desarrollo de la conciencia intercultural a través del entrenamiento en sus tres dimensiones (Neuer, 2012:34):

- a) Cognitiva (*learning to know*). Con tareas de observación, análisis, contraste y reflexión posterior, de tal manera que los alumnos actualicen su repertorio de conocimientos (inter)culturales. Frecuentemente se utilizará una metodología de tipo inductivo (aula invertida), intentando asegurar, por descubrimiento, la consolidación de estos saberes, a la vez que favorece la autonomía y responsabilidad de cada aprendiz. La utilización de fuentes en la lengua materna de los alumnos, así como en alguna *lingua franca* con la que deseen trabajar, será natural, si bien, de forma puntual y supeditada a los objetivos comunicativos en español; de esta manera, se intenta favorecer el desarrollo de la competencia plurilingüe en el aula.
- b) Afectiva/Valores (*learning to be*). Con el uso de técnicas como los debates posteriores y la utilización de juego de roles para fomentar el desarrollo de la empatía, la sensibilidad, el interés y respeto por otras identidades culturales (*intercultural awareness*).
- c) Pragmática (*learning to do*). Con el trabajo colaborativo que llevarán a cabo los miembros de cada heterogéneo equipo multiétnico, tanto dentro, como,

especialmente, fuera del aula, buscando la imprescindible interacción para el desarrollo de las habilidades interculturales.

En lo que respecta específicamente a la metodología de aula invertida para agilizar la fase de entrenamiento en las microhabilidades de la competencia mediadora y en las habilidades de la competencia intercultural, este aprendizaje utilizará dos herramientas como soporte digital:

- La plataforma educativa *Edmodo*, en la que quedarán reflejadas las tareas que sugiera el docente como labora fuera del contexto formal del aula, y
- Una *wiki* por equipo, en la que los alumnos responderán a dichas actividades subidas a *Edmodo*.

En cuanto al procedimiento de evaluación, este se desarrollará durante todo el proyecto; tendrá como objetivo analizar y guiar el proceso de aprendizaje de los alumnos (evaluación formativa). Estos tendrán a su disposición un determinado calendario de atención, a modo de acompañamiento personalizado, por parte del docente (*counselling*), tanto en aula como en línea.

Por su parte, los profesores contarán con la ayuda adicional de la elaboración de un diario de aprendizaje por parte de los alumnos (el cual redactarán en la *wiki* de su equipo),⁵⁴ técnica cualitativa que, aunque posee un elevado grado de subjetividad, será una gran fuente de información, a modo de retroalimentación, en la que queden recogidas todas las experiencias personales de los estudiantes (positivas y negativas), su toma de conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje, así como las posibles dudas y problemas que puedan ir surgiendo durante las diferentes fases del proyecto, estimulando su autonomía y participación (Galindo, 2007:1706).

⁵⁴ Herramienta digital para favorecer el aprendizaje cooperativo que será de uso intensivo durante todo el proyecto.

Igualmente, el docente impulsará la autoevaluación en el aula a la hora de que los alumnos se enfrenten al trabajo con los materiales audiovisuales de clase y a las diversas tareas (especialmente en lo que se refiere a la toma de conciencia intercultural y valores asociados), apoyándose en los debates, así como a la valoración de la calidad de los contenidos de las grabaciones realizadas entre cada uno de los equipos (coevaluación mediante la utilización de una rúbrica; en anexo III).

Por último, los materiales con los que se va a trabajar en clase, serán de la siguiente naturaleza:

- a) Audiovisuales: entre los más frecuentes; principalmente extraídos de YouTube para ir familiarizando a los alumnos con el tipo de vídeo que deberán producir (duración, tipo de información que contiene, personajes, forma de actuar, etc.), y como muestras representativas del tipo de lenguaje utilizado en este tipo de productos culturales (mezcla entre “kultura con k” y “a cultura secas”, en terminología de Miquel y Sans, 2004:4), con un estilo directo, coloquial, desenfadado a veces, con humor, etc.. Lenguaje este que se presenta tanto de forma oral (actores), como escrita (en subtítulos de los vídeos y en algunas respuestas de la audiencia como reacción al contenido del vídeo).

En general, estos materiales audiovisuales están adaptados para abordar una función pedagógica relacionada directamente con la didáctica de la competencia mediadora. En este sentido, por ejemplo, utilizando *Playposit*, se han incorporado pausas estratégicas con preguntas para activar conocimientos de tipo declarativo (competencias generales del Marco; Consejo de Europa, 2012:99), así como para inducir al trabajo con las mencionadas habilidades cognitivas interculturales de la observación, el análisis, la reflexión y el contraste de la información procesada (aparte de sus bondades para estimular la actividad cerebral, la memorización o las

diferentes dimensiones de la inteligencia, especialmente la emocional; Berk, 2009:3).⁵⁵

- b) Imágenes: su explotación didáctica también será amplia, especialmente como contenidos de tareas de activación para el aprendizaje.
- c) Textos escritos: como muestras reales de lengua, algunas de las cuales redactadas en español, otras en la lengua materna del aprendiente o en una tercera como *lingua franca*. Fundamentalmente, se utilizarán noticias e información que los alumnos deberán buscar y bajar de la Red, aunque también se trabajará con algunos textos adaptados por el profesor o profesora.
- d) Otros materiales: variadas aplicaciones tecnológicas 2.0 para la enseñanza (*Playposit, Storybird, LearningApps, Quizlet, Padlet...*), dados *Story-Cubes*, títeres o canciones.

4.6. Descripción de la propuesta didáctica

Podemos distinguir cuatro fases didácticas diferenciadas en relación con los objetivos de aprendizaje y las temáticas asociadas.

Fase 1 de entrenamiento en el aula. Se trabajarán los siguientes contenidos lingüísticos e interculturales, distribuidos en tres unidades didácticas (por cuestiones de espacio, todas las sesiones correspondientes a la planificación didáctica de estas unidades, junto con los materiales propuestos, pueden ser consultados en el anexo I de esta memoria):

⁵⁵ En alusión a las respectivas teorías de los psicólogos Gardner (inteligencias múltiples; 1983) y Goleman (inteligencia emocional, 1995; 1996, en su edición en español).

a) Microhabilidades de mediación inter e intralingüística (UD1): resumir, sintetizar, parafrasear, intermediar y negociar.

b) Componentes y habilidades de la CIC (UD2): empatía, flexibilidad, tolerancia, evitación de prejuicios y juicios rápidos, entendimiento y comprensión de la identidad cultural ajena, etnorrelativismo (actitudes); trabajar en equipo, colaborar para llegar a acuerdos, actuar desde el respeto a la diversidad y multiculturalidad (comportamientos); escuchar activamente, observar con atención, evaluar-interpretar-contrastar las diferencias culturales y realizar una reflexión crítica posterior, y optimizar el uso de información mediante el recurso de las denominadas TICs (habilidades cognitivas).

Tanto para el caso de las microhabilidades de la mediación, como para el desarrollo de la competencia intercultural, se utilizarán materiales audiovisuales, imágenes y textos escritos, entre otros. Asimismo, el uso de técnicas como los debates y el juego de roles serán también habituales.

c) La entrevista de orientación etnográfica (UD3), no directiva (para evitar, en lo posible, preguntas preparadas que puedan estar contaminadas por creencias a priori; Guber, 2011), como una práctica discursiva natural, a través de la cual, ambos interlocutores negocian significados y (co)aprenden en el contraste de sus diferentes identidades. Más que una entrevista al uso, una conversación que produce confianza y genera respuestas espontáneas, las cuales, a su vez, producen nuevas preguntas abiertas. Un proceso comunicativo donde la persona entrevistada o informante es la protagonista. Los alumnos comprenderán las características globales de este género, en primer lugar, apoyándose en un trabajo audiovisual previo en el aula con contenidos de YouTube⁵⁶ y, en segundo lugar, una técnica de juego de roles consistente en asumir el papel de entrevistador/a. En esta último caso, comenzarán por

⁵⁶ UD 3, sesión 15; según la planificación recogida en el anexo I de este trabajo.

realizar pequeñas y sencillas entrevistas de este tipo entre los compañeros del equipo, luego con el resto de la clase (con la guía y asesoramiento del profesor o profesora) y, finalmente, con otros compañeros y/o profesores del centro (por ejemplo, mientras están en clase, en las pausas de café, al llegar al centro o al prepararse para salir en su regreso a casa, etc.). En realidad, este entrenamiento en la seguridad del aula consiste en una simulación de las entrevistas y grabaciones que van a tener que realizar fuera (con una tableta como dispositivo electrónico facilitado por el centro).

Estas grabaciones serán solo utilizadas con fines pedagógicos en el contexto del aula, por lo que, como contenidos digitales, no pueden después circular de dispositivo en dispositivo, y/o ser exhibidas en Internet. El docente se encargará de recoger estos archivos y volcarlos en un repositorio (carpeta de documentos) solo accesible en la red del centro, para su explotación en clase, con el objetivo de que los alumnos aprendan, por ensayo y error, mediante experiencia directa, las características principales del género de esta entrevista desde una perspectiva totalmente *amateur*. En cada *wiki* colaborativa de equipo, los alumnos, al final, redactarán sus observaciones y reflexiones personales acerca de los contenidos de cada entrevista, al igual que de los descubrimientos y dificultades del proceso.

Fase 2 de entrenamiento fuera del aula. Se corresponde con la cuarta unidad didáctica (UD4), consistente en la realización y grabación de entrevistas de orientación etnográfica, dirigidas tanto a personas de origen inmigrante en su lengua materna, como autóctonas españolas. Cada equipo deberá buscar por sí mismo a sus fuentes o entrevistados: al menos, dos hablantes; uno de origen inmigrante, otro nativo. En lo que se refiere a este último, a lo largo de la fase 1 habrán tenido oportunidad de conocer a diferentes colectivos sociales y sus identidades (socio)culturales, por lo que, cada equipo, deberá escoger de entre estos grupos humanos. Solo si fuera necesario, especialmente en lo que se refiere a contactar con

una persona española para ser entrevistada, el equipo contará con la ayuda directa del profesor o profesora (desarrollo de la autonomía y responsabilidad del estudiante). Se comenzará por las entrevistas a personas de sus colectivos más afines (amigos, conocidos, familiares, etc.) en sus respectivas lenguas maternas, lo que facilitará el desarrollo paulatino de sus habilidades como entrevistadores y como mediadores lingüísticos.

Como se trata de una aproximación etnográfica, cada equipo deberá realizar su entrevista en el medio cotidiano de la persona entrevistada, acompañándola durante una parte del día en sus quehaceres diarios. Será siempre esencial respetar el día, la franja horaria y cualquier otro requisito que pueda preestablecer como condición *sine qua non* la persona entrevistada, incluido el permiso explícito de grabación, en favor de la mayor autenticidad posible de la información obtenida. Como ya se ha indicado, las entrevistas no serán dirigidas según un guion cerrado, sino que se dejará un gran margen a la improvisación, dejándose llevar por la situación(es) o contexto(s) en los que se produce el encuentro.

Por otra parte, es importante asegurar la participación de cada estudiante del grupo, para lo cual, previamente a las entrevistas, deberán repartirse los cometidos o responsabilidades de cada uno de estos tres (por ejemplo, quién realizará la búsqueda de la fuente, quién realizará la grabación, quién llevará el peso principal de la entrevista, quién tomará notas y, sobre todo, quién participará activamente en la posproducción posterior como narrador-presentador-mediador). De esta manera, se reforzará la identidad como equipo de trabajo, así como la implicación de todos sus miembros con respecto al buen resultado final.

Fase 3 de posproducción del vídeo en formato *videoblog* YouTube. Quinta unidad didáctica (UD5) en la que cada equipo, en el aula, retocará sus respectivas grabaciones con la ayuda y asesoramiento de uno de los responsables del canal social del centro: primero, depurando el metraje (los trozos innecesarios serán

cortados) y, segundo, adecuando el producto a los requisitos y características del *vlog* YouTube (en general, título, tipo de encuadre de cámara a utilizar, modo de apertura y conclusión; Combe, 2014), a través de un tratamiento de posproducción con la colaboración de profesores expertos. Estos *videoblogs* se subirán a YouTube primero en modo privado, para ser explotados previamente en el centro, incorporándolos a la didáctica habitual del resto de clases. Aquellos de mayor impacto entre todos los alumnos del centro, serán finalmente dispuestos en abierto en YouTube (lo que supone en sí una coevaluación).

La finalización de este bloque supondría la consecución de la tarea final o producto: la elaboración de un vídeo en formato *videoblog*, subido a YouTube, cuya finalidad sea la presentación de un tema relacionado con la vida intercultural en España, desde la desconocida perspectiva de una persona perteneciente al colectivo de personas inmigrantes. Igualmente, se trata de un trabajo realizado por los propios alumnos como mediadores y puentes interculturales entre el colectivo al que pertenecen y aquellos usuarios de Youtube que buscan informarse sobre la realidad pluricultural de la vida en España (conocimiento declarativo: conocimiento del mundo, conocimiento sociocultural, conciencia intercultural).

En cualquier caso, este paso no supondría el cierre del proceso de enseñanza y aprendizaje de la mediación como actividad comunicativa de la lengua, sino un grado de entrenamiento, digamos, $n+1$. Por otra parte, al tratarse de un proyecto con fines no solo de aprendizaje del español, sino también de tipo educativo y divulgativo en la Red, los alumnos saldrán y entrarán nuevamente en él cuando sea oportuno, realizando nuevos vídeos (especialmente, si se decide incorporar esta experiencia, como práctica de excelencia, en el currículo del centro; imaginemos un canal en YouTube).

Fase 4 de explotación de los *videoblogs* en contextos escolares del ámbito educativo.

Después de la subida a YouTube de los *vlogs*, el centro contactará con algunos

centros escolares de la Comunidad de Madrid próximos a su razón social, para difundir y dar visibilidad al proyecto, facilitando los enlaces de acceso directo a estos materiales en la Red. En el caso de que algunos profesores estuvieran interesados en incorporar una perspectiva multicultural en sus asignaturas, los alumnos de español acudirían a estos centros escolares para presentar personalmente los vlogs y charlar con los chicos para reforzar el trabajo en el aula acerca de la nueva identidad como ciudadanos interculturales, de acuerdo con los actuales preceptos del Consejo de Europa.

Como síntesis final, en esta secuencia de puntos se puede observar globalmente el desarrollo de esta propuesta didáctica, como síntesis:

- Selección de participantes.
- Explicación del proyecto.
- Composición final de los equipos de trabajo.
- Entrenamiento 1 en aula - UD1: microhabilidades de la ML (CM).
- Entrenamiento 2 en aula – UD2:
 - Habilidades interculturales (CIC)
 - Entrevista de orientación etnográfica, y
 - Realización de las primeras grabaciones como tarea de clase.
- Entrenamiento 3 fuera del aula – UD3:
 - Entrevistas de orientación etnográfica a personas muy cercanas, para familiarizarse con el género discursivo.
- Realización y grabación de las entrevistas fuera del aula – UD4: a los colectivos escogidos por cada grupo de trabajo (mediadores, puentes interculturales).
- Posproducción de los vídeos grabados – UD5:
 - Elaboración del *vlog*.
 - Coevaluación de los equipos de trabajo.

- Subida a YouTube en modo privado, explotación pedagógica en el aula y coevaluación del resto de alumnos del centro.
- Subida a YouTube en modo público.
- Revisión del impacto a través de su seguimiento y atención a los comentarios por parte de la audiencia (interacción).
- Presentación personal de los *vlogs* en escuelas de la ESO como buenas prácticas educativas de tipo multicultural, y atención a la retroalimentación por parte de profesores y alumnos de estos centros escolares.

4.7. Recomendaciones para su realización en clase

Entre las posibles sugerencias que podrían plantearse para llevar esta propuesta didáctica al aula del español como lengua moderna, nos encontraríamos con las siguientes:

- Realizar una adecuada selección previa de los participantes. Es un paso previo de gran relevancia, ya que se debe encontrar alumnos con un alto grado de compromiso con el proyecto, así como con el trabajo personal que deben desempeñar a lo largo del mismo. Una significativa tasa de abandonos, daría al traste con la finalización del proyecto.
- Negociar con los alumnos el tipo de actividades y las temáticas de los contenidos, siempre que sea posible, aunque rompa la planificación inicial. Si deseamos compromiso, es preciso que comprendan que el protagonismo del proyecto es fundamentalmente suyo, por lo que la flexibilidad en la realización de tareas y en las metodologías utilizadas debe ser consensuada (por ejemplo, ante un rechazo que pueda surgir a la incorporación del aprendizaje invertido, o al uso de una determinada aplicación didáctica de tipo tecnológico, etc.).
- Atender, en lo posible, a todos los estilos de aprendizaje observados en el aula; de nuevo, una actitud flexible en la planificación será esencial.

- Integrar la enseñanza de la mediación lingüística, tanto con las destrezas interculturales, como con el resto de actividades comunicativas de la lengua. En definitiva, un uso de la lengua lo más natural posible en el aula.
- Reforzar cualquier nuevo conocimiento o aportación cultural que surja en el aula al realizar las tareas (por ejemplo, durante los debates), ya que enriquece el conocimiento declarativo de los alumnos y el incremento de su grado de competencia intercultural, aparte de beneficiar la participación y el compromiso.
- Guiar en el aprendizaje, como complemento a un tipo de enseñanza inductiva, para lo cual, es preciso que el docente adopta un papel muy activo en la observación del trabajo llevado a cabo por los alumnos a través de la evaluación formativa, la lectura atenta y reflexiva de los diarios de aprendizaje y los encuentros personales en los minutos de tutorías (análisis de la contribución particular de cada estudiante y de las posibles resistencias o frenos al aprendizaje, estimación de problemas de comunicación o de contribución equitativa dentro de los equipos, anticipación a los posibles malentendidos que puedan surgir en el trabajo de orientación etnográfica fuera del aula, etc.).
- Generar el mayor grado de interacción y participación posible en el aula: sin interacción, no hay mediación ni adecuado desarrollo de la competencia intercultural. En relación con esto, se debe asegurar el derecho a participar de todos los alumnos, por lo que, entre otras cosas, un reparto equitativo de responsabilidades dentro del equipo es muy importante.
- Es preciso contar con la ayuda de un usuario avanzado en posproducción de vídeo para poder trabajar con los alumnos en la fase de *vlogging*. Esta labor la puede realizar el mismo docente, si bien, contar con una aportación adicional

de otro profesor o profesora expertos del centro, para esta labor del proyecto u otras, siempre es positivo porque aporta agilidad y mejora la atención a los alumnos. Asimismo, se podría acelerar el aprendizaje y mejorar la calidad del *vlog* con la participación de alguna persona experta o con experiencia en este nuevo género discursivo (por ejemplo, dedicando una sesión, o dos, a la impartición en el aula de una *masterclass* de este tipo).

- Al utilizar medios y recursos de tipo tecnológico, su adecuada preparación y comprobación es otro factor muy a tener en cuenta. Igualmente, el tener previsto un plan de contingencia, o plan B, por si fallan las soluciones tecnológicas, es necesario (por ejemplo, actividades en formato papel u otras alternativas).
- Por último, la implantación de la propuesta exige una profesionalización de la función docente en el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas, por lo que la mera condición de profesorado voluntariado, pese a la inestimable ayuda que ofrece, no es condición suficiente.

4.8. Restricciones para su realización

Las principales variables moduladoras a tener en cuenta con respecto a la incorporación de esta propuesta didáctica en el aula de español, están en relación con cinco aspectos clave:

- a) Derechos de imagen y YouTube: este un tema que suele ponerse encima de la mesa por parte de los expertos (entre otros, Terantino, 2011). Hay que ser realmente escrupulosos para proteger los derechos de imagen de nuestros alumnos, así como de las personas entrevistadas que aparecen en las grabaciones, sobre todo si se trata de personas de origen inmigrante que puedan verse, de alguna manera, perjudicadas por su aparición en la Red (por ejemplo, suele ser habitual que, debido a las múltiples trabas legislativas,

algunos estudiantes inmigrantes aún no tengan permiso de residencia en regla).

- b) Reactividad psicológica: con independencia de las características del grupo meta, este tipo de experiencias pueden generar cierta “reactividad psicológica”, tanto entre los alumnos participantes como entre las personas entrevistadas, cuando son conscientes de que son grabados, no mostrándose con la suficiente frescura y espontaneidad (elementos estos tan característicos para un formato *vlogging* creíble e interesante para el prosumidor). Esta circunstancia podría empeorar claramente la calidad final del producto audiovisual que, aunque no es prioritario en lo que respecta a los objetivos didácticos propiamente de tipo lingüístico, sí influye en la explotación de cada vídeo como material auténtico y como recurso educativo.
- c) El trabajo fuera del aula: aunque una de las partes más interesantes de la propuesta didáctica es la dimensión etnográfica del aprendizaje de los alumnos, mediante un elevado grado de contacto (inter)personal y de interacción real con grupos de individuos pertenecientes a diferentes realidades sociales (familiares, amigos, inmigrantes en general y los denominados nativos), y un trabajo cooperativo dentro de un grupo lingüístico heterogéneo, es necesario tener en cuenta que en este tipo de experiencias (inter)personales podrían surgir todos aquellos indeseados (sub)productos bastante habituales en el desarrollo de la competencia intercultural: malentendidos, choques socioculturales, prejuicios y creencias con respecto a la alteridad, etc., los cuales son potencial fuente de conflicto y desmotivación.

Asimismo, la implantación de una metodología de aula invertida o *flipped classroom* para la realización de determinadas actividades al margen del contexto formal del aula, constituye toda una apuesta por la autonomía y responsabilidad de los alumnos, especialmente cuando se trata de aquellas

personas de origen inmigrante que proceden de culturas con otros criterios a la hora de, digamos, optimizar su tiempo de estudio y organizar los eventos de su agenda diaria que, bajo su punto de vista, consideran importantes. La alternativa es incorporar al aula estos contenidos de aprendizaje invertido, si la respuesta de los alumnos no es la esperada.

Y en lo que se refiere a las soluciones tecnológicas (*software*) de apoyo para el desarrollo de este aprendizaje invertido, también habría que considerar la posible dificultad añadida del uso de plataformas educativas como Edmodo (o *Google Classroom*) que, pese a ser una aplicación amigable por su claridad y buena navegabilidad, quizás ralentizaría la enseñanza o provocaría algún tipo de rechazo por el tiempo que habría que dedicar inicialmente a comprender su funcionalidad. De darse este caso, la opción alternativa sería utilizar la *wiki* de equipo como opción tecnológica de uso general (diario de aprendizaje y tareas de aula invertida): aunque en el diseño de nuestra propuesta didáctica, el profesor o profesora sube a *Edmodo* las tareas y actividades que los alumnos deben realizar, generalmente, utilizando la *wiki* como soporte de respuesta, esta última podría servir tanto para alojar las tareas que considera el docente para la parte de aula invertida, como para las respuestas de los alumnos.

- d) El acceso a la Red y la familiaridad sociocultural con las temáticas escogidas para su desarrollo en las *apps* escogidas para facilitar el aprendizaje: por último, estos también son dos factores clave que exigirán una atención especial por parte del docente o grupo de docentes. Por una parte, es preciso asegurarse de que todos los participantes poseen acceso a Internet a través de sus dispositivos móviles (tabletas aportadas por el centro), sobre todo cuando se trata del trabajo fuera del aula. Por otra, que los temas en torno a los cuales giran algunas de las actividades y tareas para el entrenamiento en las microhabilidades de la mediación en el aula, sean totalmente significativas y motivadores en relación con el grupo meta (especial cuidado a las

resistencias que pudieran surgir en torno a contenidos, en cierta manera, polémicos para algunos alumnos por su educación o procedencia sociocultural –por ejemplo, el nuevo papel de la mujer, o del hombre, en las sociedades avanzadas; los colectivos marginados por su condición sexual; etc.), de aquí que, de nuevo, la importancia de afinar en el proceso de selección para trabajar con perfiles psicológicos mínimamente flexibles, es fundamental.

4.9. Sugerencias para el trabajo posterior

Conforme a los objetivos y naturaleza del presente trabajo, algunas de las posibles iniciativas para desarrollar con posterioridad podrían ser las siguientes:

- Crear un canal de Youtube para dar visibilidad permanente al proyecto por parte de sus principales protagonistas, los alumnos de origen inmigrante que aprenden español, lo cual, sin lugar a dudas, redundaría en su motivación como aprendientes.
- El canal se destinará a aquellos alumnos que decidan participar voluntariamente y que pertenezcan a los grupos de mayor desarrollo de la competencia comunicativa en lengua española, integrándose en el currículo del centro como una práctica de excelencia.
- Se incorporarán diversas actividades y estrategias de mediación lingüística en las tareas trabajadas en el resto de grupos de alumnos del centro, independientemente del nivel de desarrollo comunicativo en el que se encuentren; para lo cual, se diseñarán y/o adaptarán materiales didácticos: textos orales, escritos y audiovisuales de diversa índole, así como ejercicios.

- Todo el material que se vaya subiendo a YouTube, se irá explotando en clase como material auténtico, de alto valor comunicativo y motivacional para los nuevos alumnos.
- Los vídeos colgados en YouTube, como contribución al ámbito educativo, quedarán al servicio de la comunidad de profesores de enseñanza de español como segunda lengua o lengua extranjera, así como para otros profesores del ámbito educativo, o expertos y profesionales de otros, interesados en conocer más sobre la realidad intercultural española, por ejemplo.
- A su vez, se podría aprovechar el canal para realizar un estudio longitudinal posterior para valorar diferentes aspectos en relación con la evolución de los alumnos participantes, comprobando el impacto en su proceso de desarrollo lingüístico (especialmente, con la didáctica de la mediación lingüística como variable independiente, para poder determinar su influencia en el progreso de los alumnos). De igual manera, se podría estudiar el papel de factores de personalidad, de variables afectivas, motivacionales, o psicosociales en general, de fuerte influencia en el proceso de aprendizaje de los colectivos de estudiantes inmigrantes. Es decir, el canal de comunicación en YouTube podría servir de auténtico espacio de análisis de diferentes aspectos relevantes en la enseñanza del español, de acuerdo con lo que

Capítulo 5 - Conclusiones

A lo largo del presente trabajo se ha tratado de conocer la relevancia de la mediación lingüística dentro del actual paradigma comunicativo de las lenguas modernas, conforme a las directrices de los expertos del Consejo de Europa propuestas en el MCER (tanto en su versión oficial vigente de 2001,⁵⁷ como en su última edición publicada en febrero de 2018)⁵⁸. Al margen de los elementos lingüísticos de la traducción e interpretación que, sin duda, también le son afines, hemos querido poner en valor su inherente dimensión intercultural, como la parte más significativa de su complejidad.

Supone toda una aventura proponer en el aula una didáctica de esta dimensión *inter* de la mediación, en la que se citan la necesidad de adoptar un tercer lugar o lugar en medio de partes, culturalmente muy diferentes entre sí, que se quieren comunicar y no pueden hacerlo directamente porque no se comprenden; a la vez que el desarrollo de unas actitudes y destrezas asociadas a un toma de conciencia más amplia, propia de una identidad cultural global e internacional. En cualquier caso, esto ha constituido solo una parte del desafío, ya que, el mundo actual, en vertiginosa transformación, impone un comportamiento no solo intercultural o transcultural, sino también radicalmente digital en la interacción de todos nosotros con el medio social. Lo cual, afecta indudablemente a la enseñanza de nuestros alumnos.

Aquí es donde se ha planteado, por su increíble impacto social y su poder comunicativo, la utilización de la plataforma YouTube y a uno de sus productos más conocidos: el *videoblog* (o simplemente *vlog*). Este, como natural evolución de la explotación en el aula del visionado de contenidos auténticos (entre otros, anuncios, pases de película o grabaciones de imágenes), ahora ha iniciado su particular singladura como valioso recurso didáctico al servicio del aprendizaje de lenguas

⁵⁷ 2002, en su edición en español.

⁵⁸ Pendiente de editarse en español.

modernas a través de la producción propia de contenidos y la transmisión directa y personal de esta información; una suerte de narración *amateur* de lo cotidiano con sus propias reglas, estructura, estilo y función.

Este fenómeno del *vlogging* como nuevo género discursivo, es muy interesante para el entrenamiento de la competencia mediadora y el desarrollo de las habilidades interculturales en la clase de idiomas, ya que, aparte de constituir una fuente de recursos auténticos y significativos desde el punto de vista comunicativo, puede estimular la autonomía y responsabilidad del aprendiente, acelerando la integración de conocimientos de una forma natural, experimentando durante un proceso que le invita a interactuar no solo dentro, sino, sobre todo, fuera del aula, como si de un juego se tratase.

La vinculación última de la propuesta didáctica con los objetivos del enfoque de la educación multicultural norteamericano, provoca la visibilidad del trabajo de los alumnos aportándole un sentido más amplio, como contribución a:

- La construcción de una ciudadanía realmente democrática, desde un profundo respeto por los derechos humanos, que postulan instituciones de la relevancia política del Consejo de Europa (2010) o la ONU (2016).
- La eliminación paulatina, pero firme, de la desconfianza entre habitantes del país de acogida y los nuevos habitantes de origen inmigrante; tal es el caso de España, donde la investigación sociológica pone de relieve un elevado índice de tolerancia multicultural, pero con apenas convivencia real intercultural (CIS, 2015).

5.1. Limitaciones del estudio

Nuestro trabajo aborda la didáctica de la mediación lingüística desde una aproximación teórica, y no tanto empírica; aunque se parte de una experiencia

docente real y un buen conocimiento del tipo de grupo meta y del contexto de enseñanza. El uso de los materiales de esta propuesta didáctica, así como una gran parte de las tareas que lo integran, son habituales en una clase de enseñanza del español como lengua moderna o segunda lengua dirigida a inmigrantes, salvo la novedosa aportación del *videoblogging*. Es justamente en este caso donde podemos entender que caminamos por terreno ignoto, lo que, por otra parte, supone un estimulante desafío que llevar a la práctica (de hecho, en estos momentos se está planificando con la dirección del centro su implantación en el currículo).

Por otra parte, la programación ha hecho gran hincapié en las microhabilidades de la mediación lingüística de tipo oral, en detrimento, en principio, de la textual o escrita. Dado que la propuesta didáctica está orientada fundamentalmente a la producción de un *vlog* y, en general, al desarrollo de la dimensión oral de la competencia comunicativa, entendemos que probablemente pueda quedar descompensada en este aspecto si se desea aplicar a otros grupos meta con necesidades e intereses distintos. Asimismo, algo similar ocurre con el tratamiento de la mediación interlingüística frente a la intralingüística; ya que este trabajo parte del fundamento intercultural de la competencia mediadora, apenas se advierten tareas o actividades de tipo intralingüístico.

Tampoco se debe obviar que al centrarnos en un perfil de alumnos de origen inmigrante, obliga a ser conscientes de la enorme influencia que los factores afectivos (miedos, inseguridades, heridas psicológicas, desconfianza, labilidad emocional, etc.) tienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, es posible que nuestra propuesta didáctica haya podido, si no subestimar, sí amortiguar en parte, las inherentes dificultades de llevar al aula un proyecto de esta profundidad.

5.2. Futuras líneas de investigación

Sin embargo, supone un interesante punto de partida para la realización de una tesis doctoral, ya que la metodología y herramientas propuestas pueden contribuir a

sustentar la base de un importante trabajo de campo en torno a la mediación como ACL, de otros aspectos lingüísticos abordados didácticamente desde el enfoque intercultural, la enseñanza de español destinada a personas de origen inmigrante en riesgo de exclusión social, y/o los proyectos de educación multicultural en una sociedad pluricultural como la nuestra, espejo, en muchos aspectos, de los valores europeos.

Proponemos, a continuación, algunas ideas como posible germen de futuros estudios orientados hacia el ámbito de la didáctica de lenguas modernas:

- Elaborar una escala de descriptores de la mediación como ACL, que sea sencilla y de fácil uso por parte de los docentes, especialmente para su uso en la didáctica de la lengua española. Aunque es cierto que en el último documento publicado por el Consejo de Europa en relación con el nuevo proyecto del MCER (2018)⁵⁹ se centra en la actualización de escalas y descriptores, profundizando ampliamente en la riqueza lingüística y complejidad de la ML (propone 19 escalas y 5 estrategias, una importante novedad con respecto a la versión oficial en español de 2002), quizás llegue a resultar un instrumento algo confuso y prolijo (entendemos que la publicación oficial del nuevo MCER, que debería ver la luz en los próximos meses, aportará la claridad que ahora no percibimos)⁶⁰.
- Diseñar materiales específicos que traten la didáctica de la mediación lingüística, y/o actualizar algunas unidades de reconocidos manuales de enseñanza del español con contenidos afines, dada la relevancia creciente

⁵⁹ Publicado provisionalmente en septiembre de 2017, y ahora, en 2018, disponible en línea en la web del Consejo de Europa dedicada al MCER. Documento no editado en español.

⁶⁰ Para profundizar en el conocimiento de los nuevos descriptores propuestos, el documento remite a la obra de North y Piccardo (2016), también editada por el mismo Consejo de Europa. Estos autores, proponen cuatro tipos de mediación que deberían ser contemplados, interpretamos, en la próxima versión oficial del MCER: mediación lingüística, mediación cultural, mediación social y mediación pedagógica.

que a esta ACL le concede el Departamento de Educación del Consejo de Europa en su visión política sobre el presente y futuro de las lenguas europeas.

- Investigar sobre la naturaleza intercultural de la mediación, como factor diferenciador de la competencia mediadora o CM (frente a la, hasta día de hoy, tradicional visión del MCER con la traducción e interpretación; además, como hemos visto, el Marco ya adelanta que en el desarrollo de las destrezas interculturales la mediación es un instrumento clave; Consejo de Europa, 2002:156).
- Diseñar instrumentos de evaluación para la CIC. Asimismo, analizar el papel de la compleja CIC no solo desde un punto de vista exclusivamente lingüístico, sino también en sus relaciones con otras disciplinas del saber (perspectiva multidisciplinar, como proponen Deardoff y Arasaratnam-Smith, 2017).
- Integrar la enseñanza del español para inmigrantes dentro de la enseñanza ELE en general, a la vez que se diseñan materiales realmente interesantes, especialmente dirigido al fenómeno creciente de los refugiados (como fruto de la investigación multidisciplinar con expertos de organismos internacionales prestigiosos como ACNUR, UNESCO o el propio Ministerio de Asuntos Exteriores español, etc.). En este sentido, una base de estos materiales podría también basarse en exámenes específicos como el CCSE del Instituto Cervantes (prueba de conocimientos constitucionales y socioculturales de España), con los cuales ayudar a estos colectivos no solo al aprendizaje formal de nuestra lengua, sino a integrarse socialmente como preparación para obtener la nacionalidad española y así poder optar a un trabajo más digno. Estudiar la influencia de estos recursos y su grado de contribución a la integración de estos colectivos, se convierte así en otra posible línea de investigación.

- Incrementar los estudios en torno al uso de la lengua materna en la enseñanza del español como lenguas moderna, a modo de investigación en el aula, para poder aclarar su participación en el actual paradigma comunicativo.
- Abordar el estudio de las metodologías que fomentan el aprendizaje inductivo en los alumnos, como el aula invertida o *flipped classroom*, y sus posibles aportaciones a la enseñanza de lenguas modernas en programas didácticos concretos.
- Evaluar el impacto de YouTube en la enseñanza de lenguas modernas, cuyos estudios científicos son muy escasos en la actualidad (entre otros, faltan análisis de tipo longitudinal). En este sentido, sería especialmente interesante una investigación para el caso de la enseñanza del español, tanto en los contextos formales del aula, como en aquellos más informales o personales (estos últimos tan propios de YouTube y de la cultura digital 2.0).
- Por último, enriquecer la enseñanza reglada con contenidos multiculturales reales, producidos por los propios alumnos “extranjeros” (queremos decir, con diferente identidad cultural), en el currículo de las instituciones escolares, como proyecto de desarrollo de una auténtica ciudadanía democrática y universal, ideales del Consejo de Europa. Una inteligente explotación de los productos digitales interculturales y psicosociales manifestados en YouTube, debería ayudar a extirpar toda clase de creencias y estereotipos, desde los xenófobos a todos los demás, afianzando los fundamentos humanísticos de la personalidad de las nuevas generaciones.

Bibliografía

Agar, M., 1994. *Language Shock / Understanding the Culture of Conversation*. Nueva York: William Morrow & Co.

Alcarazo, N. y López, N., 2014. Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase ELE. *Revista Electrónica de Didáctica Del Español Lengua Extranjera (redELE)* [en línea] 26. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:35562027-c807-4b7c-b916-69e3956baac9/2014-redele-26-00alcarazo-lopez-pdf.pdf> [Fecha de acceso: 10 de octubre de 2017].

Alonso, E., 2012. *Soy profesor/a. Aprender a enseñar*. 1ª ed. Madrid: Edelsa.

Álvarez, A., 2012. *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes*. Tesis doctoral (PhD). Universidad de Granada. Disponible en: <https://hispanismo.cervantes.es/publicaciones/tratamiento-interculturalidad-aula-estudiantes-espanol-sinohablantes> [Fecha de acceso: 10 de octubre de 2017].

Álvarez González, S., 2010. La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* [en línea] 9. Disponible en: https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b5622eba1a.pdf [Fecha de acceso: 21 de noviembre de 2017].

Antón, M., 2013. *Métodos de evaluación de ELE*. 1ª ed. Madrid: ArcoLibros.

Aparicio, R. y Tornos, A., 2005. Las redes sociales de los inmigrantes extranjeros en España: un estudio sobre el terreno. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales del Gobierno de España. Disponible en: http://extranjeros.empleo.gob.es/es/ObservatorioPermanenteInmigracion/Publicaciones/fichas/archivos/LAS_REDES_PRINCIPIOS.pdf [Fecha de acceso: 2 de diciembre de 2017].

Ayala, P., González Plasencia, Y. y Ramos, A., 2017. Un año de *Spanish in a day*. Resultados y retos futuros. *Foro de profesores de EL/E* [en línea] 13. Universidad de Valencia. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/10857/10113> [Fecha de acceso: 15 de diciembre de 2017].

Banks, J.A., 1993. Multicultural Education. Development, Dimensions and Challenges. *The Phi Delta Kappan* [en línea] 75 (1), pp. 22-28. Disponible en: http://webapp1.dlib.indiana.edu/virtual_disk_library/index.cgi/4273355/FID840/eqtyres/erg/111511/1511.htm [Fecha de acceso: 1 de diciembre de 2017].

Banks, J.A., 2007. Multicultural Education: Characteristics and Goals. En: J.A. Banks y C.A. McGee Banks (eds.). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New Jersey, NJ: Wiley, pp. 3-30.

Barro, A. et al., 2009. La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo. En: M. Byram y M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. 2ª. Ed. Madrid: Edinumen, pp. 82-103.

Bell, A., 2002. El vídeo auténtico vincula lengua e interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera. En: Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la

Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). *El español, lengua de mestizaje e interculturalidad*. Murcia: universidad de Murcia, pp. 862-879.

Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0862.pdf [Fecha de acceso: 10 de octubre de 2017].

Bennett, M., 1997. How Not to Be a Fluent Fool: Understanding the Cultural Dimension of Language. En: Alvino Fantini (ed.). *New ways in teaching cultures. New ways in TESOL Series II. Innovative Classroom Techniques*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Disponible en:

https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiYy_nrz5TYAhUD7RQKHyeKAIsQFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fdigitalcollections.sit.edu%2Fcgi%2Fviewcontent.cgi%3Ffilename%3D10%26article%3D1001%26context%3Dworldlearning_publications%26type%3Dadditional&usg=AOvVaw3ZyT7-vqKH1DLIaWwfpdnt

[Fecha de acceso: 17 de diciembre de 2017].

Bennett, M., 2011. A developmental model of intercultural sensitivity. Hillsboro, Oregon: The Intercultural Development Research Institute.

Disponible en:

http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/47/FILE_Documento_Bennett_DMIS_12pp_quot es_rev_2011.pdf [Fecha de acceso: 17 de diciembre de 2017].

Bergman, J. y Sams, A., 2014. *Dale la vuelta a tu clase*. Ed. Kindle. Editorial SM: Madrid.

Berk, R.A., 2009. Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning* [en línea] 5 (1), pp. 1-21. Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/228349436_Multimedia_Teaching_with_Video_Clips_TV_Movies_YouTube_and_mtvU_in_the_College_Classroom [Fecha de acceso: 12 de diciembre de 2017].

Biedermann, A., 2014. La médiation linguistique dans un contexte d'enseignement des langues étrangères. *Synergies* [en línea] 10, 83-91.

Disponible en: <https://gerflint.fr/Base/Chili10/biedermann.pdf> [Fecha de acceso: 12 de diciembre de 2017].

Bilbao, L., 2012. La web 2.0 como medio de integración e inmersión lingüística de los inmigrantes en el aula de ELE. En: Actas del XXIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*. Girona: universidad de Girona, pp. 239-246.

Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0024.pdf [Fecha de acceso: 10 de octubre de 2017].

Blas, A., 2013. El desarrollo de la competencia digital y sus consecuencias metodológicas. En: Actas del I Congreso Internacional de Español como lengua extranjera del Instituto Cervantes en Budapest. Budapest, 5-6 abril 2013: Instituto Cervantes, pp. 387-392. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/41_blas.pdf [Fecha de acceso: 9 de diciembre de 2017].

Blini, L., 2009. La mediación lingüística en España e Italia: difusión de un concepto problemático. *Entreculturas* [en línea] 1, 45-60.

Disponible en: <http://www.entreculturas.uma.es/n1pdf/articulo03.pdf> [Fecha de acceso: 10 de octubre de 2017].

Borrelli, M., 1991. Intercultural Pedagogy: Foundations and Principles. En: Buttjes y Byram (eds.). *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Languages Education*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, pp. 275-286.

Brook, J., 2011. The affordances of YouTube for language learning and teaching. *TESOL Working Paper Series 9*, [en línea] (1) 2, pp. 37-56.

Disponible en: https://www.hpu.edu/research-publications/tesol-working-papers/2011/9_1-2_Brook.pdf [Fecha de acceso: 27 de noviembre de 2017].

Brooke, S., 2003. Video Production in the Foreign Language Classroom: Some Practical Ideas. *The Internet TESL Journal* [en línea] (9) 10. Disponible en: <http://iteslj.org/Techniques/Brooke-Video.html> [Fecha de acceso: 27 de noviembre de 2017].

Burgess, J. y Green, J., 2011. *YouTube. Online Video and Participatory Culture*. Cambridge: Polity Press.

Buttjes, D., 1991. Mediating Languages and Cultures: The Social and Intercultural Dimension Restored. En: Buttjes y Byram (eds.). *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Languages Education*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, pp. 3-16.

Buttjes, D. y Byram M., 1991. *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Languages Education*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Byram, M., 1988. Foreign language education and cultural studies. *Language, Culture and Curriculum* [en línea] (1) 1, pp. 15-31.

Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07908318809525025?needAccess=true> [Fecha de acceso: 9 de enero de 2018].

Byram, M., 1991. Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model. En: Buttjes y Byram (eds.). *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Languages Education*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, pp. 17-30.

Byram, M., 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.

Byram, M., 1999. Questions of Identity in Foreign Language Learning. En: Lo Bianco, Liddicoat y Crozet (eds.). *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Melbourne: Language Australia, pp. 91-99.

Byram, M., 2009. The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education. En: Deardoff (ed.). *The SAGE handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Byram, M. et al., 2003. *La compétence interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Byram, M. y Fleming, M., 2009. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. 2ª. Ed. Madrid: Edinumen.

Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H., 2002. *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Disponible en: <https://rm.coe.int/16802fc3aa> [Fecha de acceso: 17 de noviembre de 2017].

Byram, M. y Morgan, C., 1994. *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.

Byram, M. y Zarate, G., 1994. *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-cultural competence*. Strasbourg: Council of Europe. Disponible en: <https://rm.coe.int/16806ad2de> [Fecha de acceso: 15 de enero de 2018].

Caballero, B., 2010. El papel de la traducción en la enseñanza del español. En: I Congreso del Español como lengua extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP). *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico: selección de artículos*. Instituto Cervantes, Manila, pp. 339–352. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/22_aplicaciones_09.pdf [Fecha de acceso: 10 de octubre de 2017].

Canale, M., 1995. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En: M. Llobera, ed. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-81.

Canale, M. y Swain, M., 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, (1) 1, pp. 1-47.

Disponible en:

https://www.researchgate.net/profile/Merrill_Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf

[Fecha de acceso: 24 de enero de 2018].

Cantero, F.J., 2008. Complejidad y competencia comunicativa. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada* [en línea] (7), 1, pp. 71-87.

Disponible en: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewArticle/2994>

[Fecha de acceso: 24 de enero de 2018].

Carreres, A. y Noriega, M., 2012. Traducción pedagógica y pedagogía de la traducción: un diálogo necesario. En: Actas del XXIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*. Universidad de Girona, pp. 253-261.

Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0026.pdf

[Fecha de acceso: 24 de octubre de 2017].

Cassany, D., 1996. La mediación lingüística, ¿una nueva profesión?. *Terminómetro. La terminología en España*, (número especial), pp.62-68.

Disponible en: https://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/mediaes.htm [Fecha de acceso: 25 de octubre de 2017].

Cassany, D., 2004. Aprendizaje cooperativo para ELE. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, pp. 11-29. Disponible en: <https://www.upf.edu/documents/2853238/0/AprCoo04.pdf/4c84be3f-7897-404c-8b13-b8afb805a145> [Fecha de acceso: 21 de febrero de 2018].

Castaño, C., et al. 2008. *Prácticas educativas en entornos 2.0*. Ed. Kindle. Madrid: Síntesis.

Castelloti, V., 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Ed. Kindle. París: CLE International.

Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), 2015. *Actitudes hacia la inmigración* [en línea]. Disponible en: http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3100_3119/3119/es3119mar.pdf [Fecha de acceso: 27 de octubre de 2017].

Centro Virtual Cervantes (CVC), 2017. *Diccionario de términos clave de ELE. Actividades y estrategias de mediación*, [en línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/activestrategmediacion.htm [Fecha de acceso: 10 de octubre de 2017].

Combe, C., 2014. Vlogues sur YouTube: un nouveau genre d'interactions multimodales. En: Colón de Carvajal y Ollagnier-Beldame, (eds.). *Actes du colloque Interactions Multimodales par Ecran*. Laboratoire ELLIAD, Université de France-Comté: Besançon, julio 2014, pp. 265-280. Disponible en: https://impec.sciencesconf.org/conference/impec/pages/Impec2014_Combe_Celik.pdf [Fecha de acceso: 27 de noviembre de 2017].

Combe, C. y Codreanu, T., 2016. Vlogging: a new channel for language learning and intercultural exchanges. En: Papadima-Sophocleous, Bradley y Thouësny, (eds.). *CALL communities and culture – short papers from EUROCALL 2016*. Dublín: Research-publishing.net, pp. 119-124. Disponible en: https://research-publishing.net/display_article.php?doi=10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.548 [Fecha de acceso: 11 de diciembre de 2017].

Consejo de Europa, 2002. *El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)*. Madrid: Ministerio de Cultura y Deportes y Editorial Anaya. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Fecha de acceso: 27 de octubre de 2017].

Consejo de Europa, 2010. *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Disponible en: <https://rm.coe.int/1680487829> [Fecha de acceso: 13 de marzo de 2018].

Consejo de Europa, 2018. *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Provisional Edition. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Disponible en: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [Fecha de acceso: 27 de marzo de 2018].

Cook, V., 2001. Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review* (57), 3, pp. 401-423. Disponible en: http://www.est-translationstudies.org/research/2012_DGT/documents/2001_cook.pdf [Fecha de acceso: 6 de noviembre de 2017].

Corbett, J., 2010. *Intercultural Language Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cores Bilbao, E., 2017. La mediación en el nuevo Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. *ReALL: Research in Affective Language Learning Centre* [en línea]. Universidad de Huelva. Disponible en: <http://reall.es/la-mediacion-en-el-nuevo-marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas/> [Fecha de acceso: 13 de marzo de 2018].

Corpas, J., 2000. La utilización del vídeo en el aula de E/LE. El componente cultural. En: Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua

Extranjera (ASELE). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de español para extranjeros*. Zaragoza, pp. 785-791.

Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0785.pdf [Fecha de acceso: 10 de octubre de 2017].

Cortés, M., 2015. Reflexiones en torno al clásico modelo de las cuatro destrezas lingüísticas: propuesta de un nuevo modelo. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros* [en línea] (15) 18, pp. 45–62. Disponible en: <http://www.revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art18-6.pdf> [Fecha de acceso: 10 de octubre de 2017].

Crozet, C. y Liddicoat, A.J., 1999. The Challenge of Intercultural Language Teaching: Engaging with Culture in the Classroom. En: Lo Bianco, Liddicoat y Crozet (eds.). *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Melbourne: Language Australia, pp. 113-123. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432918.pdf>

Crozet, C., Liddicoat y Lo Bianco, 1999. Intercultural competence: from Language Policy to Language Education. En: Lo Bianco, Liddicoat y Crozet (eds.). *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Melbourne: Language Australia, pp. 1-19. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/285580288_Introduction_Intercultural_competence_From_language_policy_to_language_education [Fecha de acceso: 6 de enero de 2018].

De Arriba, C., 1996a. Traducción tradicional vs. traducción pedagógica. En: Mendoza, Romea y Cantero, (eds.). 1997. *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universidad de Barcelona, pp. 209-212.

De Arriba, C., 1996b. Introducción a la traducción pedagógica. *Revista Lenguaje y Textos* [en línea] (8). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2183/7979> [Fecha de acceso: 19 de octubre de 2017].

De Arriba, C. y Cantero, F.J., 2004a. La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, [en línea] 16, pp. 9-21. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110009A> [Fecha de acceso: 10 de octubre de 2017].

De Arriba, C. y Cantero, F.J., 2004b. Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE. *Revista Electrónica de Didáctica Del Español Lengua Extranjera (redELE)* [en línea] (2), 6. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:f229483a-1f50-4b1b-921c-cd323e788d61/2004-redele-2-05cantero-pdf.pdf> [Fecha de acceso: 24 de enero de 2018].

Deardoff, D.K., 2004. *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*. Tesis doctoral (PhD). North Carolina State University. Disponible en: <https://repository.lib.ncsu.edu/bitstream/handle/1840.16/5733/etd.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Fecha de acceso: 22 de diciembre de 2017].

Deardoff, D.K., 2006. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies of International Education*, [en línea] (10) 3, pp. 241-266. Disponible en: <http://www.mccc.edu/~lyncha/documents/Deardorff-identificationandassessmentofinterculturalcompetenceasanoutcomeofinternationalizat.pdf> [Fecha de acceso: 22 de diciembre de 2017].

Deardoff, D.K., 2009. How do I approach my role in teaching students with very different cultural backgrounds? *SOE News*, UNC School of Education. Disponible en: http://soe.unc.edu/news_events/news/2009/090917_esl_workshop/2_Model_of_intercultural_competence.pdf [Fecha de acceso: 21 de diciembre de 2017].

Deardoff, D.K., 2015a. A 21st Century Imperative: integrating intercultural competence in Tuning. *Tuning Journal for Higher Education* [en línea] (3) 1, pp. 137-147. Disponible en: <http://www.tuningjournal.org/article/view/765/1088> [Fecha de acceso: 17 de diciembre de 2017].

Deardoff, D.K., 2015b. The Process Model of Intercultural Competence. Global University Network for Innovation. Disponible en: <http://www.guninetwork.org/articles/process-model-intercultural-competence> [Fecha de acceso: 22 de diciembre de 2017].

Deardoff, D.K. y Arasaratnam-Smith, L.A., 2017. Intercultural Competence in Higher Education. International Approaches, Assessment and Application. Ed. Kindle. Londres y Nueva York: Routledge.

Deller, S. y Rinvold, M., 2002. *Using the mother tongue: making the most of the learner's language*. Londres: Delta Publishing.

Dewey, J., 1975. *Democracia y educación*. 1ª ed. Madrid: Ediciones Morata.

Díaz Rodríguez, E., 2012. El vídeo de producción propia como recurso didáctico en el aula ELE. Luces, cámara, ¡acción! En: Actas del XXIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*. Universidad de Girona, pp. 353-357. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0036.pdf [Fecha de acceso: 12 de diciembre de 2017].

Duffy, P., 2008. Engaging the YouTube Google-Eyed Generation: Strategies for Using Web 2.0 in Teaching and Learning. *Electronic Journal of e-Learning* [en línea] (6) 2, pp. 119-130. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1098687> [Fecha de acceso: 27 de noviembre de 2017].

Ebert, K. y Domènech, A., 2007. La inmigración y los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua española. *Cultura e intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera* [en línea]. Disponible en: <http://www.ub.edu/filhis/culturele/inmigra.html> [Fecha de acceso: 10 de octubre de 2017].

Estaire, S., 2009. *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.

Fantini, A.E., 2000. A Central Concern: Developing Intercultural Competence. En: Fantini (ed.). *Addressing intercultural Education, Training and Service*. Brattleboro, Vermont: School for International Training, pp 25-32.

Disponible en:

<https://pdfs.semanticscholar.org/62f6/19eb6caab02cf9a01cdc6f1256ade2e22f95.pdf#page=33> [Fecha de acceso: 14 de diciembre de 2017].

Fantini, A.E., 2009. Developing Intercultural Competencies. An Educational Imperative for the 21st. Century. *Studies in Language and Literature* [en línea] (28) 2, pp. 192-213. Disponible en: https://ci.nii.ac.jp/els/contentscinii_20170512172958.pdf?id=ART0010103652

[Fecha de acceso: 16 de diciembre de 2017].

Fantini, A.E., 2012. Language: an essential component of intercultural communicative competence. En: Jackson, J. (ed.). *The Routledge handbook of language and intercultural communication*. Londres: Routledge, pp. 263-278.

Disponible en: <http://lrc.cornell.edu/director/fantini.pdf> [Fecha de acceso: 14 de diciembre de 2017].

Figueras, N., 2008. El MCER, más allá de la polémica. *Revista de didáctica del español como lengua extranjera (Marcoele), serie Monográficos* [en línea] 7, pp. 26-35.

Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/evaluacion/evaluacion.pdf> [Fecha de acceso: 2 de febrero de 2018].

Figueras, N. y Puig, F., 2013. *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

Flórez, M.L. y Constanzo, E., 2011. Aspectos teóricos de la interculturalidad a partir del enfoque por tareas. En: IV Congreso internacional de FIAPE. *La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas*. Santiago de Compostela, 17-20 abril 2011, pp. 1-12.

Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:45259440-ea7c-4c14-ac71-f4fd52a5bcb8/2012-esp-13-11florezinzunza-pdf.pdf> [Fecha de acceso: 23 de noviembre de 2017].

Furstenberg, G. y Levet, S., 2001. Giving a virtual voice to the silent language of culture: the Cultura Project. *Language Learning and Technology* [en línea] (5) 1, pp. 55-102.

Disponible en: <http://llt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/default.pdf> [Fecha de acceso: 29 de noviembre de 2017].

Galindo, M., 2011. L1 en el aula de L2. ¿Por qué no? *Revista de Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante (ELUA)* [en línea] 25, 163-204.

Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/21644> [Fecha de acceso: 16 de octubre de 2017].

Galindo, M., 2012. *La lengua materna en el aula de ELE*. Málaga: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).

Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-lengua-materna-en-el-aula-de-ele/> [Fecha de acceso: 16 de octubre de 2017].

Gamboa Belisario, L., 2005. Sobre la traducción como destreza de mediación y la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el aula de ELE. *Revista Electrónica de Didáctica Del Español Lengua Extranjera (redELE)* [en línea] 2.

Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:7b9a40e7-dcf6-419e-80bc-ab4279de2976/2004-redele-2-07gamboa-pdf.pdf> [Fecha de acceso: 20 de octubre de 2017].

García, P., 2004. La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas. *Revista Electrónica de Didáctica Del Español Lengua Extranjera (redELE)* [en línea].

Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:bebfb443-e91b-4016-a99e-41aec9666b97/2004-redele-0-12garcia-pdf.pdf> [Fecha de acceso: 10 de octubre de 2017].

García, P., 2004. Claves interculturales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de español segunda lengua.

Disponible en: <http://www.ub.edu/filhis/culturele/pgarcia.html> [Fecha de acceso: 10 de octubre de 2017].

García Benito, A.B., 2009. La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. En: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). *El profesor de español LE/L2*: Cáceres, 24-27 septiembre 2008, pp. 493-506.

Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf [Fecha de acceso: 10 de octubre de 2017].

García Mateos, C., 2008. La enseñanza de la L2 para inmigrantes adultos: necesidades, estrategias, dificultades y maneras de aprender. En: Ríos y Ruiz Fajardo (eds.). *Didáctica del Español como 2ª Lengua para Inmigrantes*. Sevilla: Universidad internacional de Andalucía, pp. 38-55.

Disponible en:

http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/115/001didactica_garciamateos.pdf?sequence=1 [Fecha de acceso: 31 de enero de 2018].

García-Medall, J., 2001. La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermeneus: revista de traducción e interpretación* [en línea] 3, pp. 113–140.

Disponible en: <http://uvadoc.uva.es:80/handle/10324/2965> [Fecha de acceso: 10 de octubre de 2017].

García Parejo, I., 2016. La enseñanza del español a inmigrantes adultos. En: Sánchez Lobato y Sánchez Gargallo (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Vol. 2. Madrid: SGEL, pp. 651-669.

Gardner, H., 2011. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Ed. Kindle. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. y Davis, K., 2014. *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Ed. Kindle. Barcelona: Paidós.

Gay, G., 2011. The importance of Multicultural Education. *Educational Leadership* [en línea] (61) 4, pp. 30-35.

Disponible en:

http://pdo.ascd.org/lmscourses/PD11OC123/media/Diversity_Eff_Teaching_M1_Reading_Importance_of_Multicultural_Ed.pdf [Fecha de acceso: 23 de noviembre de 2017].

Gelabert, M.J. et al., 2002. *Producción de materiales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros.

Gidró, G., 2013. Recursos interactivos para desarrollar la competencia intercultural en el aula de ELE. En: Actas del I Congreso Internacional de Español como lengua extranjera del Instituto Cervantes en Budapest. Budapest, 5-6 abril 2013: Instituto Cervantes, pp. 151-160. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/16_gidro.pdf [Fecha de acceso: 9 de diciembre de 2017].

Giménez, C., 1997. La naturaleza de la mediación intercultural. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario de Estudios Sobre Migraciones* [en línea] 2, pp. 125–159. Disponible en:

<http://revistas.upcomillas.es/index.php/revistamigraciones/article/view/4888> [Fecha de acceso: 10 de octubre de 2017].

Godwin-Jones, R., 2007. Emerging Technologies. Digital Video Update: YouTube, Flash, High-Definition. *Language, Learning and Technology* [en línea] (11), 3, pp. 16-21.

Disponible en: <http://lt.msu.edu/vol11num1/emerging/default.html> [Fecha de acceso: 19 de enero de 2018].

Godwin-Jones, R., 2013. Integrating intercultural competence into language learning through technology. *Language Learning and Technology* [en línea] (17) 2, pp. 1-11. Disponible en: <http://scholarspace.manoa.hawaii.edu/handle/10125/44318> [Fecha de acceso: 27 de noviembre de 2017].

Goleman, 1996. *Inteligencia emocional*. Ed. Kindle. Barcelona: Kairós.

González, C., 2007. ¿Cómo evaluar la competencia intercultural en la enseñanza de ELE dentro de un contexto de inmersión? Una propuesta basada en el marco común europeo de referencia de las lenguas. En: Actas del XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). *La evaluación y el aprendizaje de la enseñanza del español LE/L2*. Alicante: universidad de Alicante, pp. 299-305. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0299.pdf [Fecha de acceso: 10 de octubre de 2017].

González Plasencia, Y., 2016. Life in a day: cómo trabajar la Competencia Intercultural en E/LE con el mundo como estímulo. *Foro de profesores de ELE* [en línea] 12, 99-108.

Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/viewFile/9173/8691> [Fecha de acceso: 17 de diciembre de 2017].

González Plasencia, Y., 2017. Incluso *plus ultra*: revision conceptual y metodológica de la competencia intercultural en E/LE. *Revista de didáctica del español como lengua extranjera (Marcoele)* [en línea] 25, 1-23.

Disponible en: http://marcoele.com/descargas/25/gonzalez-competencia_intercultural.pdf [Fecha de acceso: 16 de diciembre de 2017].

Goodfellow, R. y Lamy, M.N., 2009. *Learning Cultures in Online Education*. Londres/Nueva York: Continuum International Publishing Group.

Guber, R., 2011. La "entrevista etnográfica" o el arte de la "no directividad" [en línea]. *La etnografía. Método, campo y reflexibilidad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Disponible en:

http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/la_entrevista_etnografica_o_el_arte_de_la_no_directivida_d-rosana_guber_0.pdf [Fecha de acceso: 2 de marzo de 2018].

Hazard, D., 2006. Motivating ESL/EFL students to use English through movie making. *The Internet TESL Journal* [en línea] (12) 12. Disponible en: <http://iteslj.org/Techniques/Hazard-MakingMovies.html> [Fecha de acceso: 15 de diciembre de 2017].

Hallet, W., 1995. Interkulturelle Kommunikation durch kommunikatives Übersetzen. Lernziele des Übersetzens im schulischen Englischunterricht. En: Beyer, Diller, Kornelius, Otto y Stratmann (eds.). *Realities of Translating. Anglistik und Englischunterricht*. Heidelberg: Winter, pp. 277-312.

Hernández, R., 1996. La traducción pedagógica en la clase de ELE. En: Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros*. Universidad de Castilla La Mancha: Almagro, pp. 249–255.

Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0247.pdf [Fecha de acceso: 10 de octubre de 2017].

Herrera, F., 2007. Web 2.0 y didáctica de lenguas: un punto de encuentro. *Glosas didácticas* [en línea] 16, pp. 18-26.

Disponible en: <http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/02herrera.pdf> [Fecha de acceso: 27 de noviembre de 2017].

Herrera, F. y Conejo, E., 2009. Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera. *Revista de didáctica del español como lengua extranjera (Marcoele)* [en línea], 9. Disponible en: <http://marcoele.com/tareas-2-0-la-dimension-digital-en-el-aula-de-espanol-lengua-extranjera/> [Fecha de acceso: 27 de noviembre de 2017].

Higbee, J.L. et al., 2003. *Multiculturalism in Development Education*. Minneapolis, MN: The Center for Research on Development Education and Urban Literacy, General College, University of Minnesota.

Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.621.7847&rep=rep1&type=pdf> [Fecha de acceso: 23 de noviembre de 2017].

Homs, L., 2014. Las estrategias comunicativas empleadas por alumnos principiantes que adoptan el rol de mediador en actividades de mediación oral. Freie Universität Berlin.

Disponible en: http://www.diss.fu-berlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDOCs_derivate_000000003692/TRABAJOXFINALxDEXMxSTER_lauraxhomsxviladoc.pdf

[Fecha de acceso: 10 de octubre de 2017].

Hubert et al., 2012. *Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Hubert et al., 2014. *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Disponible en: <https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf> [Fecha de acceso: 1 de diciembre de 2017].

Hymes, D.H., 1995. Acerca de la competencia comunicativa. En: M. Llobera, ed. *Competencia comunicativa: documentos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-46.

Isabel Sanz, F., 2005. *Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/orientaciones/cvc_ecnl.pdf [Fecha de acceso: 30 de enero de 2018].

Jin, L. y Cortazzi, M., 2009. La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo? En: M. Byram y M. Fleming, (eds.). *en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Edinumen, pp. 104-125.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E., 1994. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós, 1999.

Disponible en: <http://cooperativo.sallep.net/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
[Fecha de acceso: 21 de febrero de 2018].

Keddie, J., 2014. *Bringing online video into the classroom*. Kindle edition. UK: Oxford University Press.

Kramsch, C., 1991. Culture in Language Learning: A View from the United States. En: K. De Bot, R. Ginsberg y C. Kramsch (eds.). *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.

Kramsch, C., 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Bristol: Oxford University Press.

Kramsch, C., 1995. The cultural component of language testing. *Language, Culture and Curriculum* [en línea] (8) 2, pp. 83-92.

Kramsch, C., 2009. El privilegio del hablante intercultural. En: M Byram y M Fleming, (eds.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. 2ª. Ed. Madrid: Edinumen, pp. 23-37.

Krogmeier, L., 2014. Traducción y más allá: la mediación lingüística en la clase de ELE. En: V Congreso internacional de FIAPE. *¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Cuenca, 25-28 junio 2014. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:50858846-e957-49c7-b216-52821a10fa3f/3-traduccion-y-mas-alla-krogmeierlena-pdf.pdf> [Fecha de acceso: 10 de octubre de 2017].

Kumaravadivelu, B., 1994. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *Esol Quarterly* [en línea] (28), 1, pp. 27-48.
Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.471.9933&rep=rep1&type=pdf>
[Fecha de acceso: 16 de octubre de 2017].

Kumaravadivelu, B., 2008. Globalización cultural y educación del lenguaje. En: Elizondo, G.A. (ed.). *Lenguaje, cultura y educación*. Monterrey, Nuevo León (México): Fondo editorial Nuevo León, pp. 73-90.
Disponible en:
https://books.google.es/books?id=YibJra8FgylC&pg=PA7&lpg=PA7&dq=lenguaje,+cultural+y+educación+kumaravadivelu&source=bl&ots=ZXJloYaB2P&sig=BMAdec9_u1XsdclQWsTVPBh4e0M&hl=es&sa=X&ved=0ahUKewjmxJq44_XWAhWJYIAKHRVLA3gQ6AEILTAB#v=onepage&q=lenguaje%2C%20cultural%20y%20educación%20kumaravadivelu&f=false [Fecha de acceso: 16 de octubre de 2017].

Lemke, J. y Van Helden, C., 2009 2011. New Learning Cultures: Identities, Media and Networks. En: Goodfellow, R. y Lamy, M.N., (eds.). *Learning Cultures in Online Education*. Londres/Nueva York: Continuum International Publishing Group, pp. 151-169.

Llorián, S., 2007. *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Madrid: Santillana Educación.

Llovera, M. et al., 1995. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Edelsa.

Lustig, M.W. y Koester, J., 2003. *Intercultural competence: Interpersonal Communication Across Cultures*. 4ª ed. Boston: Pearson.

Manuel Vez, J., 2010. Paradigmas en la enseñanza de lenguas extranjeras. En: Actas del XLV Congreso internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE). *El Camino de Santiago: Encrucijada de lenguas y culturas*. Universidad de La Coruña, 25-31 julio 2010, pp. 25-45.

Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_45/congreso_45_05.pdf [Fecha de acceso: 18 de diciembre de 2017].

Martínez Arbelaiz, A., 2003. El componente cultural en los cursos de español como L2: una propuesta de clase fuera de clase. En: Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*: Universidad de Murcia, 2-5 octubre 2002. Murcia, pp. 586-597. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0586.pdf [Fecha de acceso: 10 de octubre de 2017].

Martínez Batzán, A., 2008. Dificultades y precauciones en la evaluación oral de la lengua. *Revista de didáctica del español como lengua extranjera (Marcoele), serie Monográficos* [en línea] 7, pp. 52-69. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/evaluacion/evaluacion.pdf> [Fecha de acceso: 2 de febrero de 2018].

Martín Leralta, S., 2009. Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera. *Colección "Monografías" de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* [en línea] 12.

Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/ifiie/lineas-investigacion-innovacion/educacion-intercultural/publicaciones-informes/publicaciones/competencia-estrategica-comprension-auditiva?documentId=0901e72b807f6cff> [Fecha de acceso: 21 de octubre de 2017].

Martín Martín, M., 2001. Nuevas tendencias en el uso de la L1. *Elia: Estudios de lingüística inglesa aplicada* [en línea] 2, pp. 159-170.

Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/33967> [Fecha de acceso: 6 de noviembre de 2017].

Martín Peris, E. et al., 2008. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.

Messina, C., 2015. Evaluar la conciencia intercultural. Una autoevaluación guiada. *Revista de didáctica del español como lengua extranjera (Marcoele)* [en línea], 20. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/20/messina-conciencia_intercultural.pdf [Fecha de acceso: 29 de noviembre de 2017].

Meyer, M., 1991. Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners. En: Buttjes y Byram (eds.). *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Languages Education*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, pp. 136-158.

Disponible en:

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=7RGKhexeoygC&oi=fnd&pg=PA136&dq=meyer+1991+intercultural+competence&ots=T0fakcrC3P&sig=rzbi4fMoAnUDm-udF8awghTWm6k#v=onepage&q&f=false> [Fecha de acceso: 4 de diciembre de 2017].

Miksch, K. et al., 2003. The Centrality of Multiculturalism in Development Education: Piloting the Multicultural Awareness Project for Institutional Transformation (MAP IT). En: Higbee, Lundell y Duranczyk (eds.). *Multiculturalism in Developmental Education*. University of

Minnesota: The Center of Research on Developmental Education and Urban Literacy (CRDEUL), pp. 5-13.

Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.621.7847&rep=rep1&type=pdf>

[Fecha de acceso: 28 de noviembre de 2017].

Miquel, L., 1995. Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica* [en línea] (7), pp. 241-254.

Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110241A/20057> [Fecha de acceso: 9 de marzo de 2018].

Miquel, L. y Sans, N., 2004. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Revista Electrónica de Didáctica Del Español Lengua Extranjera (redELE)* [en línea] 0.

Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:944a0387-f1ca-4204-8c55-1575678f4fa8/2004-redele-0-22miquel-pdf.pdf> [Fecha de acceso: 10 de octubre de 2017].

Morgan, C., 2009. Encuentros interculturales. En: M Byram y M Fleming, (eds.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. 2ª. Ed. Madrid: Edinumen, pp. 225-241.

Muné, M. y Mac-Cragh, P., 2006. *Los diez principios de la cultura de la mediación*. Barcelona: Editorial Grao.

Muñoz López, B., 2016. La enseñanza del español a inmigrantes en el marco institucional. En: Sánchez Lobato y Sánchez Gargallo (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Volumen 2. Madrid: SGEL, pp. 597-615.

Nikitina, L., 2010. Video-Making in the Foreign Language Classroom: Applying Principles of Constructivist Pedagogy. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* [en línea] (7) 1, pp. 21-31. Disponible en:

https://www.academia.edu/8075353/VideoMaking_in_the_Foreign_Language_Classroom_Applying_Principles_of_Constructivist_Pedagogy [Fecha de acceso: 27 de noviembre de 2017].

Níkleva, D.G. y López García, M.P., 2016. Introducción a la enseñanza del español para inmigrantes: dimensiones didácticas e interculturales. *Espiral. Cuadernos del Profesorado* [en línea], 9 (19), 31-43. Disponible en:

<http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/1003> [Fecha de acceso: 31 de octubre de 2017].

North, B. y Piccardo, E., 2016. *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment. Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Disponible en: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31> [Fecha de acceso: 27 de marzo de 2018].

Nussbaum, L., 1991. La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo. *Signos, teoría y práctica de la educación* [en línea], 4, pp. 36-47. Disponible en:

http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_3/nr_34/a_560/560.html [Fecha de acceso: 30 de enero de 2018].

Oliveras, A., 2000. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Barcelona: Edinumen.

O'Reilly, T., 2005. *What is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. O'Reilly Media. Disponible en: <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> [Fecha de acceso: 12 de diciembre de 2017].

O'Reilly, T. y Battelle, J., 2009. *Web Squared: Web 2.0 Five Years On*. Web 2.0 Summit. Disponible en: https://assets.conferences.oreilly.com/1/event/28/web2009_websquared-whitepaper.pdf [Fecha de acceso: 12 de diciembre de 2017].

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2003. *La educación en un mundo plurilingüe*. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728s.pdf> [Fecha de acceso: 24 de octubre de 2017].

Organización de las Naciones Unidas (ONU), 2016. *Resolución 71/8. Educación para la democracia*. Disponible en: http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/71/8&referer=/english/&Lang=S [Fecha de acceso: 13 de marzo de 2018].

Ortega, J.A. et al., 2009. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación e integración social de la inmigración. *Serie Informes. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF); Ministerio de Educación, Cultural y Deporte* [en línea] 10. Disponible en: <http://ares.cnice.mec.es/informes/10/index.htm> [Fecha de acceso: 22 de noviembre de 2017].

Paricio, M.S., 2014. Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta linguarum: revista internacional de didáctica de lenguas extranjeras* [en línea] 21, pp. 215-226. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4582315> [Fecha de acceso: 19 de octubre de 2017].

Pazos, M., 2012. La mediación lingüística en la clase de ELE de nivel inicial en el “ensino básico” y el “ensino secundario” en Portugal. En: Actas del XXIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*. Universidad de Girona, pp. 682-693. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0069.pdf [Fecha de acceso: 24 de octubre de 2017].

Pintado, L., 2012. Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. *Sendebär* [en línea] 23, pp. 321-353. Disponible en: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendebär/article/view/41> [Fecha de acceso: 27 de octubre de 2017].

Poveda, P., 2007. *Implicaciones del aprendizaje de tipo cooperativo en las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico*. Tesis doctoral (PhD). Universidad de Alicante. Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4110/1/tesis_doctoral_patricia_poveda.pdf [Fecha de acceso: 2 de marzo de 2018].

Prensky, M., 2001. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon* [en línea] (9) 5, pp. 1-6. Disponible en: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [Fecha de acceso: 12 de diciembre de 2017].

Prensky, M., 2009. Make those You Tubes! *Educational Technology*. Disponible en: http://marcprensky.com/writing/Prensky-Make_Those_You_Tubes-EdTech-2009.pdf [Fecha de acceso: 12 de diciembre de 2017].

Prensky, M., 2015. *Enseñar a nativos digitales. Una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento*. 4ª ed. Madrid: Ediciones SM.

Prieto, A., Díaz, D. y Santiago, R., 2014. *Metodologías inductivas. El desafío de enseñar mediante el cuestionamiento y los retos*. Ed. Kindle. Barcelona: Océano.

Puig, F. et al., 2008. Evaluación. *Revista de didáctica del español como lengua extranjera (Marcoele)* [en línea] 7. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/evaluacion/evaluacion.pdf> [Fecha de acceso: 27 de octubre de 2017].

Puren, C., 2011, 2014. *Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles*. Disponible en: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/> [Fecha de acceso: 10 de octubre de 2017].

Puren, C., 2013. *La compétence culturelle et ses composantes. Site de Didactique Des Langues-Cultures*. Disponible en: <http://www.christianpuren.com/2013/03/24/publication-d-un-nouvel-article-la-comp%C3%A9tence-culturelle-et-ses-composantes/> [Fecha de acceso: 10 de octubre de 2017].

Raga, F. et al., 2009. *Culturas cara a cara. Relatos y actividades para la comunicación intercultural*. Madrid: Edinumen.

Regueiro, M.L., 2014. *La programación didáctica ELE. Pautas para el diseño de la programación de un curso ELE*. Madrid: Arco Libros.

Risager, K., 2005. Linguaculture as a Key Concept in Language and Culture Teaching. En: B. Preisler et al. (eds.). *The Consequences of Mobility: Linguistic and Sociocultural Contact Zones Roskilde*. Dinamarca: Roskilde Universitet. Disponible en: <http://forskning.ruc.dk/site/files/37440173/Risager.pdf> [Fecha de acceso: 9 de febrero de 2018].

Risager, K., 2009. La enseñanza de idiomas y el proceso de la integración europea. En: M. Byram y M. Fleming (eds.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. 2ª. Ed. Madrid: Edinumen, pp. 242-253.

Risager, K., 2013. Linguaculture. En: C.A. Chapelle (ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 1-4.

Roodt, S. y Peier, D., 2013. Using Youtube in the Classroom for the Net Generation of Students. *Issues in Informing Science and Information Technology* [en línea] 10, pp. 473-488. Disponible en: <http://iisit.org/Vol10/IISITv10p473-488Roodt0046.pdf> [Fecha de acceso: 30 de enero de 2018].

Sánchez Castro, M., 2012. La mediación en clase de ELE: una actividad potenciadora de la competencia plurilingüe e intercultural. En: Actas del XXIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*. Universidad de Girona, pp. 791-801. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0080.pdf [Fecha de acceso: 10 de octubre de 2017].

Sánchez Cuadrado, A. y Pedregosa, I., 2017. *La mediación lingüística desde el punto de vista de la traducción pedagógica* [podcast].

Disponible en: <http://eledelengua.com/Podcasts/LdeLengua117.mp3> [Fecha de acceso: 10 de octubre de 2017].

Santos Gargallo, I., 2017. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. 5ª ed. Madrid: Arco/Libros.

Sánchez Iglesias, J., 2009. La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras. Una aproximación polémica. *Revista Electrónica de Didáctica Del Español Lengua Extranjera (redELE)* [en línea] 10. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2009/memoriamaister/1-semester/sanchez.html> [Fecha de acceso: 10 de octubre de 2017].

Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I., 2016. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

Sánchez Pérez, A., 2009. *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. 1ª ed. Madrid: SGEL.

Schumman, J.H., 1975. Affective factors and the Problem of Age in Second Language Acquisition. *Language Learning* [en línea] (25), 2, pp. 209-235.

Serrano, J. y Miró, C., 2017. *Dominando YouTube. Creación de contenido, gestión de tu canal y crecimiento exponencial*. Ed. Kindle.

Smith, J., 2011. The YouTube revolution: engagement, perception and identity. En: *17th. International Congress of Phonetic Sciences (ICPhS)*. Hong Kong, 17-21 agosto, pp. 100-103. Disponible en: <http://www.phon.ucl.ac.uk/ptlc/ptlc-2011-proceedings/Smith.pdf> [Fecha de acceso: 30 de noviembre de 2017].

Starkey, H., 2003. Compétence interculturelle et éducation à la citoyenneté démocratique: incidences sur la méthodologie d'enseignement des langues. En: Byram (ed.). *La compétence interculturelle*. Strasbourg: Conseil d'Europe, pp. 67-88.

Disponible en: <https://rm.coe.int/16806ad2de> [Fecha de acceso: 15 de enero de 2018].

Terantino, J.M., 2011. Emerging technologies. Youtube for foreign languages: you have to see this video. *Language Learning & Technology* [en línea] (15) 1, pp. 10-16. Disponible en: <http://www.lltjournal.org/item/2717> [Fecha de acceso: 30 de noviembre de 2017].

Thorne, S.L., 2005. Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education: Approaches, Pedagogy, and Research. *Calper Working Papers Series*. Center for Advanced Language Proficiency Education and Research. The Pennsylvania State University, [en línea] 6. Disponible en: http://calper.la.psu.edu/sites/default/files/pubfiles/CALPER_WP6_Internet_mediated_Intercultural_LE.pdf [Fecha de acceso: 30 de noviembre de 2017].

Trovato, G., 2013a. Breve acercamiento a la mediación cultural: hacia una delimitación del campo de estudio y una aproximación a sus aplicaciones didácticas en la combinación de

lenguas español-italiano. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (25) 0, pp. 333–352. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42248/40222> [Fecha de acceso: 10 de octubre de 2017].

Trovato, G., 2013b. La mediación lingüística como competencia integradora en la didáctica de E/LE: una aproximación a las tareas de mediación oral y escrita. *Mediterráneo* [en línea] 5, pp. 104–119.

Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2013/21_trovato.pdf [Fecha de acceso: 10 de octubre de 2017].

Trovato, G., 2014. Las estrategias de la mediación lingüística para fomentar el aprendizaje de las destrezas orales bilingües (español – italiano). *Dialogía: revista de lingüística, literatura y cultura* [en línea] 8, pp. 162-180.

Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4918610> [Fecha de acceso: 28 de noviembre de 2017].

Trovato, G., 2015a. *Didáctica de la mediación lingüística: retos y propuestas para la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos itálofonos*. Tesis doctoral (PhD). Universidad de Murcia. Disponible en: <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/43526> [Fecha de acceso: 10 de octubre de 2017].

Trovato, G., 2015b. La mediación lingüística y cultural: algunas observaciones acerca de su complejidad conceptual y su colocación en el contexto universitario italiano. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación* [en línea] 21, 65–84.

Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5302047> [Fecha de acceso: 10 de octubre de 2017].

Trovato, G., 2015c. Aspectos lúdicos en la didáctica de la mediación lingüística y cultural para estudiantes de españolL2: el juego de rol como actividad para fomentar la competencia pluricultural y el aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Didáctica Del Español Lengua Extranjera (redELE)* [en línea] 27, pp. 118–130.

Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:f91026b8-2e31-4ca8-8c60-6e4ec8a2cd13/2015-redele-27-6-giuseppe-trovato-pdf.pdf> [Fecha de acceso: 10 de octubre de 2017].

Trovato, G., 2016. *Mediación lingüística y enseñanza de español/LE*. Madrid: Arco/Libros.

Turón, J., Santiago, R. y Díez, A., 2014. *The Flipped Classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Ed. Kindle. Barcelona: Océano.

Vila, I., 1983. Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe. *Journal for the Study of Education and Development* [en línea] 21, pp. 4-22.

Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/75501> [Fecha de acceso: 26 de octubre de 2017].

Villaba, F. y Hernández, M., 2008. La evaluación en la enseñanza de segundas lenguas para inmigrantes. *Revista de didáctica del español como lengua extranjera (Marcoele), serie Monográficos* [en línea] 7, pp. 137-162.

Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/evaluacion/evaluacion.pdf> [Fecha de acceso: 30 de enero de 2018].

Villaba, F. y Hernández García, M.T., 2010. Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes. *Revista de didáctica del español como lengua extranjera (Marcoele), serie Monográficos* [en línea] 10, pp. 163-184.

Disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.villalba-hernandez.pdf [Fecha de acceso: 30 de enero de 2018].

Villaba, F. y Hernández García, M.T., 2016. La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares. En: Sánchez Lobato y Sánchez Gargallo (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Vol. 2. Madrid: SGEL, pp. 617-650.

Villagrà, M., 2010. Traducción y mediación en ELE en los primeros niveles de aprendizaje. En: Actas del VII Encuentro práctico de español como lengua extranjera (EPELE). *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*. Universidad de Girona, pp. 791-801. La mediación lingüística como competencia integradora en la didáctica de E/LE: una aproximación a las tareas de mediación oral y escrita. *Mediterráneo* [en línea] 5, pp. 104-119.

Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2010/18_villagra.pdf [Fecha de acceso: 30 de enero de 2018].

Watkins, J. y Wilkins, M., 2011. Using YouTube in the EFL Classroom. *Language Education in Asia* [en línea] (2) 1, pp. 113-119.

Disponible en:

http://www.leia.org/LEiA/LEiA%20VOLUMES/Download/LEiA_V2_I1_2011/LEiA_V2I1A09_Watkins_Wilkins.pdf [Fecha de acceso: 27 de noviembre de 2017].

Willoughby, N., 2017. *Haz tus videos de YouTube*. Ed. Kindle. Madrid: CEAC.

Zarate, G., 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Ed. Kindle. Paris: Hachette.

Zarate, G., 1991. The Observation Diary: An Ethnographic Approach to Teacher Education. En: Buttjes y Byram (eds.). *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Languages Education*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, pp. 248-260.

Zarate, G., 2003. Indentités et plurilinguisme: conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles. En: Byram (ed.). *La compétence interculturelle*. Strasbourg: Conseil d'Europe, pp. 89-123.

Disponible en: <https://rm.coe.int/16806ad2de> [Fecha de acceso: 15 de enero de 2018].

Zarate, G. et al., 2003. *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe. Disponible en: http://archive.ecml.at/documents/pub122F2003_zarate.pdf [Fecha de acceso: 30 de noviembre de 2017].

Anexo

I – Planificación de cada sesión de la propuesta didáctica

UD1		
Sesión 1 – Microhabilidades de la mediación		
¿Qué es una <i>wiki</i> ?		
Pasos	Objetivos de aprendizaje ML: - Buscar, descubrir y analizar información. - Seleccionar palabras clave. - Sintetizar, resumir y parafrasear un texto escrito. - Participar en la construcción de una <i>wiki</i> de equipo.	Tiempo estimado
	Tareas y actividades	
1	Cada equipo debe realizar una búsqueda en la Red, con la ayuda de su tabletas, acerca de lo que es una <i>wiki</i> .	30m.
2	Seleccionarán, al menos, cinco palabras clave del texto elegido.	15m.
3	Con la ayuda de las palabras clave, sintetizarán, en una frase, qué es una <i>wiki</i> .	15m.
4	Por equipos, de forma oral, presentarán una explicación sobre lo que han averiguado en torno a las <i>wikis</i> (qué son, para qué sirven, qué ventajas e inconvenientes...).	30m.
5	El profesor/a presenta un vídeo en <i>YouTube</i> sobre lo que es una <i>wiki</i> y presenta el trabajo con la <i>wiki</i> de equipo como herramienta de uso transversal a lo largo del curso (cuaderno de trabajo para colgar contenidos y diario de aprendizaje).	25m.
6	Resolución, en plenaria, de dudas acerca del trabajo con la <i>wiki</i> de equipo.	15m.
7	Cada equipo colabora en la construcción de su <i>wiki</i> con la ayuda del profesor/a (apoyándose en www.wikimedia.org),	15m.

	eligiendo su “nombre de guerra” (refuerzo de la identidad como grupo y del compromiso).	
8	Reflexión final, en plenaria, sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos en torno a esta sesión.	15m.

UD1		
Sesión 1B – Microhabilidades de la mediación		
¿Qué es una <i>wiki</i> ?		
AULA INVERTIDA		
Pasos	Objetivos de aprendizaje ML: - Buscar, descubrir y analizar información relevante en la Red. - Seleccionar palabras clave. - Sintetizar, resumir y parafrasear un texto escrito. - Participar en la construcción de una <i>wiki</i> de equipo.	Tiempo estimado
	Tareas y actividades	
1	Todos los integrantes de cada equipo contestarán a las siguientes sencillas preguntas, escribiendo su nombre delante para su identificación: • ¿Qué cosas he hecho hoy en clase? ¿Y qué he aprendido? • ¿Qué ha sido lo más interesante? ¿Y lo menos interesante? • ¿Cómo me he sentido en clase? (contento, aburrido, participativo, activo, pasivo, cansado, no entendía nada, con ganas de aprender más, bien, mal, regular...) ¿Y con mis compañeros? • De lo que hemos visto hoy en clase, ¿qué ha sido más difícil entender? ¿Y lo más fácil? ¿Por qué? • ¿Qué dudas tengo sobre lo que he aprendido en la clase de hoy?	60m.

	• ¿Qué crees que necesitas para aprender mejor por ti mismo, por ti misma? • En general, de 1 a 10, ¿cuánto me ha gustado la clase de hoy? Esta tarea se repetirá a lo largo del curso, ya que supone el diario del alumno/a, como necesaria autorreflexión sobre su proceso de aprendizaje, y retroalimentación para el docente.	
--	---	--

UD1		
Sesión 2 – Microhabilidades de la mediación		
“Colorín colorado...”		
Pasos	Objetivos de aprendizaje ML: - Repasar el uso de útiles marcadores discursivos. - Activar procesos cognitivos en la construcción de significado. - Resumir, parafrasear y apostillar. - Desarrollar un discurso oral atendiendo a las ideas principales de un texto escrito. - Evaluar el trabajo por equipos.	Tiempo estimado
	Tareas y actividades	
1	Repaso de los contenidos aprendidos durante la sesión anterior, y resolución de dudas.	10m.
2	Tarea de activación: repaso de los conectores o marcadores discursivos útiles para la construcción del discurso de la mediación oral, mediante un juego desarrollado en la plataforma educativa <i>Cerebrity</i> . ⁶¹	20m.
3	Trabajo con un texto escrito adaptado (un cuento: “El castillo de irás y no volverás”), ⁶² presentado en forma de puzzle o rompecabezas, para desarrollar la negociación de significados. Cada equipo tendrá un trozo del texto, desconociendo, por tanto, el resto del cuento. Dentro del equipo deberán negociar un reparto de papeles: 1. Resumir el texto que poseen (utilizando algunos de los marcadores activados en el paso anterior) 2. Presentar de forma oral el	60m.

⁶¹ A modo de ejemplo, presentamos estos dos (aunque se puede diseñar uno propio similar en la plataforma):

<https://www.cerebriti.com/juegos-de-lengua/los-conectores-discursivos#.Wq2i4LY7FmA>

<https://www.cerebriti.com/juegos-de-lengua/conectando-oraciones#.Wq2kv7Y7FmA>

⁶² Fuente: Fundación de la Lengua española;

<http://www.fundacionlengua.com/cuentos-populares/pdf/cuento4.pdf>

	texto, sin leerlo (parafrasear) 3. Resolver las preguntas del resto de grupos que puedan surgir para aclarar la historia del cuento (apostillar).	
4	Construir la historia completa por equipos (deberán interrogarse entre los equipos, resumiendo, parafraseando y negociando) y presentarla en plenaria por cada portavoz (con la ayuda de sus compañeros de equipo, si fuera necesario; pueden apostillar).	35m.
5	Coevaluación por equipos, mediante rúbrica, de la mejor construcción de la historia (anexo III).	15m.
8	Reflexión final, en plenaria, sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos en torno a esta sesión.	10m.

UD1		
Sesión 2B – Microhabilidades de la mediación		
“Colorín colorado...”		
AULA INVERTIDA		
Pasos	Objetivos de aprendizaje ML: - Buscar, descubrir y analizar información relevante en la Red. - Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje.	Tiempo estimado
	Tareas y actividades	
1	Actualización del diario de aprendizaje (<i>wiki</i>).	30m.
2	Buscar en la Red en qué consiste <i>Edmodo</i> y pegar una o dos <i>URLs</i> en la <i>wiki</i> (los contenidos pueden ser en español, en lengua materna y/o en lenguas francas)	30m.

UD1		
Sesión 3 – Microhabilidades de la mediación		
“¿Quién fue...?” Biografías (I)		
Pasos	Objetivos de aprendizaje ML:	Tiempo estimado
	Tareas y actividades	
1	Repaso de los contenidos aprendidos durante la sesión anterior, y resolución de dudas.	10m.
2	Tarea de activación: reproducción de un vídeo didáctico sobre el uso del pretérito perfecto compuesto.	10m.
3	Presentación, por parte del profesor/a, de la plataforma educativa <i>Edmodo</i> , ⁶³ y resolución de preguntas y dudas. Posteriormente, en <i>Edmodo</i> , con las tabletas, los alumnos entran en clase y realizan las siguientes actividades y tareas (paso 4 en adelante): https://edmo.do/j/fyzmiv (código de acceso: pkcase). ⁶⁴	20m.
4	Reproducción de un vídeo para recordar el uso del pretérito perfecto simple o indefinido, frente al pretérito perfecto compuesto.	15m.
5	Estudian, individualmente, un listado de conectores o	15m.

⁶³ Como alternativa, también puede utilizarse *google classroom* (o negociar con los alumnos para decidir entre una y otra):
<https://edu.google.com/intl/es-419/products/productivity-tools/classroom/>

⁶⁴ Estas tareas, presentadas en *Edmodo*, sirven de ejemplo para comprobar la utilidad de esta plataforma educativa (para aquellas personas que no estén familiarizados con su uso). En cualquier caso, para mayor claridad, en el anexo IV de este trabajo se pueden consultar directamente, sin conexión con *Edmodo*.

	marcadores discursivos temporales que acompañan a estas formas verbales, para saber distinguir su uso, presentado en <i>Quizlet</i> .	
6	Realizan un test por equipos, a modo de juego, para ayudar a memorizar la relación entre estos conectores y estos tiempos verbales, presentado en <i>LearningApps</i> .	10m.
7	Trabajan, por equipos, una primera actividad (<i>drill</i> foco en forma), para reconstruir una biografía (el misionero Vicente Ferrer). ⁶⁵	15m.
8	Los equipos realizan una segunda actividad, del mismo tipo a la anterior (biografía del poeta universal Federico García Lorca). ⁶⁶	15m.
9	Por equipos, realizan una síntesis por cada una de las dos biografías y las cuelgan en la <i>wiki</i> .	15m
10	Reflexión final, en plenaria, sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos en torno a esta sesión.	10m.

⁶⁵ Fuente: *Aula internacional 3*. Difusión; p. 102.

⁶⁶ Fuente: Elaboración propia.

UD1		
Sesión 3B – Microhabilidades de la mediación		
“¿Quién fue...?” Biografías (I)		
AULA INVERTIDA		
Pasos	Objetivos de aprendizaje ML: - Buscar, descubrir y analizar información relevante en la Red. - Realizar un resumen escrito como forma de traducción de lengua materna a lengua objetivo de estudio (español). - Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje y el conocimiento intercultural adquirido.	Tiempo estimado
	Tareas y actividades	
1	Actualización del diario de aprendizaje (<i>wiki</i>)	20m.
2	Todos los alumnos, individualmente, buscarán en la Red y seleccionarán la biografía de un personaje relevante, actual o histórico, de la cultura de su país (en su propio idioma materno).	10m.
3	Cada alumno/a, realizará un resumen de la biografía, traduciendo de su lengua materna al español, con los aspectos más relevantes.	60m.
4	En la <i>wiki</i> de equipo, cada alumno/a copiará la <i>URL</i> de sus <i>webs</i> consultadas (sobre la biografía del personaje), y colgará sus resúmenes (los tres; uno por cada alumno/a).	10m.

UD1		
Sesión 4 – Microhabilidades de la mediación		
“¿Quién fue...?” Biografías (II)		
Pasos	Objetivos de aprendizaje ML: - Buscar, descubrir y analizar información relevante en la Red. - Sintetizar un texto escrito (biografía). - Intermediar interlingüísticamente entre dos partes con códigos de lengua diferente, parafraseando una información.	Tiempo estimado
	Tareas y actividades	
1	Repaso de los contenidos aprendidos durante la sesión anterior, y resolución de dudas	10m.
2	Tarea de activación: vídeo editado con <i>playposit</i> sobre Nelson Mandela. ⁶⁷ https://www.playposit.com/listcode/745511/k4616e	10m.
3	Cada equipo buscará en la Red, en la lengua que desee, más información sobre Nelson Mandela (al menos, una <i>URL</i> por integrante del equipo); y las colgará en la <i>wiki</i> .	15m.
4	Cada equipo, seleccionará las tres aportaciones más importantes de Nelson Mandela (síntesis), las colgará en su <i>wiki</i> y las leerá, en plenaria, posteriormente.	15m.
5	Cada alumno/a, leerá la biografía que ha trabajado en casa a otro alumno de otro equipo de la misma identidad cultural y étnica (en privado); este último, deberá actuar de mediador y explicar en español, resumiendo/parafraseando con sus propias palabras y el uso de las estrategias comunicativas que considere, esta información al resto de la clase. De esta manera, todos actuarán como mediadores ante los demás (juego de roles).	100m.

⁶⁷ Fuente: elaboración propia.

6	Reflexión final, en plenaria, sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos en torno a esta sesión.	5m.

UD1		
Sesión 4B – Microhabilidades de la mediación		
“¿Quién fue...?” Biografías (II)		
AULA INVERTIDA		
Pasos	Objetivos de aprendizaje ML: - Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje y el conocimiento intercultural adquirido.	Tiempo estimado
	Tareas y actividades	
1	Actualización del diario de aprendizaje (<i>wiki</i>)	20m.

UD1		
Sesión 5 – Microhabilidades de la mediación		
“Cuéntame un cuento”		
Pasos	Objetivos de aprendizaje ML:	Tiempo estimado
	Tareas y actividades	
1	Repaso de los contenidos aprendidos durante la sesión anterior, y resolución de dudas.	10m.
2	Tarea con dados <i>story-cubes</i> . Cada equipo se sitúa en un lugar o espacio diferente de la clase, y deberá elegir, por negociación entre sus miembros, un reparto de roles: respectivamente, inventor/a de una historia (Cr), escritor/a (Es) y narrador/a o mediador/a (Md).	5m.
3	El profesor/a tira cuatro veces los nuevo dados <i>story-cubes</i> , una por equipo. A partir de ese momento, los alumnos comienzan a trabajar según los papeles asumidos, desarrollando la invención, redacción y narración de una historia (en español) basada en las imágenes de la tirada de dados.	35m.
4	Desarrollada cada una de las cuatro historias, los alumnos del equipo 1 se acercan al lugar del equipo 2, y el Md1 cuenta la historia a los miembros del equipo 2. El Cr1 y el Es1 pueden ayudar a Md1, apostillando o parafraseando, si fuera necesario responder a preguntas o realizar aclaraciones en el desarrollo de la negociación comunicativa de la conversación.	5m.

5	Posteriormente, el equipo 2 se acercará al equipo 3, y el Md2 transmitirá la información recibida a los miembros del equipo 3. La dinámica será similar: Cr2 y Es2 pueden apostillar o parafrasear, si es preciso.	5m.
6	Se repite la actividad; ahora Md3 al equipo 4.	5m.
7	Se repite la actividad; ahora Md4 al equipo 1, terminando así una primera ronda de comunicaciones.	5m.
8	Ronda del equipo 2, siguiendo los mismos pasos anteriores.	20m.
9	Ronda del equipo 3, siguiendo los mismos pasos anteriores.	20m.
10	Ronda del equipo 4, siguiendo los mismos pasos anteriores.	20m.
11	Debate en plenaria sobre las dificultades observadas en el proceso de comunicación, especialmente entre los equipos y en la función de mediación. Asimismo, se analizarán todas las microhabilidades y las estrategias de la mediación desarrolladas en la comunicación.	20m.

UD1		
Sesión 5B – Microhabilidades de la mediación		
“De Madrid, el cielo”		
AULA INVERTIDA		
Pasos	Objetivos de aprendizaje ML: - Buscar, descubrir y analizar información relevante en la Red. - Desarrollar el conocimiento intercultural. - Resumir, por escrito, información. - Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje y el conocimiento intercultural adquirido.	Tiempo estimado
	Tareas y actividades	
1	Actualización del diario de aprendizaje (<i>wiki</i>)	20m.
2	Cada alumno/a selecciona tres titulares de noticias, expresadas en la lengua materna (o en su defecto, en una L3 o lengua franca del aula), que giren en torno a algún tema de interés de Madrid (historia, gastronomía, arquitectura, paisajes, turismo, deportes, etc.). Posteriormente, copian en la <i>wiki</i> las <i>URLs</i> de estas <i>webs</i> consultadas.	30m.
3	Cada alumno/a elige una de estas tres noticias (la que más le guste), y realiza un breve resumen de la misma con los datos más importantes (entre cinco y diez líneas), colgándolo en la <i>wiki</i> o redactando directamente en la misma.	30m.
4	Igualmente, elegirán un vídeo de corta duración (preferentemente, alojado en la plataforma <i>YouTube</i>), en el que se hable de alguna relevante noticia actual de su país, o del ámbito internacional (a su elección), locutado en su lengua materna. La <i>URL</i> de este vídeo lo suben también a la <i>wiki</i> .	15m.

UD1		
Sesión 6 – Microhabilidades de la mediación		
“¿Tenemos noticias?”		
Pasos	Objetivos de aprendizaje ML:	Tiempo estimado
	Tareas y actividades	
1	Repaso de los contenidos aprendidos durante la sesión anterior, y resolución de dudas.	10m.
2	Presentación oral de las <i>web</i> escogidas por cada uno de los alumnos, parafraseando la noticia (a modo de traducción a la vista). ⁶⁸	130m.
3	Reflexión final, en plenaria, sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos en torno a esta sesión.	10m.

⁶⁸ La traducción a la vista es un tipo de actividad para la didáctica de la competencia mediadora, propuesto por Trovato, 2016 (ver punto 3.3.2 de este trabajo; p.118).

UD1		
Sesión 6B – Microhabilidades de la mediación		
“De marcha por Madrid (I)”		
AULA INVERTIDA		
Pasos	Objetivos de aprendizaje ML: - Buscar, descubrir y analizar información relevante de la Red. - Activar la creatividad. - Desarrollar la conciencia intercultural. - Trabajar la competencia plurilingüe. - Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje y el conocimiento intercultural adquirido.	Tiempo estimado
	Tareas y actividades	
1	Actualización del diario de aprendizaje (<i>wiki</i>)	20m.
2	Los alumnos, con ayuda de la Red (podrán apoyarse también en las noticias trabajadas en la sesión anterior, si les pudiera ser útil como material), preparan un pequeño itinerario turístico para un familiar o un amigo/a de su país, quien visita por primera vez Madrid. Tendrán que crear este itinerario en su propio idioma, teniendo en cuenta que debe adaptarse a las características de esa persona amiga (sus costumbres culturales, sus gustos personales, sus circunstancias, el tiempo que durará la visita, etc.). Como ejemplo o muestras de textos útiles para la elaboración de esta tarea, el profesor/a subirá a <i>Edmodo</i> algunas <i>URLs</i> de <i>webs</i>, tanto en español como en lenguas francas conocidas en el aula (inglés, francés).	60m.
3	Por último, copian en la <i>wiki</i> las <i>URLs</i> consultadas para pensar en un itinerario turístico por Madrid (<i>webs</i> cuyos contenidos están expresados en LM/L2 y/o en alguna lengua franca).	10m.

UD1		
Sesión 7 – Microhabilidades de la mediación		
“De marcha por Madrid (II)”		
Pasos	Objetivos de aprendizaje ML: • Desarrollar la conciencia y sensibilidad intercultural. • Trabajar con el papel de mediador lingüístico (e intercultural).	Tiempo estimado
	Tareas y actividades	
1	Repaso de los contenidos aprendidos durante la sesión anterior, y resolución de dudas.	10m.
2	Presentación oral, en español, de cada itinerario turístico trabajado en casa (tarea de aula invertida). Los alumnos también deberán hablar antes sobre la persona para la que ha preparado el itinerario turístico (empatía y sensibilidad intercultural).	130m.
3	Reflexión final, en plenaria, sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos en torno a esta sesión.	10m.

UD1		
Sesión 7B – Microhabilidades de la mediación		
“El Muro (I)”		
AULA INVERTIDA		
Pasos	Objetivos de aprendizaje ML: • Desarrollar la conciencia y sensibilidad intercultural. • Trabajar la competencia plurilingüe. • Sintetizar el significado de una imagen en un texto escrito. • Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje y el conocimiento intercultural adquirido.	Tiempo estimado
	Tareas y actividades	
1	Actualización del diario de aprendizaje (<i>wiki</i>)	20m.
2	Los alumnos tendrán que buscar en la Red una web que hable del Muro de Berlín (en su lengua materna, o en una lengua franca del aula).	20m.
3	Copiarán las <i>URLs</i> de las webs consultadas, junto con alguna imagen del antiguo Muro de Berlín.	10m.
4	Pondrán un título a la imagen como forma de expresar lo que les provoca o sugiere la misma.	10m.

UD2		
Sesión 8 – Habilidades interculturales		
“El Muro (II)”		
Pasos	Objetivos de aprendizaje ML:	Tiempo estimado
	Tareas y actividades	
1	Repaso de los contenidos aprendidos durante la sesión anterior, y resolución de dudas.	10m.
2	Tarea de activación: canción “La muralla”, ⁶⁹ alojada en <i>YouTube</i> con la siguiente presentación subtitulada (ejemplo): https://www.youtube.com/watch?v=PLM65H6g060	10m.
3	Presentación de las diferentes fotos elegidas por los equipos sobre el Muro de Berlín, colgadas en la <i>wiki</i> .	20m.
4	Visionado de imágenes sobre muros fronterizos antiinmigración de diferentes países: muro de Trump, muros de Ceuta y Melilla, muro marroquí en su frontera con Argelia, muro de las dos Koreas, muro de Jerusalén Este-Oeste. ⁷⁰	15m.
5	Breve debate sobre este tema, con algunas preguntas para “romper el hielo”, como por ejemplo: • ¿Sabes que muros son estos? ¿Reconoces alguno? • ¿En tu país hay alguno? • ¿Para que crees que sirven estos muros? • ¿Qué opinas sobre este tipo de muros? ...	20m.
6	Dos grupos defenderán una postura a favor de los muros, como herramienta de política migratoria, y otros dos en contra (elegidos por azar).	30m.

⁶⁹ Canción de los populares intérpretes españoles Ana Belén y Víctor Manuel.

⁷⁰ Localizar imágenes a través de www.google.com, por ejemplo.

7	Cada grupo, trabajará buscando información en la Red sobre lo que son los “Derechos Humanos”, en su propia lengua materna (cada integrante del equipo, en la suya). Posteriormente, pondrán esa información en común, comunicándose en español.	25m.
8	En plenaria, se realizará un decálogo final con algunos de los derechos humanos que los alumnos creen más importantes, con la ayuda de una imagen en forma de nube de palabras obtenida de la Red. Ejemplo: https://www.pinterest.es/pin/669277194593609911/ 	20m.

UD2		
Sesión 8B – Habilidades interculturales		
“El Muro (II)”		
AULA INVERTIDA		
Pasos	Objetivos de aprendizaje ML:	Tiempo estimado
	- Desarrollar la conciencia y sensibilidad intercultural. - Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje y el conocimiento intercultural adquirido.	
1	Actualización del diario de aprendizaje (<i>wiki</i>)	20m.
2	Revisar en <i>Edmodo</i> este contenido colgado por el profesor/a, como decálogo de la “Declaración de los Derechos Humanos” (ONU, 1948): https://www.pinterest.es/pin/144678206757445096/ 	15m.
3	Los alumnos elegirán los tres que, a cada uno, les parezcan más importantes, explicando el porqué de su elección. Escribirán sus respuestas directamente en la <i>wiki</i>.	20m.

UD2		
Sesión 9– Habilidades interculturales		
“Una vida mejor”		
Pasos	Objetivos de aprendizaje ML:	Tiempo estimado
	Tareas y actividades	
1	Repaso de los contenidos aprendidos durante la sesión anterior, y resolución de dudas.	10m.
2	Tarea de activación: en plenaria, canción “Color esperanza”, adaptada como juego de comprensión auditiva con <i>lyricstraining</i> . ⁷¹ https://es.lyricstraining.com/es/play/diego-torres/color-esperanza/HK5ofqYRBK#!c_medina	10m.
3	Trabajar con una secuencia de imágenes de narrativa digital creadas en <i>storybird</i> (“En busca de una vida mejor”). ⁷² A cada grupo se les da unas cartulinas con diferentes imágenes con motivos interculturales, para que construyan un posible significado de la historia realizando un resumen por escrito.	40m.
4	Cada grupo entrega a otro grupo su propio resumen; luego, leen cada resumen para comprender otra versión de la historia.	15m.
5	Ponen un título, a modo de síntesis, al resumen estudiado.	10m.
6	Explican, por turnos, el resumen estudiado.	40m.
7	Breve puesta en común sobre lo que les sugiere el material	10m.

⁷¹ Interpretada por el artista argentino Diego Torres.

⁷² Material de elaboración propia.

	con el que han trabajado (por ejemplo, si les resultan familiares algunas de las diapositivas, o les recuerda alguna historia similar vivida o conocida, etc.).	
--	---	--

UD2		
Sesión 9B – Habilidades interculturales		
“Una vida mejor”		
AULA INVERTIDA		
Pasos	Objetivos de aprendizaje ML: Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje y el conocimiento intercultural adquirido.	Tiempo estimado
	Tareas y actividades	
1	Actualización del diario de aprendizaje (<i>wiki</i>)	20m.

UD2		
Sesión 10 – Habilidades interculturales		
“Iguales, pero diferentes”		
Pasos	Objetivos de aprendizaje ML:	Tiempo estimado
	Tareas y actividades	
1	Repaso de los contenidos aprendidos durante la sesión anterior, y resolución de dudas.	10m.
2	Tarea de activación: reproducción del vídeo “Día y Noche”, ⁷³ adaptado con <i>playposit</i> . https://www.playposit.com/listcode/754752/k4616e	10m.
3	Trabajar una adaptación del texto “El Sol y la Luna en conflicto”: ⁷⁴ lectura y contestación, por equipos, a las siguientes preguntas: - ¿Por qué discutían el Sol y la Luna? ¿Qué les pasaba? - ¿Cómo han solucionado el conflicto? - ¿Te ha gustado la historia? ¿Por qué? - ¿Crees que en la vida real también existe este tipo de conflicto entre las personas? - ¿A ti te ha pasado algo parecido alguna vez? ¿Qué hiciste? ¿El conflicto se solucionó?	60m.
4	Reproducción del vídeo “Hiyab”, ⁷⁵ adaptado con <i>playposit</i> . https://www.playposit.com/listcode/614680/k4616e	30m.

⁷³ Cortometraje de animación de Pixar, 2010. La adaptación en *playposit* cuenta con preguntas de reflexión sobre la identidad (elaboración propia).

⁷⁴ En Munné y Mac-Cragh, 2006. *Los diez principios de la cultura de la mediación*. Este texto que hemos adaptado al nivel de desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, puede consultarse en el anexo final de este trabajo que hemos denominado “Miscelánea”.

⁷⁵ Cortometraje dirigido por Xavi Sala, nominado a los premios Goya en 2005. La adaptación en *playposit* cuenta con preguntas de reflexión sobre la identidad (elaboración propia).

5	Juego de roles en relación con el corto anterior. En cada equipo, el docente repartirá 3 papeles: profesora (A), alumna (B) y mediador/a (C). Los papeles A y B deberán asumir el punto de vista de los personajes del cortometraje y sus razones. El mediador/a, papel C, deberá intermediar. En la asignación de papeles A y B, el docente podrá provocar que estos sean asumidos por miembros cuyas opiniones, a priori, estén alejadas del comportamiento de los personajes (ponerse en el lugar del otro que piensa diferente a mí).	40m.
---	---	------

UD2		
Sesión 10B – Habilidades interculturales		
“Iguales, pero diferentes”		
AULA INVERTIDA		
Pasos	Objetivos de aprendizaje ML:	Tiempo estimado
	Tareas y actividades	
1	Actualización del diario de aprendizaje (<i>wiki</i>)	20m.
2	Reproducción del cortometraje “For The Birds”. ⁷⁶ https://www.youtube.com/watch?v=T63MCogI4sM&t=2s	5m.
3	Escribir en la <i>wiki</i> lo que a cada uno/a sugiere este corto de animación (si les ha gustado o no, por qué, de qué habla el vídeo, qué situación nos plantea, qué podemos aprender de la historia que cuenta, etc.).	30m.

⁷⁶ Cortometraje de animación de Pixar, 2000.

UD2		
Sesión 11 – Habilidades interculturales		
“Intermediar”		
Pasos	Objetivos de aprendizaje ML: • Activar la actitud empática. • Construir significado. • Reflexionar sobre el concepto de identidad. • Intermediar entre partes con identidad cultural diferente.	Tiempo estimado
	Tareas y actividades	
1	Repaso de los contenidos aprendidos durante la sesión anterior, y resolución de dudas.	10m.
2	Tarea de activación: imagen.⁷⁷  Breve puesta en común posterior para comprobar la captación de significado.	10m.
2	Reproducción del vídeo “El puente”, adaptado con <i>playposit</i>: https://www.playposit.com/listcode/754911/k4616e En el vídeo se intercala una actividad con títeres para teatralizar una negociación de tipo intercultural, como microhabilidad de la competencia mediadora actividad comunicativa de mediación (juego de roles, “gamificación” en el aula).	40m.

⁷⁷ Fuente: Pinterest; <https://www.pinterest.es/pin/295337688048230789/>

	Tipo de títeres utilizados (propuesta): 	
3	Nueva teatralización sobre la mediación entre dos partes que no se entienden, ahora con un tema libre, sobre situaciones de la vida cotidiana cercanas a la experiencia de los alumnos, utilizando estos otros títeres (ejemplo): 	30m.
3	Cada equipo deberá realizar un decálogo de soluciones útiles cuando se da un conflicto intercultural entre dos partes, pensando en el papel del mediador/a.	30m.
4	Exposición en plenaria del decálogo, y breve debate sobre lo aprendido del conflicto intercultural y del papel del mediador/a.	30m.

UD2		
Sesión 11B– Habilidades interculturales		
“Intermediar”		
AULA INVERTIDA		
Pasos	Objetivos de aprendizaje ML: • Activar la actitud empática. • Reflexionar sobre el concepto de identidad y el conflicto entre partes que no se conocen. • Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje y el conocimiento intercultural adquirido.	Tiempo estimado
	Tareas y actividades	
1	Actualización del diario de aprendizaje (<i>wiki</i>)	20m.
2	Reproducción del tráiler “Promises”: https://www.youtube.com/watch?v=HRZ8_SHVwkc	5m.
3	Escribir en la <i>wiki</i> lo que a cada uno/a sugiere este vídeo (si les ha gustado o no, por qué, de qué habla el vídeo, qué situación nos plantea, qué podemos aprender de la historia que cuenta, etc.).	20m.

UD2		
Sesión 12– Habilidades interculturales		
“Los nuevos europeos”		
Pasos	Objetivos de aprendizaje ML: • Activar la actitud empática. • Construir significado. • Reflexionar sobre el concepto de identidad. • Desarrollar la educación multicultural.	Tiempo estimado
	Tareas y actividades	
1	Repaso de los contenidos aprendidos durante la sesión anterior, y resolución de dudas.	10m.
2	Tarea de activación: imagen de rostros de personas refugiadas.⁷⁸ https://elpais.com/internacional/2017/12/27/actualidad/1514373596_491098.html  Al azar, a cada equipo se le asigna tres de estos rostros. Se trata de que imaginen quiénes son estas personas y hacer un breve retrato de su identidad (cómo se llaman, qué edad tienen, de qué país proceden, cuál es su situación, dónde	30m.

⁷⁸ Fuente: El País, 2018. *The new arrivals* [en línea]. Disponible en: https://elpais.com/internacional/2017/12/27/actualidad/1514373596_491098.html [Fecha de acceso: 19 de marzo de 2018].

	residen, cuáles son sus planes, etc.).	
3	Los equipos presentan a sus tres personajes, interactuando con el resto de alumnos de la clase, los cuales pueden preguntar y opinar.	30m.
4	El docente aporta la URL de la web del medio de comunicación donde se aloja el artículo de los rostros, sobre el cual los alumnos trabajaron en el paso 4, y cada equipo contrasta con sus respuestas. Puesta en común posterior. https://elpais.com/internacional/2017/12/27/actualidad/1514373596_491098.html	15m.
5	Tarea de activación: imagen del equipo de fútbol “Alma de África”: https://elpais.com/internacional/2017/02/23/actualidad/1487863298_071584.html 	5m.
6	Reproducción del vídeo “Alma de África”, ⁷⁹ adaptado con <i>playposit</i> : https://www.playposit.com/listcode/755432/k4616e	20m.
7	Trabajar, por equipos, la lectura y el vocabulario (subrayar palabras clave) de un artículo adaptado de EL PAÍS, sobre la realidad social de algunos de los integrantes del equipo de fútbol “Alma de África”, ⁸⁰ adaptado al nivel de desarrollo de la competencia comunicativa del grupo meta (anexo IV).	25m.

⁷⁹ Movistar TV, 2016. “El día después”.

⁸⁰ Larraiga, N., 2017. “La odisea de los nuevos europeos”. Diario EL PAÍS.

https://elpais.com/internacional/2017/02/23/actualidad/1487863298_071584.html

	Cada equipo, posteriormente, deberá subir las palabras clave a la <i>wiki</i> .	
8	Por turnos, en plenaria, se conocen los diferentes títulos y resolviendo las dudas que se hayan podido generar con algunas palabras o expresiones del artículo.	10m.
9	Breve debate final: sobre el tema de la sesión, como forma de resumir y concluir.	10m.

UD2		
Sesión 12B– Habilidades interculturales		
“Refugiados”		
AULA INVERTIDA		
Pasos	Objetivos de aprendizaje ML:	Tiempo estimado
	Tareas y actividades	
1	Actualización del diario de aprendizaje (<i>wiki</i>)	20m.
2	Todos los alumnos deberán redactar brevemente la presentación de un personaje real que reside actualmente en España o en otro país del mundo, en condición de refugiado y/o inmigrante en general. Deberán pensar en su audiencia española, para intentar adecuar la redacción (que hablen de detalles que la gentes de España desconoce de los inmigrantes, de sus vidas aquí, de sus dificultades, de sus anhelos y esperanzas, de sus necesidades, etc.). Esta redacción deberá quedar reflejada en la <i>wiki</i> .	30m.

UD2		
Sesión 13– Habilidades interculturales		
“Diversidad (I)”		
Pasos	Objetivos de aprendizaje ML:	Tiempo estimado
	Tareas y actividades	
1	Repaso de los contenidos aprendidos durante la sesión anterior, y resolución de dudas.	10m.
2	Tarea de activación: reproducción del cortometraje “Lambs”. ⁸¹ https://www.youtube.com/watch?v=9Hq9rf0XgrI Breve puesta en común para comprobar la captación de significado.	10m.
3	Reproducción del cortometraje “Doll Test”. ⁸² https://www.youtube.com/watch?v=qGDvt4yKTiM Breve debate posterior (si les ha gustado o no, por qué, de qué habla el vídeo, qué situación nos plantea, qué podemos aprender de la historia que cuenta, etc.).	15m.
4	Reproducción del cortometraje “Yo no soy trapacero”. ⁸³ https://www.youtube.com/watch?v=DqBvpWbmdkQ	5m.
5	Trabajar, en los equipos, en torno a la realidad de algún colectivo étnico minoritario en sus países de origen, en situación social de discriminación. Síntesis en la <i>wiki</i> . Exposición oral posterior, en plenaria (breve debate).	30m.

⁸¹ Cortometraje de animación de Studio Filmbilder, 2013.

⁸² Documento realizado por el diario digital italiano “Fanpage.it”.

⁸³ Fundación Secretariado Gitano.

6	Tarea de activación: imagen canal <i>YouTube</i> de EL PAÍS https://www.youtube.com/watch?v=cvqN33pq9PA&t=14s  Breve puesta en común posterior para comprobar la captación de significado.	10m.
7	Reproducción del cortometraje "Así es ser musulmán y gay en España"⁸⁴ https://www.youtube.com/watch?v=cvqN33pq9PA&t=14s	10m.
8	Breve debate intercultural en torno a la realidad del colectivo LGTB en sus países de origen; así mismo, profundizar en sus opiniones personales en relación con este tipo de identidad sexual, desde un punto de vista de educación multicultural.	20m.
9	Trabajar, en los equipos, en torno a la realidad de algún colectivo étnico minoritario en sus países de origen, en situación social de discriminación. Síntesis en la <i>wiki</i>. Exposición oral posterior, en plenaria (breve debate).	30m.

⁸⁴ Diario EL PAÍS, 2017.

UD2		
Sesión 13B– Habilidades interculturales		
“Diversidad (I)”		
AULA INVERTIDA		
Pasos	Objetivos de aprendizaje ML:	Tiempo estimado
	Tareas y actividades	
1	Actualización del diario de aprendizaje (<i>wiki</i>)	20m.
2	Reproducción de un vídeo sobre estereotipos. ⁸⁵ https://www.youtube.com/watch?v=fXBxOaLcMZg	
2	Reproducción del vídeo comercial, “Break free”. ⁸⁶ https://www.youtube.com/watch?v=gXfLI3qYy0k&t=4s	5m.
3	Reproducción del vídeo comercial, “Abuelo”. ⁸⁷ https://www.youtube.com/watch?v=gXfLI3qYy0k&t=4s	5m.
4	Responder a sencillas preguntas interculturales en la <i>wiki</i> , de forma individual: ¿Qué opinas del primer vídeo, en el que se ve tanta gente diferente? ¿Te ha gustado? ¿Por qué? ¿Sabes lo que es un estereotipo? ¿Cómo crees que se trata a las personas mayores en Europa? ¿Qué opinas? ¿Hay diferencias con tu país de origen? ¿Cuáles?	30m.

⁸⁵ Verne, 2017.

⁸⁶ Adidas, 2015.

⁸⁷ Toyota, 2017.

UD2		
Sesión 14– Habilidades interculturales		
“Diversidad (II)”		
Pasos	Objetivos de aprendizaje ML:	Tiempo estimado
	Tareas y actividades	
1	Repaso de los contenidos aprendidos durante la sesión anterior, y resolución de dudas.	10m.
2	Tarea de activación: composición de dos canciones de Enya, con motivos de hadas y paisajes de cuento. https://www.youtube.com/watch?v=OKStJaD3wcE Preguntas interculturales: - ¿Sabes que son las hadas? - ¿En tu país de origen existen las hadas en los cuentos, o personajes parecidos? - ¿Te gustan los cuentos de hadas, con bosques encantados y princesas? ¿Por qué?	15m.
3	Por equipos, se trabaja con una diapositiva de narrativa digital sobre un cuento de hadas y princesas, diseñada con <i>Storybird</i>. La tarea es construir el cuento, lo que ha pasado en la historia, ya que las imágenes no siguen una línea lógica (las soluciones al rompecabezas son múltiples, según la creatividad de los alumnos). 	20m.

4	Exposición, en plenaria, del cuento de hadas de cada equipo.	15m.
5	Reproducción del vídeo, en formato audiolibro, sobre el cuento clásico de “La Cenicienta”: ⁸⁸ https://www.youtube.com/watch?v=pamLIHckco&t=93s	10m.
6	Reproducción del vídeo, anuncio comercial, de “Por siempre jamás”. ⁸⁹ https://www.youtube.com/watch?v=RfsscCAMKL8	20m.
7	Breve debate en torno al contraste de perspectivas sobre la condición femenina presentada en los dos últimos vídeos (pasos 5 y 6).	15m.
8	Reproducción del vídeo “Dalle uno schiaffo!”, ⁹⁰ adaptado con <i>Playposit</i> (educación desde la perspectiva de género, violencia machista): https://www.playposit.com/listcode/756512/k4616e	15m.
8	Tarea de activación: composición de imágenes de la manifestación feminista del 8 de marzo de 2018. ⁹¹ 	15m.

⁸⁸ Canal *YouTube* “PequeAprendan”, 2013.

⁸⁹ Audi España, 2017.

⁹⁰ Documento realizado por el diario digital italiano “Fanpage.it”; esta versión en español está presentada en el canal de *YouTube* “Conapred México”.

⁹¹ Fuentes: mujerhoy, europapress, arabic.euronews.com

	Trabajar con el vocabulario nuevo suscitado a través de las imágenes; posteriormente, realizar una nube de palabras (con <i>Tagxedo</i>) o unos <i>post-it</i> digitales (con <i>Padlet</i>).	
9	Reproducción del vídeo “Inspirando al futuro sin estereotipos”, ⁹² adaptado con <i>Playposit</i> : https://www.playposit.com/listcode/756519/k4616e	10m.
10	Reproducción del vídeo comercial “Familias”, ⁹³ adaptado con <i>Playposit</i> . https://www.playposit.com/listcode/756134/k4616e	15m.
11	Breve debate final: sobre el tema de la sesión, como forma de resumir y concluir.	5m.

⁹² Canal de *YouTube* “Realkiddys”, 2017.

⁹³ CocaCola, 2015; <https://www.youtube.com/watch?v=50rOxis5Dnw>

UD2		
Sesión 14B– Habilidades interculturales		
“Familias”		
AULA INVERTIDA		
Pasos	Objetivos de aprendizaje ML: • Activar la actitud empática. • Construir significado. • Reflexionar sobre el concepto de identidad. • Desarrollar la educación multicultural.	Tiempo estimado
	Tareas y actividades	
1	Actualización del diario de aprendizaje (<i>wiki</i>)	20m.
2	Reproducción del vídeo, formato anuncio publicitario o comercial, “Adolescentes, lo que de verdad pensamos sobre ellos”. ⁹⁴	20m.
3	Reproducción del vídeo, formato anuncio publicitario o comercial, “Millenials”. ⁹⁵	20m.
4	Realizar sencillas actividades de tipo intercultural: • ¿Qué opinas de los adolescentes? ¿Conoces a algunos? ¿Estás de acuerdo con el vídeo, o no? ¿Por qué? • ¿Conoces la generación de jóvenes que llamamos “millenials”? • Busca en Internet información sobre los “millenials”: quiénes son, cuáles son sus gustos y su forma de pensar. • Escribe tu opinión en la <i>wiki</i> de tu equipo sobre lo que has descubierto en Internet sobre los “millenials” (si te gusta su forma de pensar o no, si entiendes su forma de vida, si tú opinas igual que ellos o no, etc.).	20m.

⁹⁴ ING, 2015.

⁹⁵ Millenials, 2016.

UD3		
Sesión 15– Entrevista de orientación etnográfica		
“Practicando”		
Pasos	Objetivos de aprendizaje ML: • Activar la actitud empática. • Reflexionar sobre el concepto de identidad. • Desarrollar la educación multicultural. • Conocer los fundamentos de la entrevista etnográfica	Tiempo estimado
	Tareas y actividades	
1	Repaso de los contenidos aprendidos durante la sesión anterior, y resolución de dudas.	10m.
2	Diferentes visionados de vídeos donde se puede apreciar entrevistas con formato similar al que se persigue conseguir por parte de los alumnos, en el que la persona entrevistada es informante y protagonista a la vez, a modo de muestras de este tipo de género discursivo. Estos pueden ser algunos ejemplos: “La odisea de los nuevos europeos”⁹⁶ https://elpais.com/internacional/2017/02/23/actualidad/1487863298_071584.html “ La España afro es invisible”⁹⁷ https://www.youtube.com/watch?v=I0Uf5pk-MB4 “Mandarina: chiñoles, ni chinos ni españoles”⁹⁸ https://www.youtube.com/watch?v=4HRLtPJW1g “Chiñol, el dilema de ser chino y nacer en España”⁹⁹	170m.

⁹⁶ Diario EL PAÍS.

⁹⁷ Diario EL PAÍS.

⁹⁸ RNE, Radio 3 Extra.

	https://www.youtube.com/watch?v=O9ezR191XR4 “How I see Mongolia”¹⁰⁰ https://www.youtube.com/watch?v=sALRh0bbhgc “Identidades transnacionales, hijos de inmigrantes en España” https://www.youtube.com/watch?v=dQH7mN1Kfc8&t=3s “Inmigrantes con éxito en España” https://www.youtube.com/watch?v=vyKbbzXprEc Con posterioridad a cada una de estas reproducciones, el profesor o profesora sugerirá aquellos aspectos técnicos de las entrevistas en los que los alumnos deban fijarse. El trabajo con los vídeos será intenso, pudiendo repetir cada reproducción hasta confirmar la captación de significado por parte de los alumnos. Después, se realizará un juego de roles: una persona entrevistadora, y otras entrevistadas (adoptando un papel inventado).	
--	--	--

⁹⁹ Diario EL PAÍS.

¹⁰⁰ USAID, Agencia de los EE.UU. para el Desarrollo Internacional, 2011.

UD3		
Sesión 15D– Entrevista de orientación etnográfica		
“Practicando”		
AULA INVERTIDA		
	Objetivos de aprendizaje ML: • Activar la actitud empática. • Reflexionar sobre el concepto de identidad. • Desarrollar la educación multicultural. • Conocer los fundamentos del <i>vlog</i> como producto intercultural.	Tiempo estimado
	Tareas y actividades	
1	Actualización del diario de aprendizaje (<i>wiki</i>)	20m.
2	Diferentes visionados de algunos <i>vlogs</i> en los que se pueda apreciar sus características (tema, formato y encuadre, tipo de lenguaje, comportamientos y gestos, etc.), como manera de introducir su conocimiento y análisis en el aula (aunque el que tendrán que desarrollar los alumnos tendrá un contenido marcadamente intercultural y de sensibilización social -un artefacto cultural bastante novedoso-, estas muestras les sirven para comenzar a comprender los principales atributos de un <i>vlog</i> en <i>YouTube</i>): Estos pueden ser algunos ejemplos: • Vídeos del proyecto <i>Spanish in a day</i>.¹⁰¹ • https://www.youtube.com/watch?v=nWMPYHdVpOM • https://www.youtube.com/watch?v=cuw1oll8xug	160m.

¹⁰¹ Canal de *YouTube* “concedecine ELE”; www.concedecine.com.

A partir de aquí, durante el resto de la UD3 (de la sesión 16 a la 20), los alumnos trabajarán en el entrenamiento de la realización y grabación de la entrevista. Se compaginará el visionado de vídeos y *vlogs*, con la continua retroalimentación posterior por parte del docente, quien podrá, si fuera necesario, apoyarse en alguna *masterclass* de un *vloguero/a* o experto/a en comunicación digital, como intervención pedagógica extraordinaria. En el espacio de aula invertida, cada equipo colgará en la *wiki* las grabaciones que realicen fuera del contexto formal de la clase.

II – Cuestionario para el soporte de la entrevista de selección de alumnos

Con tu ayuda, queremos mejorar las clases de español. Para esto, es necesario que contestes a unas sencillas preguntas que hay en este cuestionario. ¡Verás que es muy fácil! Casi siempre, con una marca (X) es suficiente para responder. Si tienes alguna duda, pregúntale a tu profesor o profesora. ¡Muchas gracias!

Alumno/a:

--

1. ¿Qué estudios tienes?

- | | |
|--------------------------|--|
| ☐ | Superiores (he estudiado en la universidad) |
| ☐ | Medios (en un instituto, en un centro aprendiendo un oficio) |
| ☐ | Básicos (en un colegio, en la escuela) |
| ☐ | Otros estudios (escribe debajo cuáles son, por favor): |

2. ¿Cuál es tu lengua materna?

- | | |
|--------------------------|---|
| ☐ | Árabe |
| ☐ | Bambara |
| ☐ | Mogol |
| ☐ | Otro idioma (escribe cuál es, por favor): |

3. ¿Qué otros idiomas conoces?

- | | |
|--------------------------|---|
| ☐ | Inglés |
| ☐ | Francés |
| ☐ | Portugués |
| ☐ | Otro idioma (escribe cuál es, por favor): |

4. ¿Cuándo estudias español?

- | | |
|--------------------------|--|
| ☐ | Solo en clase |
| ☐ | En clase y también en casa o en otros sitios |

5. ¿Cómo te gusta aprender? (puedes marcar más de una opción)

- | | |
|--------------------------|--|
| ☐ | Con ejercicios de gramática |
| ☐ | Con Internet, viendo cosas culturales (vídeos, anuncios, canciones...) |
| ☐ | Con redacciones para escribir en clase o en casa |
| ☐ | Hablando con mis compañeros |
| ☐ | Preguntando al profesor o profesora |
| ☐ | Leyendo libros, artículos, revistas, periódicos, noticias... |
| ☐ | Haciendo cosas en clase mientras hablo español |
| ☐ | Con actividades fuera de la clase, hablando español con otras personas |
| ☐ | Solo hablando español todo el tiempo en clase |
| ☐ | Traduciendo textos al español, o del español a mi idioma |
| ☐ | Utilizando el español, pero también otros idiomas que conozco |

5. ¿Cuánto tiempo dedicas durante la semana a hablar con personas españolas, fuera de clase?

- | | |
|--------------------------|-----------------------|
| ☐ | Menos de una hora |
| ☐ | Una o dos horas |
| ☐ | De tres a cinco horas |
| ☐ | De cinco a diez horas |
| ☐ | Más de diez horas |

6. ¿Qué crees que los españoles conocen de las culturas de las personas de origen inmigrante como tú?

- | | |
|--------------------------|-----------------|
| ☐ | Nada |
| ☐ | Algo, muy poco |
| ☐ | Bastantes cosas |
| ☐ | Muchas cosas |

7. ¿Crees que sería útil o importante que las personas españolas conocieran más cosas sobre la cultura de tu país y sus costumbres?

- | | |
|--------------------------|--------------|
| ☐ | No creo |
| ☐ | Sí, algo |
| ☐ | Sí, bastante |
| ☐ | Sí, mucho |

8. ¿Conoces Youtube?

☐	Sí
☐	No

9. ¿Cuántas horas dedicas a YouTube durante la semana, más o menos?

☐	Menos de una hora
☐	Una o dos horas
☐	De tres a seis horas
☐	Siete horas o más

10. ¿Te gustaría colaborar en un proyecto para aprender español, hablando de cosas de tu propia cultura, de la vida de los inmigrantes en España, y de gente y costumbres españolas?

☐	Ahora no me interesa.
☐	Quizás, pero no estoy seguro/a
☐	Sí, estoy interesado/a
☐	¡Por supuesto! ¡Claro que sí!

III - Rúbricas de evaluación

UD2- Actividades de narrativa digital "En busca de una vida mejor" "Mi cuento de hadas"				
Criterios	Valores y descripciones			
	4	3	2	1
¿Cómo es esta historia, en general?	La historia es fantástica. Muy divertida. Tiene un mensaje muy bonito. ¡Hay mucha creatividad e imaginación en este cuento. Me gustaría volver a escucharla.	La historia es buena. Me ha gustado bastante, aunque creo que he escuchado otras mejores.	Es una historia algo aburrida. No se ha explicado bien. Pasable. Ni fu, ni fa.	La historia que cuentan es bastante extraña y, sobre todo, muy aburrida.
¿Cómo son los personajes?	¡Aparecen muchos personajes interesantes y divertidos! ¡Me encanta! Se nota que han trabajado mucho en construir los personajes de este cuento.	En general, me gusta cómo están descritos los personajes principales: quiénes son, cómo son sus vidas, qué les pasa... Pero no hay personajes secundarios.	Los personajes principales no están mal, pero creo que se pueden mejorar mucho.	Es una historia con muy pocos personajes. Además, no entiendo qué hacen en el cuento.
El cuento transmite algún mensaje bonito?	Hay varios mensajes maravillosos, muy positivos y sabios, que sirven para la vida diaria.	El mensaje de este cuento es interesante, aunque creo no sirve para la vida diaria.	Parece que hay algún mensaje, pero no parece interesante o especial.	Creo que en el cuento no hay mensajes. Es una historia demasiado sencilla.
¿Recomendarías este cuento a otras personas?	¡Por supuesto que sí!	Es posible.	Quizás sí, quizás no. No lo sé...	¡Para nada!

UD4- Vlog				
Criterios	Valores y descripciones			
	4	3	2	1
Temática	¡Me ha encantado el tema del vlog! Es totalmente original. El grupo social y las situaciones elegidas ¡son la caña!	Es un tema bastante bueno, con personajes interesantes que cuentan cosas que a veces sorprende.	El tema no está mal, pero se trata de algo que ya se ha visto en otros vlogs, (es poco creativo). Además, los personajes son algo sosos.	El tema del vlog es muy aburrido.
Entrevistas	Entrevistas muy bien hechas, interesantes, que nos enseñan la vida real de los personajes de forma natural.	Las entrevistas están (más o menos) bien hechas, aunque falta aún experiencia al preguntar.	Las entrevistas tienen que mejorar mucho.	De las entrevistas, mejor no hablar.
Formato	El encuadre es muy original. Además, añaden bastantes efectos de sonido e imágenes que lo hacen más divertido.	El encuadre es bueno. Se aprecia algún efecto de sonido e imágenes para mejorar la calidad.	Se utiliza correctamente la cámara. Sin embargo, los encuadres no son buenos; resulta poco vistoso.	Las tomas de cámara son bastante malas, en general.
Ritmo	Mucho ritmo. El tiempo pasa sin darte cuenta. Con muchas imágenes interesantes y efectos que cambian rápido, sorprendiendo al espectador.	El ritmo es bueno, con cambio divertido de situaciones y de imágenes. También hay algún detalle o efecto interesante.	Hay algo de ritmo, con situaciones que van y vienen, pero no sorprende. Se hace algo pesado.	Es muy lento. Casi no pasa nada durante el vídeo. ¡Dan ganas de dormir!
Elaboración	Además del gran esfuerzo, se nota que han trabajado muy bien en equipo, que todos han participado y se han divertido mucho.	Han hecho un gran esfuerzo, siguiendo todo lo que hemos aprendido en clase. Se nota que han pasado mucho tiempo preparando el	Han hecho un esfuerzo, intentando trabajar bien, pero el resultado es regular; se nota que es necesario trabajar algo	Un trabajo muy improvisado y pobre. No se ha seguido lo explicado en clase.

		vídeo.	más.	
Impacto	¡Seguro que gusta mucho a la audiencia! Es un vídeo con importantes mensajes sociales e interculturales. ¡Te engancha desde el primer momento!	Transmite mensajes claros y que pueden gustar a la audiencia. En algunos momentos es divertido y va enganchando poco a poco.	Tiene alguna cosita interesante, pero no mucho más. Va a enganchar muy poco con la audiencia.	Resulta muy aburrido ver el vídeo. Las respuestas no son interesantes y tampoco los informantes. A la audiencia no le gustará nada.

IV - Miscelánea

- Instrucciones para incorporarse a una de las clases diseñadas para esta propuesta didáctica y poder ver los contenidos subidos a *Edmodo*



Grupo de español - B1 con Carlos Medina

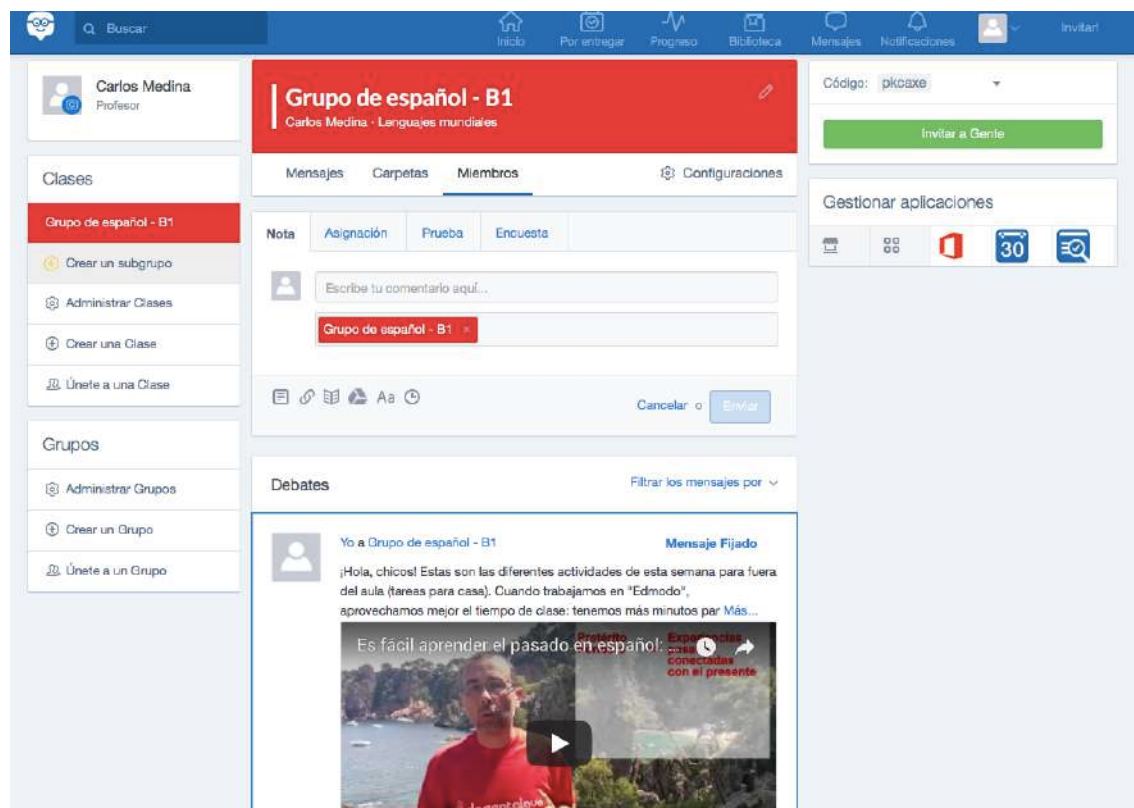
¡Estoy usando **Edmodo** en clase con los estudiantes y para mantener a los padres informados! Compartiré importantes actualizaciones, asignaciones y más. ¡Es gratis y tardas menos de un minuto en inscribirte!

TU CÓDIGO
pkcaxe

Instrucciones para estudiantes y padres

1. Visita www.edmodo.com desde tu teléfono u ordenador.
2. Haz clic en el botón "Unirse a un grupo" e ingresa el código, **pkcaxe**.
3. ¡Sigue las instrucciones para crear una cuenta y empezar con Edmodo!

- Capturas de pantalla de *Edmodo* (si no se desea acceder en línea)





Yo a Grupo de español - B1 **Mensaje Fijado**

¡Hola, chicos! Estas son las diferentes actividades de esta semana para fuera del aula (tareas para casa). Cuando trabajamos en "Edmodo", aprovechamos mejor el tiempo de clase: tenemos más minutos para hablar, trabajamos más en equipo, hacemos nuevas cosas interesantes y divertidas, y aprendemos más más rápido en el aula.

Esta semana vamos a trabajar con el pretérito INDEFINIDO. Y vamos a aprender a hacer una pequeña BIOGRAFÍA de un personaje.

En la carpeta "Asignación", están las diferentes actividades para esta semana. Si hay dudas, enviad un mensaje por "Edmodo". ¡Adelante!

Os adjunto un vídeo sobre el pretérito perfecto que ya hemos trabajado en estos días. Para que recordar cómo se utilizaba y no olvidarlo al aprender el pretérito indefinido. ¿Vale? [Menos...](#)



Me Gusta (1) • Responder • Compartir • Seguir 3 de jul. de 2017, 13:15





Yo a Grupo de español - B1

Cómo usar el pretérito INDEFINIDO

Entregas (0)

Fecha Límite: Abril 30, 2018 23:45

Actividades:

1. Observa el VÍDEO que está colgado al final (el de la hamburguesa...). Este vídeo nos explica las diferencias entre el pretérito perfecto (que hemos trabajado y recordado la semana pasada) y el pretérito indefinido (un tiempo para hablar también del pasado, pero algo más difícil, que vamos a aprender a usar hoy y en las siguientes clases).
2. Carpeta "Estudiar este LISTADO".
Se trata de un listado de palabras como "esta tarde", "hoy", "ayer", "el mes pasado"... Estas palabras se llaman "marcadores de tiempo". Algunas ya las conoces y otras no. Hay que leer el listado: unas palabras son para el pretérito PERFECTO y otras para el INDEFINIDO.
3. Carpeta "TEST: ¿Pretérito perfecto o indefinido?".
En este test hay algunas de estas palabras (marcadores de tiempo); unas son para el PERFECTO y otras para el INDEFINIDO. Cada palabra debe estar en su sitio: o en perfecto, o en indefinido. ¡Coloca bien estas palabras! ¡Y disfruta con el juego!
4. ACTIVIDAD "A". Lee una pequeña biografía de un personaje español: el misionero Vicente Ferrer. En estas historias se utiliza mucho el INDEFINIDO. Después, contesta a las preguntas de la actividad.
5. ACTIVIDAD "B". Rellena los huecos de la biografía de otro personaje español muy importante: el escritor y poeta Federico García Lorca. ¡Aprende a utilizar el INDEFINIDO!
6. Realiza una BIOGRAFÍA de alguien que te guste. Puede ser un personaje importante de tu país o de otros. Para esta actividad, sigue estos pasos:



Yo a Grupo de español - B1

Cómo usar el pretérito INDEFINIDO

Entregas (0)

Fecha Límite: Abril 30, 2018 23:45

Actividades:

1. Observa el VÍDEO que está colgado al final (el de la hamburguesa...). Este vídeo nos explica las diferencias entre el pretérito perfecto (que hemos trabajado y recordado la semana pasada) y el pretérito indefinido (un tiempo para hablar también del pasado, pero algo más difícil, que vamos a aprender a usar hoy y en las siguientes clases).
2. Carpeta "Estudiar este LISTADO".
Se trata de un listado de palabras como "esta tarde", "hoy", "ayer", "el mes pasado"... Estas palabras se llaman "marcadores de tiempo". Algunas ya las conoces y otras no. Hay que leer el listado: unas palabras son para el pretérito PERFECTO y otras para el INDEFINIDO.
3. Carpeta "TEST: ¿Pretérito perfecto o indefinido?".
En este test hay algunas de estas palabras (marcadores de tiempo); unas son para el PERFECTO y otras para el INDEFINIDO. Cada palabra debe estar en su sitio: o en perfecto, o en indefinido. ¡Coloca bien estas palabras! ¡Y disfruta con el juego!
4. ACTIVIDAD "A". Lee una pequeña biografía de un personaje español: el misionero Vicente Ferrer. En estas historias se utiliza mucho el INDEFINIDO. Después, contesta a las preguntas de la actividad.
5. ACTIVIDAD "B". Rellena los huecos de la biografía de otro personaje español muy importante: el escritor y poeta Federico García Lorca. ¡Aprende a utilizar el INDEFINIDO!
6. Realiza una BIOGRAFÍA de alguien que te guste. Puede ser un personaje importante de tu país o de otros. Para esta actividad, sigue estos pasos:



Estudiar este LISTADO
quizlet.com



Flickr, a Yahoo company
www.flickr.com

Aprender español: Diferencias entre el pretérito perfecto compuesto y el pretérito indefinido

acciones pasadas periodo de tiempo no terminado  Hoy he comido una hamburguesa	acciones pasadas ocurridas 1 vez periodo de tiempo terminado  Ayer comí un plato de pasta
---	---



TEST: ¿pretérito perfecto o indefinido?
LearningApps.org

Esconder 4 archivos adjuntos

- Materiales subidos a la plataforma educativa Edmodo (para consulta o utilización)
- Lección en YouTube sobre el pretérito perfecto.
Fuente: canal de “Sergi Martín”.
<https://www.youtube.com/watch?v=tqaa-twXzU4>
- Lección en YouTube sobre las diferencias entre el pretérito perfecto y el indefinido.
Fuente: canal de “Tu escuela de español”.
<https://www.youtube.com/watch?v=JJ2oZYzKfP8>
- Listado en forma de *flashcards* diseñado en Quizlet sobre marcadores temporales para el uso de estos pasados.
Fuente: “Denis1991”.
<https://quizlet.com/62937961/ejemplos-de-marcadores-temporales-de-preterito-perfecto-y-preterito-indefinido-flash-cards/>

- Juego diseñado en *LearningApps* con marcadores temporales para el uso de estos pasados.

Fuente: elaboración propia.

<https://learningapps.org/watch?v=ph1sr1f0k17>

- Actividad sobre la biografía de Vicente Ferrer.

Fuente: *Aula internacional 3* (2012). Barcelona: Difusión, p.102.



- Lee estos textos de la vida de Vicente Ferrer.
- Mira los verbos en amarillo de estas frases. ¿Sabes en qué tiempo verbal están escritos? Completa las frases utilizando verbos en el mismo tiempo que los subrayados en amarillo (como en los textos):

1. En 1944 entró en la Compañía de Jesús.
2. Con menos de 20 años, (estar) en el campo de concentración de Argelès-sur-Mer, en Francia, porque.....
3. Nunca antes (estar)en la India; (llegar) en 1952 como misionero jesuita.
4. (Tener)que volver a España porque

5. Unos meses después (lograr).....volver a la India, gracias a la presidenta Indira Ghandi, que.....
6. En 1996 (crear) la Fundación Vicente Ferrer con la periodista Anne Perry, con quien
7. (Construir)muchos hospitales, escuelas y viviendas con la fundación que.....
8. Comologró comunicarse muy bien con la población.
9. en la India, en 2009. Vivió allí durante más de 40 años.

- Actividad sobre la biografía de Federico García Lorca.
Fuente: elaboración propia.

EL PRETÉRITO INDEFINIDO

Biografía de FEDERICO GARCÍA LORCA

- Completa la biografía de Federico García Lorca con los verbos del recuadro. Utiliza el pretérito INDEFINIDO.

~~Nacer~~ Estudiar Escribir Visitar Vivir Publicar ~~Ganar~~
Marchar Comenzar Estallar Conocer Aprender Morir
Volver ~~Ser~~

Federico García Lorca (1) **nació** el día 5 de junio de 1898, en Fuente Vaqueros, un pueblo tranquilo de Granada, en España. De niño, le gustaba mucho el teatro y la música. En aquel tiempo (2) a tocar el piano. Unos años más tarde, en la Universidad de Granada (3) las carreras de filosofía y de derecho.

En 1919 se (4) a vivir a Madrid. En esa época (5) a muchos intelectuales importantes de España y del extranjero: poetas, escritores, músicos y científicos. Un año más tarde, en 1929, Federico García Lorca (6) Nueva York y (7) allí hasta 1932.

Durante ese tiempo, (8) "Poeta en Nueva York", una obra de sus obras más importantes. En 1934 (9) a España, y (10) más obras de teatro, su pasión.

En 1936 (11) una guerra civil en España. Por sus ideas liberales, **fue** detenido por las tropas de Franco, los militares que **ganaron** la guerra. (12) fusilado unos días después.



Otras obras de este importante autor son: "Bodas de sangre" (1933), "Yerma" (1934) o "La casa de Bernarda Alba", que se (13) en 1945, después de su muerte. En la actualidad, Federico García Lorca es el poeta español más universal.

- **Texto “EL Sol y la Luna en conflicto”.**

Fuente: Munné y Mac-Craph, 2006. *Los diez principios de la cultura de la mediación*. 1ª ed. Barcelona: Graó; pp. 130-131.

Texto adaptado: elaboración propia.

TEXTO ADAPTADO

Lee con atención este cuento:

Hace mucho tiempo, el Universo decidió crear la Tierra. Entonces, pidió al Sol y a la Luna llevar a cabo este trabajo, aunque no se conocían mucho porque nunca habían trabajado juntos y casi no tenían relación. A partir de entonces, cuando comenzaron a trabajar, se peleaban constantemente: el Sol siempre quería brillar y la Luna siempre quería la oscuridad. Siempre discutían por esto y tenían mucho estrés porque siempre había luz y oscuridad a la vez. Además, como nunca colaboraban, la vida en la Tierra era algo imposible: no había tiempo para crear a los seres vivos (las personas, los animales o las plantas). El Sol y la Luna estaban en crisis, tenían un conflicto.

Entonces, el Universo decidió que el Sol y la Luna necesitaban acabar con el conflicto y hablar entre ellos para llegar a un acuerdo. En primer lugar, el Sol y la Luna crearon un espacio común para convivir: el crepúsculo.

Durante el crepúsculo, hablaron entre ellos. El Sol comenzó y dijo: “El mundo que yo imaginaba y que quiero construir siempre brilla”. Después, la Luna respondió: “El mundo que yo imaginaba y quería construir tenía oscuridad”. Y continuaron hablando:

Sol: “Si siempre hay oscuridad, no podrá haber vida. No habrá plantas y tampoco seres vivos. Si los seres vivos no pueden ver la belleza de los colores, ¿cómo van a ser felices? Y si no hay nada que mirar, ¿para qué crear?”

Luna: “Y si siempre hay luz y no hay oscuridad, ¿cómo podrán los seres humanos vivir sin descansar? Y las plantas, ¿cómo respirarán para poder dar oxígeno durante el día? ¿Cómo se crearán las mareas? ¿Cómo se podrán ver las estrellas y la belleza del Universo?”

Como necesitaban pensar y reflexionar, el crepúsculo permaneció durante más tiempo. El Sol estaba muy convencido de que tenía razón: “Si no hay luz, no puede existir la vida en la Tierra... esto es así y punto”. Y la Luna pensaba que ella tenía razón: “Está claro que sin oscuridad no se puede crear la Tierra”. Después de reflexionar, el Sol y la Luna llegaron a la misma conclusión: “Yo tengo razón, pero es cierto que la otra parte también tiene su razón”. Entonces comprendieron que eran diferentes y pensaron: “Puedo luchar contra el otro o transformar mi idea inicial y colaborar para crear el mundo juntos”.

Y entonces, el Sol y la Luna lloraron porque había una parte en ellos que se negaba a aceptar la existencia del otro. Después de llorar, hablaron y pensaron que juntos tenían un proyecto en común para trabajar y colaborar. Y así crearon el día y la noche, y la Tierra pudo nacer. Y ahora, cada día, el Sol y la Luna se juntan en el crepúsculo y saben que su decisión de colaborar fue muy buena.

TEXTO ORIGINAL

LOS 10 PRINCIPIOS DE LA CULTURA DE MEDIACIÓN

ACTIVIDAD 19 El Sol y la Luna en conflicto

1. Lee con atención el siguiente relato:

En un tiempo remoto, el Universo decidió crear la Tierra y propuso al Sol y a la Luna llevar a cabo esta empresa. Hasta ese momento, no habían tenido relación, pero a partir de entonces se peleaban constantemente. La vida en la Tierra se hacía imposible porque la oscuridad y la luz se intercalaban queriendo manifestarse constantemente cada una de ellas. Eso provocaba un caos en todos los ámbitos y no había tiempo suficiente para la creación de los seres vivos. Además, la luz, dependiente del Sol, y la oscuridad, dependiente de la Luna, estaban en crisis porque no sabían cuándo entrar en acción y tenían un estrés insostenible. Entonces decidieron hablar con el Sol y la Luna, y decirles que la situación no podía continuar.

Empezaron a hablar, y para poderlo hacer crearon un espacio al que llamaron crepúsculo, donde el Sol y la Luna convivían.

Empezó a hablar el Sol y dijo: «El mundo que yo he imaginado y el que puedo construir es un mundo que brille siempre».

Después habló la Luna y dijo: «El mundo que he imaginado y el que puedo construir es un mundo en penumbra».

Siguió hablando el Sol: «Si siempre hay penumbra, ¿cómo podrán existir las plantas y todos los demás seres vivos?, ¿cómo podrá existir la felicidad si los seres no pueden ver la belleza de los colores?, ¿cómo se podrá crear si no hay nada que mirar?».

Y habló la Luna: «Y si siempre reina la luz y no hay oscuridad, ¿cómo podrán vivir los seres vivos sin descansar?, ¿cómo recuperarán las plantas el oxígeno que pierden durante el día?, ¿cómo se crearán las mareas?, ¿cómo se podrá contemplar la grandeza del universo?».

El crepúsculo permaneció durante tiempo porque necesitaban tiempo para pensar.

El Sol, que estaba muy convencido de que tenía razón («Es evidente que sin la luz no se puede crear la Tierra»), escuchó las palabras de la Luna y pensó...

La Luna, que estaba muy convencida de que tenía razón («Es evidente que sin la oscuridad no se puede crear la Tierra»), escuchó las palabras del Sol y pensó...

Ambos pensaron lo mismo: «Yo tengo razón, pero no puedo negar que la otra parte también tiene su razón».

Y comprendieron que eran diferentes y pensaron: «Puedo luchar contra el otro o transformar mi idea inicial y corresponsabilizarme del mundo que vamos a crear los dos».

...

130 LOS 10 PRINCIPIOS DE LA CULTURA DE MEDIACIÓN

LOS 10 PRINCIPIOS DE LA CULTURA DE MEDIACIÓN

Y el Sol y la Luna lloraron porque había una parte en ellos que se negaba a aceptar la existencia del otro.

Y después de llorar hablaron, y pensaron que juntos tenían un objetivo que cumplir, y se esforzaron por un mañana. Y así crearon el día y la noche, y la Tierra pudo nacer.

Y ahora, cada día el Sol y la Luna se juntan en el crepúsculo y saben que su decisión fue la acertada.

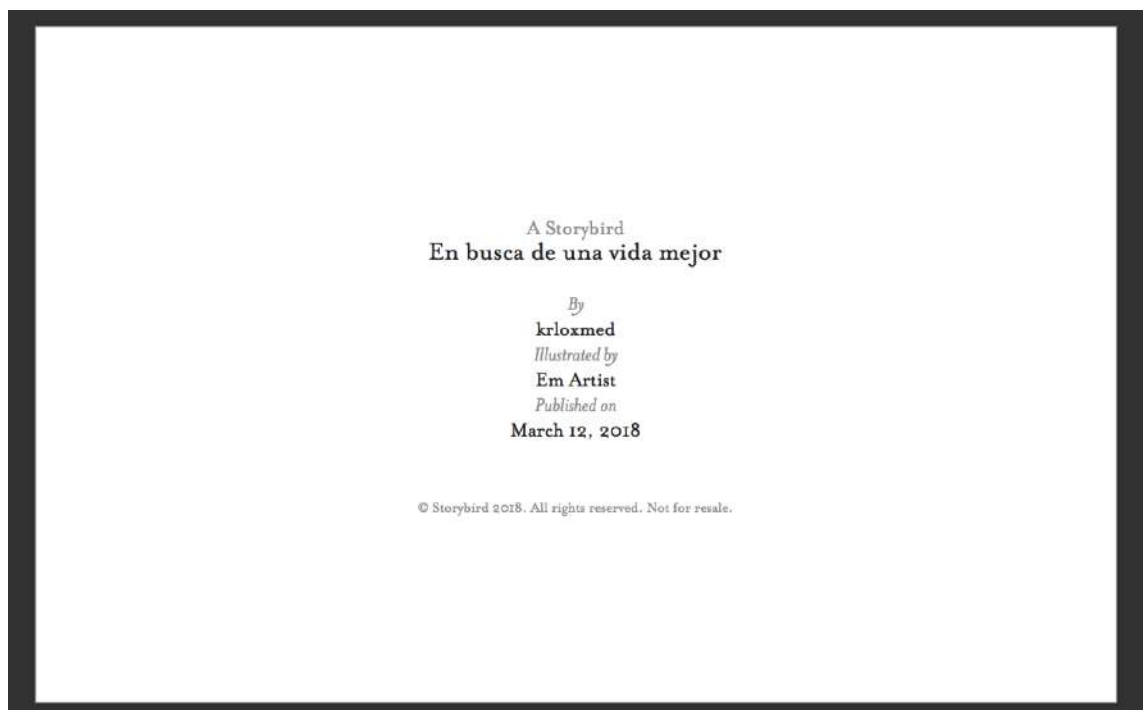
2. A partir de la lectura, ordena las cualidades o acciones que el Sol y la Luna utilizaron para entenderse y poder crear la vida en la Tierra.

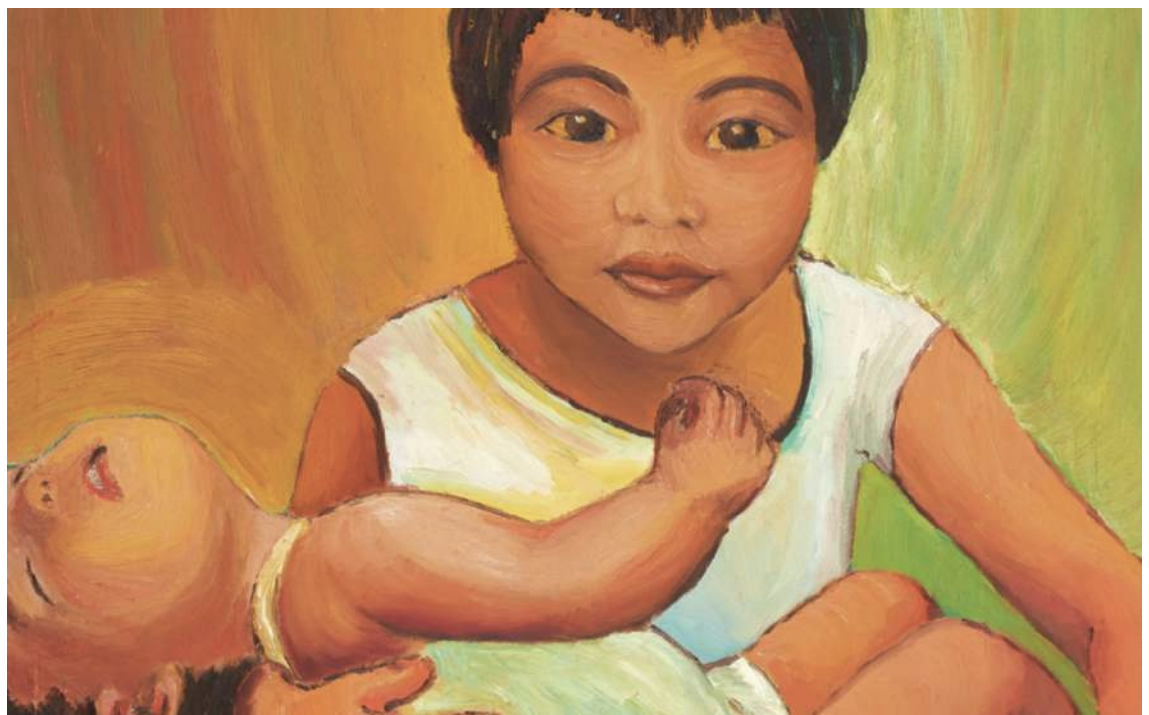
Análisis de la situación / Humildad / Responsabilización / Reconocimiento del otro / Creatividad / Autorreconocimiento

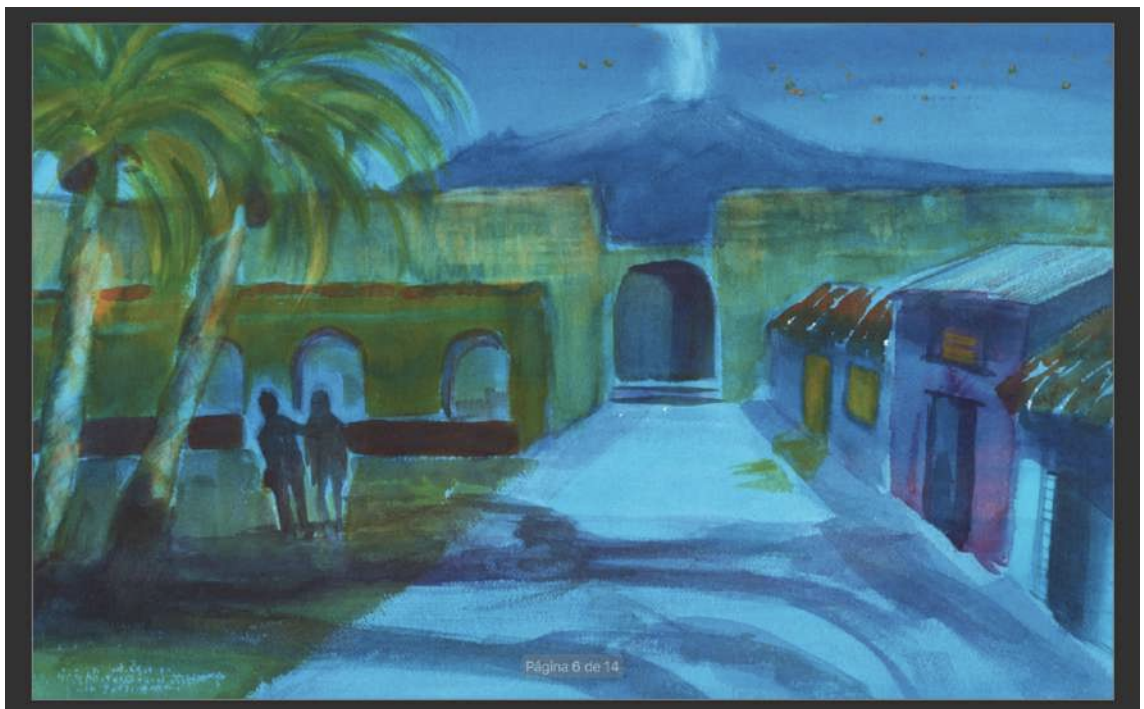
1	
2	
3	
4	
5	
6	

- Composición de una secuencia de imágenes diseñadas con la aplicación *Storybird*: “En busca de una vida mejor” (UD2 – sesión 9).

Fuente: elaboración propia.



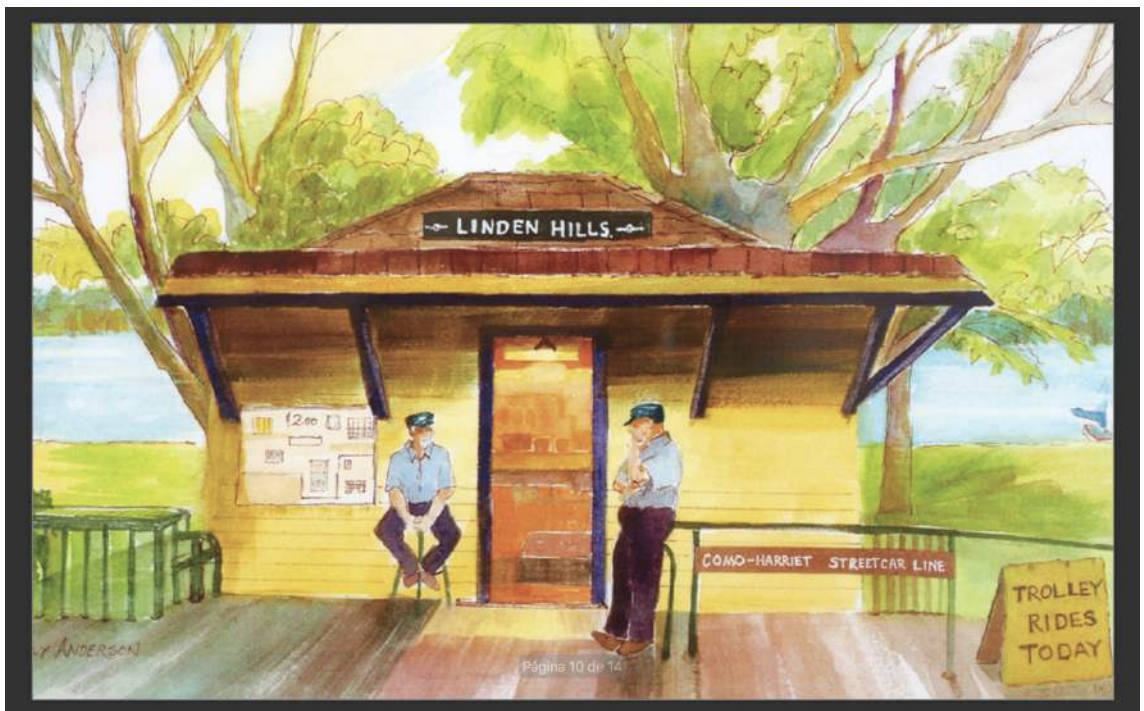
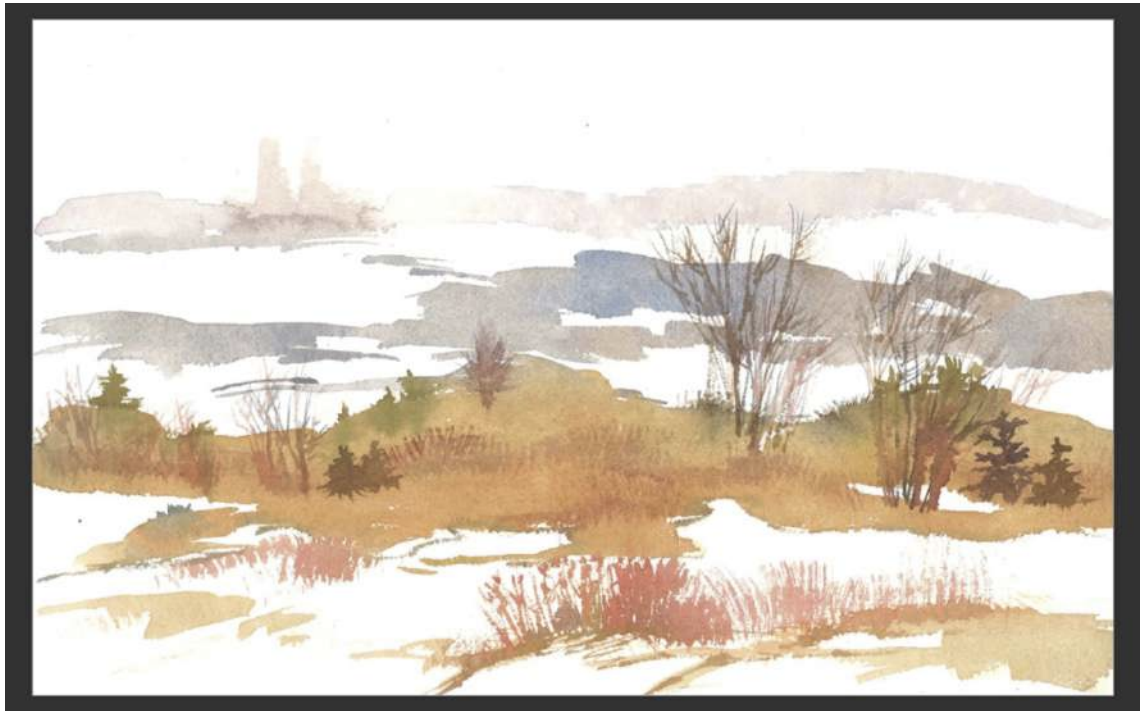


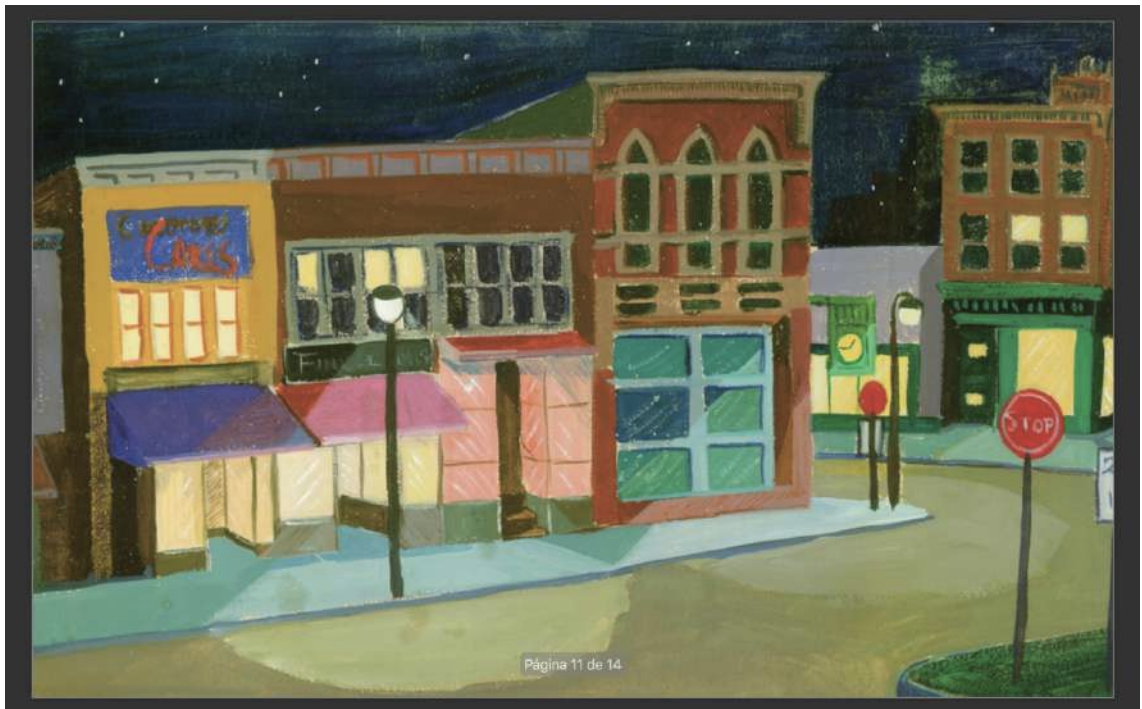




Página 7 de 14







- Composición de una secuencia de imágenes diseñadas con la aplicación *Storybird*: “Mi cuento de hadas” (UD2 – sesión 14).

Fuente: elaboración propia.



A Storybird
Mi cuento de hadas...

By
Carlos Medina
Illustrated by
Katy Betz Studio
Published on
June 27, 2017

© Storybird 2017. All rights reserved. Not for resale.



EL SABIO



"VIGILANTE del bosque"

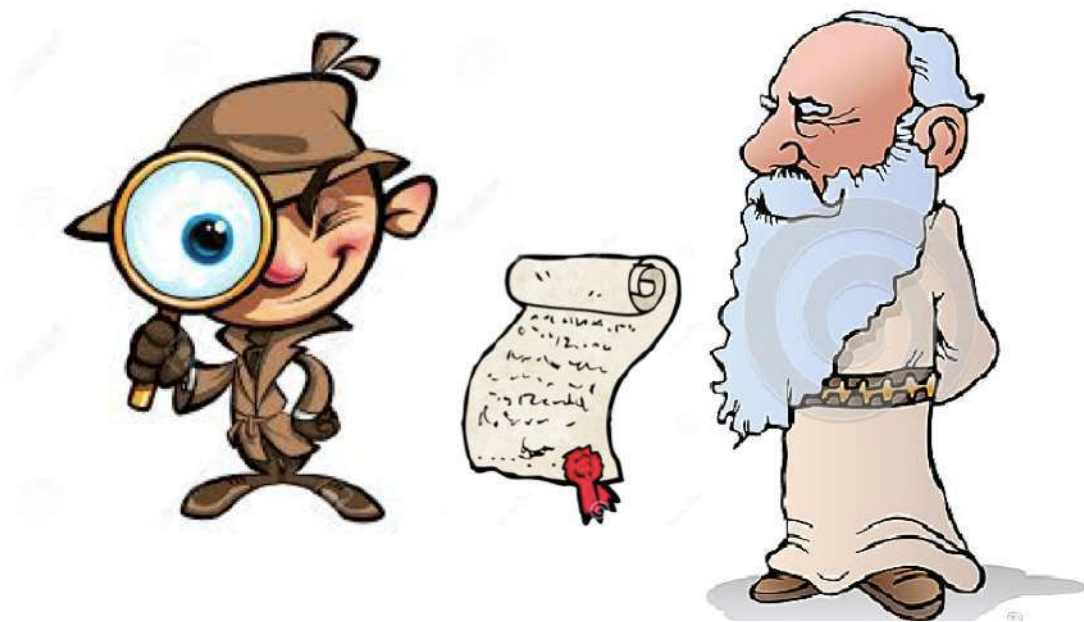


"CONSEJERO del reino"



"MAGO con
poderes en
su sombrero
mágico"





“Los TESTIGOS”





¿Cuál es LA CONCLUSIÓN de tu investigación?



https://padlet.com/kriox_med/5yp6do2rx



- **Texto adaptado del artículo “La odisea de los nuevos europeos” (UD2 – sesión 12)**

Fuente: Galarraga, N., 2017. EL PAÍS.

https://elpais.com/internacional/2017/02/23/actualidad/1487863298_071584.html

Texto adaptado: elaboración propia.

Modu Dione es el último fichaje. Senegalés. Llegó en patera. Su padre vende cebollas. *“Es que allí los mercados no son como aquí. Los tenderos venden solo una cosa, no varias”.*

Vive en Jerez de la Frontera, Cádiz. Tiene 26 años. Es futbolista de un equipo de inmigrantes y algunos españoles: Alma de África. Le gusta mucho entrenar durante la semana y jugar los domingos. Está en el paro y apenas tiene dinero para el alquiler o para mantener a la familia. No sabe dónde dormirá esta noche o el mes que viene. Como no tiene papeles, tiene miedo de que le expulsen de España.

Dos de sus compañeros, Issa Abodu (26 años, Camerún) y Yves Florent (32 años, también de Camerún) nos cuentan sus experiencias:

“Alma de África no me da trabajo, pero me da alegría tenerlo en mi vida”.

“El sistema europeo no es tan fácil como lo pensábamos en África, ¿eh? Aquí hay muchos temas que el que viene de fuera tiene que aprender”.

Yves saltó la valla en la Nochebuena de 2011. El futuro de estos futbolistas siempre es incierto: algunos piensan irse a otra ciudad en busca de trabajo, otros están pendientes de una documentación para casarse, a uno más le caduca la residencia en unos meses...

Hace justo un año, el presidente del Consejo Europeo, Donald Tusk, dijo lo siguiente: *“Quiero hacer un llamamiento a todos los potenciales inmigrantes ilegales económicos. Seas de donde seas, no vengas a Europa”.* Muchos no le han hecho caso. A España llegan unos 350.000 nuevos inmigrantes anuales.

Son más de un millón los inmigrantes que han obtenido la nacionalidad española. En los últimos años, la inmigración ha estado básicamente ausente del debate político. España es, con Portugal, un caso especial en Europa. Los españoles y portugueses no consideran la inmigración un problema. En el resto de Europa, los partidos políticos xenófobos siguen creciendo.

EL PAÍS – La odisea de los nuevos europeos.

TransferLAELE



UNIVERSIDAD
NEBRIJA