

MAŁGORZATA SPYCHAŁA-WAWRZYNIAK

ORCID: 0000-0001-8916-608X

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

malgorzata.spychala@amu.edu.pl

ESTHER BARROS DÍEZ

ORCID: 0009-0003-4949-5454

Instituto Cervantes de Berlín

barrosesther@hotmail.com

Análisis de las estrategias de mediación y el papel del hablante intercultural aplicado a la enseñanza de ELE

Palabras clave: mediación — pluriculturalidad — competencia intercultural — estrategias de mediación — hablante intercultural.

Resumen

El objetivo del presente estudio consiste en analizar las estrategias de la competencia mediadora del alumno como hablante intercultural en un entorno inter- y pluricultural. La problemática que nos planteamos se basa en analizar el rol y las características del hablante intercultural como mediador de significados. Para ello, recurriremos a las estrategias de mediación que nos ofrece la versión actualizada del MCER, que es el *Volumen Complementario* (MCER VC, 2020). También presentaremos los aspectos más relevantes de la competencia comunicativa intercultural que constituye un apoyo fundamental en las actividades mediadoras personales y textuales del alumno que aprende español como lengua extranjera. En el centro de nuestro interés se encuentran los manuales de español como lengua extranjera. Analizaremos cómo sus autores proponen trabajar con los conocimientos lingüísticos y culturales desde la perspectiva de las estrategias mediadoras.

Analysis of mediation strategies and the role of the intercultural speaker applied to the teaching of Spanish as a foreign language

Keywords: mediation — multiculturalism — intercultural competence — mediation strategies — intercultural speaker.

Abstract

The present study analyzes the strategies of the learner's mediating competence as an intercultural speaker in an inter- and pluricultural environment. The issue we focus on is based on analyzing the role and characteristics of the intercultural speaker as a mediator of meaning. We will use the mediation strategies offered by the updated version of the CEFR, which is the Complementary Volume (CEFR VC, 2020). Additionally, we would like to present the most relevant aspects of intercultural communicative competence which constitutes a fundamental support in the personal and textual mediating activities of a learner of Spanish as a foreign language. Textbooks on Spanish as a foreign language are our core interest. We will analyze how their authors propose to work with linguistic and cultural knowledge from the perspective of mediating strategies.

1. La competencia comunicativa intercultural y el papel del hablante intercultural en la mediación de los significados

La actividad de comunicarse en un entorno multicultural o pluricultural¹ es un proceso que supone una complicada interacción intercultural. Bernabé Villodre (2012: 70) explica que la interculturalidad “implica reconocimiento y comprensión ante la existencia de otras culturas, además de respeto, comunicación e interacción. Una sociedad será intercultural cuando sus miembros interactúen y se enriquezcan con esta interacción”. El principal objetivo de la educación intercultural es favorecer el diálogo entre diferentes culturas que comparten el mismo territorio².

Desde los años noventa del siglo pasado, en la enseñanza de lenguas extranjeras, se promueve la idea del hablante intercultural que sabe cómo interactuar con “otros” aceptando y analizando distintas perspectivas del mundo junto con las diferencias entre la cultura propia y la cultura meta (Byram, Zarate, 1994; Byram, 1995; Kramsch, 1993, 1998; Byram, Nichols, Stevens, 2001). El hablante intercultural “disfruta de la capacidad de descubrir y relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido formado de forma intencional” (Byram y Fleming, 2001: 16). Según Byram, Nichols y Stevens (2001), el estudiante de una lengua extranjera funciona como el mediador intercultural que es capaz de ver y resolver los malentendidos que pueden ocurrir.

Este nuevo enfoque de la enseñanza de las lenguas extranjeras ya no se centra en el estudio de una cultura meta, sino que se basa en el desarrollo de la competencia (comunicativa) intercultural, que puede aplicarse a cualquier lengua

¹ Bernabé Villodre (2012: 69–70) define la pluriculturalidad “como un fenómeno que puede tener lugar en cualquier sociedad, fruto de los fenómenos migratorios, y que trae consigo la pluralidad de culturas [...]”. En cambio, multiculturalidad es “la existencia de diferentes grupos culturales en un mismo territorio, que se muestran respeto, pero no promueven situaciones de intercambio”.

² Wilczyńska, Mackiewicz y Krajka (2019) opinan que la comunicación intercultural en su sentido más estricto incluye también la interacción entre las personas que pertenecen a diferentes grupos discursivos (por ejemplo: la mujer/el hombre, el adulto/el niño) que no necesariamente representan distintas culturas étnicas.

y cultura (Oliveras Vilaseca, 2000). Byram (2021: 60), en su modificado modelo de *la competencia comunicativa intercultural* (Fig. 1), incluye cuatro componentes: *la competencia lingüística* que es la capacidad de aplicar el conocimiento de las reglas de una versión estándar de la lengua con el fin de producir e interpretar la lengua hablada y escrita; *la competencia sociolingüística* que se basa en la capacidad de dar a la lengua producida por un interlocutor, nativo o no, un significado que el interlocutor da por supuesto o que se negocia y explicita con él; y *la competencia discursiva* que permite utilizar, descubrir y negociar estrategias para la producción e interpretación de los textos teniendo en cuenta la cultura de los interlocutores. Byram (2021) integra las tres competencias comunicativas de la lengua con la *competencia intercultural*³.

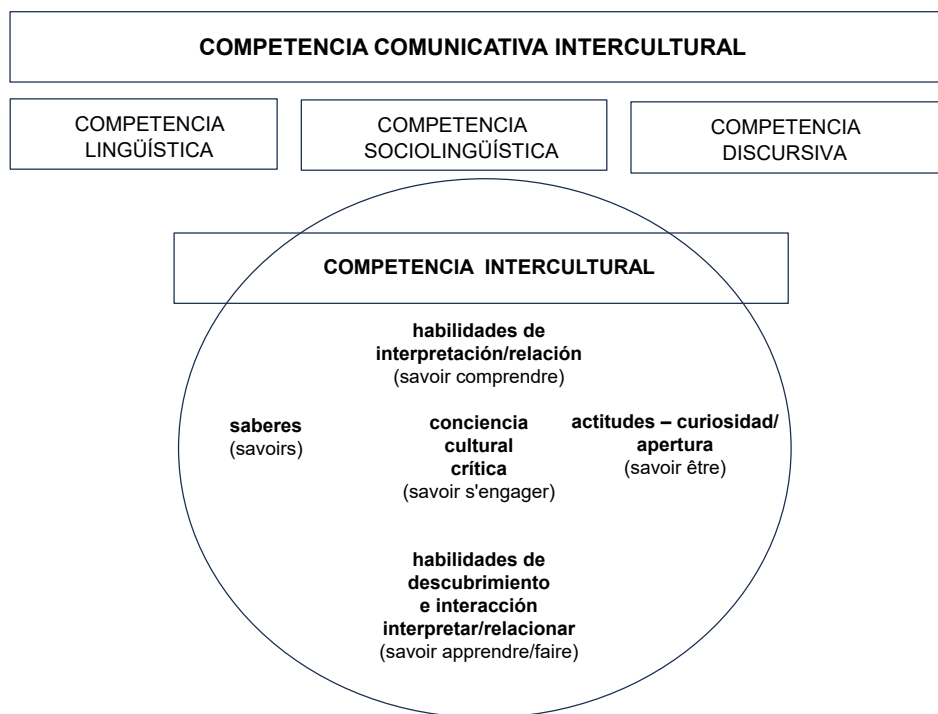


Figura 1. Competencia intercultural y competencia comunicativa intercultural
(Elaborado a partir de Byram, 2021: 62).

La competencia intercultural es un conjunto de: (1) *conocimientos* culturales generales y específicos sobre la cultura meta y la cultura propia; (2) *habilidades* que, por una parte, permiten adquirir nuevos conocimientos o prácticas culturales y aplicarlos en situaciones comunicativas reales, y por otra parte ayudan

³ Según Byram (2021: 97), los hablantes que comparten la misma lengua disponen de la competencia intercultural, y cuando aprenden otras lenguas desarrollan la competencia comunicativa intercultural que incluye las competencias: lingüística, sociolingüística y discursiva.

a interpretar y enjuiciar un documento/texto o acontecimiento de otra cultura, explicarlo y relacionarlo con los documentos de la propia cultura y, finalmente, (3) *actitudes*, que son disposiciones con el fin de buscar o aprovechar oportunidades para relacionarse con los representantes de otras culturas, al mismo tiempo mostrando curiosidad y apertura hacia lo nuevo y desconocido.

Otra visión para alcanzar un dominio de lengua extranjera nos la ofrece el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER, 2002) y su versión actualizada del *Volumen Complementario* (MCER VC, 2020). Según este último, el modelo de dominio general de una lengua (Fig. 2) incluye las competencias generales del alumno⁴, las competencias comunicativas (lingüística, sociolingüística, pragmática), las actividades comunicativas y las estrategias comunicativas.

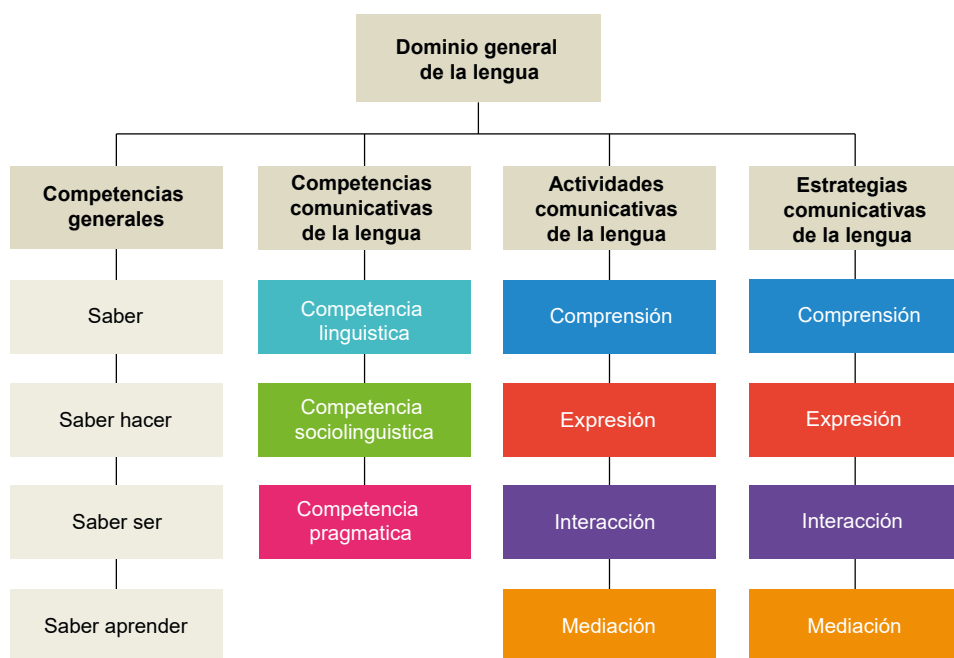


Figura 2. Estructura del esquema descriptivo del dominio general de la lengua
(Elaborado a partir de MCER VC, 2020: 42).

Como podemos observar, el MCER VC (2020) reconoce la relevancia de la mediación, pero, al mismo tiempo, omite el concepto de la competencia intercultural⁵ dentro de la estructura de las competencias y actividades comunicativas.

⁴ Las competencias generales, sobre todo, conllevan los conocimientos y habilidades previos del alumno. En otras palabras, son las capacidades que el/la aprendiz ha ido desarrollando antes de entrar a clase de una lengua extranjera.

⁵ Ramos y Salamanca (2019: 101) afirman que debería tratarse en mayor medida “de un proceso de índole intercultural, puesto que sus implicaciones van más allá de la lengua y presuponen una sensibilización del mediador con las culturas entre las que media”.

La mediación se centra en el papel de la lengua en procesos como la creación de espacios y condiciones para la comunicación y/o el aprendizaje, la colaboración para construir nuevos significados, la ayuda a otras personas para que construyan o comprendan nuevos significados y la transmisión de nueva información de manera adecuada. El contexto puede ser social, pedagógico, cultural, lingüístico o profesional (MCER VC, 2020: 103)⁶.

En nuestra opinión, las características del mediador de los significados lingüísticos se unen directamente con las habilidades y las competencias del hablante/mediador intercultural cuyo principal objetivo comunicativo es la comprensión, la construcción y la negociación de significados, tanto lingüísticos como culturales (Spychala-Wawrzyniak, 2019). El mediador intercultural también debe disponer de la competencia plurilingüe⁷, ya que “al mediar los hablantes hacen interactuar todos sus repertorios lingüísticos para construir o transmitir significados, tanto de una misma lengua como de una lengua a otra” (Gasca Jiménez, 2022: 14)⁸.

Para concluir, al aprender una lengua extranjera el/la estudiante se convierte en un/a mediador/a y hablante plurilingüe e intercultural que trata desenvolver una comunicación eficaz sirviéndose de las competencias comunicativas (incluyendo las actividades y las estrategias de mediación) desarrolladas dentro o fuera del aula.

2. Las estrategias de mediación de los significados intralingüísticos, interlingüísticos y culturales

Tal como hemos apuntado anteriormente, la mediación es algo más que traducción o interpretación de los significados. Es una herramienta educativa que permite transformar el mensaje oral y escrito en más comprensible para el interlocutor (Trovato, 2016). Stathopoulou (2015: 32) recuerda que la mediación

⁶ North y Piccardo (2016) explican que los conceptos de interacción y mediación no se desarrollaron mucho en el MCER (2002). La mediación abarcaba solo la interpretación y la traducción. Tampoco se prestaba mucha atención a la interacción escrita o la introducción masiva de las nuevas tecnologías. Byram (2021: 101) también admite que, en comparación con las nuevas escalas y descriptores de la mediación que propone la nueva versión del MCER en su volumen complementario (MCER VC, 2020), la mediación en su modelo de dimensión lingüística es más reducida.

⁷ González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez (2010: 18) explican que “el plurilingüismo implica la construcción de una conciencia lingüística capaz de buscar similitudes entre las lenguas y desarrollar estrategias para gestionar las diferencias [...]”. Y la *competencia plurilingüe* está constituida por varias lenguas o variedades intralingüísticas individuales.

⁸ Iglesias Casal y Ramos Méndez (2020: 108) perciben que tanto la competencia plurilingüe como la competencia pluricultural se desarrollan de manera bastante detallada en el MCER VC (2020). La principal idea es que el alumno que se convierte en un agente social aproveche “al máximo todos sus recursos y experiencias lingüísticos y culturales para participar plenamente en contextos sociales y educativos, consiguiendo una comprensión mutua, accediendo al conocimiento y, a su vez, desarrollando aún más su repertorio lingüístico y cultural (MCER VC, 2020: 137).

puede ser interlingüística (entre lenguas y culturas) e intralingüística (dentro de la misma lengua/cultura), mientras que la traducción es una actividad solo interlingüística que se produce entre varias lenguas y culturas. A diferencia del traductor, el mediador puede cambiar o modificar el discurso, el género y el registro en función de su objetivo comunicativo, lo que significa que el producto de mediación puede ser diferente del texto de origen.

Para mediar de manera efectiva, el/la alumno/a que desempeña el papel del hablante intercultural necesita realizar una serie de actividades preparatorias. Entre ellas, se encuentran: el análisis del contexto cultural y el objetivo discursivo del texto (tanto escrito como oral), interpretación y selección de mensajes/ideas y el uso apropiado de las estrategias de mediación (Stathopoulou, 2015).

El MCER VC (2020: 130) entiende *las estrategias de mediación*⁹ como estrategias de comunicación adecuadas para las convenciones, condiciones y restricciones del contexto comunicativo que se emplea para aclarar el significado y facilitar el entendimiento. En otras palabras, se trata de unas técnicas comunicativas que ayudan a la gente a entender(se) durante el proceso mismo de mediación. Se propone dos tipos de estrategias: *explicación de un concepto* y *simplificación de un texto* (Fig. 3).



Figura 3. Estrategias de mediación (Elaborado a partir de MCER VC, 2020: 104).

⁹ Tanto el MCER (2002) como el MCER VC (2020), presentan los descriptores que incluyen las actividades y las estrategias de la mediación. No obstante, el MCER (2002) se centraba sobre todo en la interpretación y la traducción de los mensajes y el MCER VC (2020) profundiza el papel de mediación desarrollando más las actividades (mediar textos, conceptos y comunicación) y estrategias que sirven para explicar un concepto nuevo y/o simplificar un texto. Por motivos de espacio, en este artículo nos ocupamos solamente de las estrategias de mediación.

Por ejemplo, el/la alumno/a, que desempeña el rol del hablante intercultural y cuenta con el nivel B1, puede explicar un concepto nuevo relacionándolo con *los previos conocimientos* (incluyendo las experiencias culturales de sus interlocutores). Posteriormente, formula preguntas para establecer relaciones con las experiencias personales o profesionales de los participantes (nivel B2) o proporciona definiciones más extensas (nivel C1-C2).

La adaptación de la lengua consiste en la transformación de un mensaje en un texto que va a ser más entendible para el interlocutor. Entre los recursos que ayudan en la explicación y el entendimiento de un enunciado nuevo se halla, *la paráfrasis* (nivel A2-B2). McKay, Davis y Fanning (2002: 24) explican que el parafraseo forma parte de la Escucha Activa¹⁰ que consiste en reformular, precisar y repetir con otras palabras el contenido del mensaje inicial. Los autores señalan que, usando esta técnica, evitamos que el comunicado sea interpretado de manera errónea, porque las suposiciones se explican inmediatamente. El/la aprendiente que cuenta con el nivel B2 o ya C1, C2 de la lengua extranjera, debería ser capaz de *reformular y explicar textos más difíciles* que contienen conceptos técnicos.

La tercera estrategia relacionada con la explicación de un concepto nuevo se basa en *desglosar información complicada*. El MCER VC (2020: 133) propone la progresión en la escala desde el nivel B1 en que el/la aprendiente puede presentar un texto instruccional o informativo a través de una lista de puntos diferenciados. Martínez Miralpeix (2012) sugiere realizar un mapa mental que permite lograr un resumen conceptual del texto. En los niveles más altos (C1/C2), el/la mediador/a puede facilitar la comprensión de un mensaje complejo categorizando las principales ideas o explicando la relación de las partes con el todo (MCER VC, 2020: 132).

Las estrategias para simplificar un texto incluyen dos tipos de procedimientos: el primero se basa en *ampliar un texto denso* desde el nivel B1 y el segundo consiste en *condensar el texto* donde la progresión de escala empieza con el nivel A2/B1. Moreno García (2004: 127) recuerda que “leer es un proceso que debe relacionar lo que el lector o lectora ya sabe con lo que está leyendo, alterando, reorganizando la información ya existente”. En caso de la ampliación del texto complejo, se espera que el alumno lo convierta en más accesible, repitiendo la información principal, modificando el estilo, la variedad o poniendo ejemplos concretos y comentarios explicativos. Y al usar la estrategia de *condensar un texto*, el mediador, principalmente, se centra en la información relevante y transmite el mensaje más esencial a su interlocutor.

Estamos de acuerdo con Benito Lobo y Fernández Vizoso (1996: 16) que el trabajo con un texto determinado, aparte de estimular el pensamiento independiente,

¹⁰ Según Ariste Mur (2021: 10), “la Escucha Activa es el proceso de comprensión de la experiencia de la otra persona en un momento puntual y la capacidad de comunicarle esta comprensión”. Brownell (2020) recuerda que, al escuchar parte de lo que dice el interlocutor, debemos saber cómo interpretar otros elementos de la situación comunicativa incluyendo los gestos, las emociones y el comportamiento del hablante.

también educa al alumno / a la alumna (mediador/a/hablante intercultural) en los ideales de tolerancia y respeto por las ideas de los demás, “las cuales podrán ser o no compartidas por el alumno, pero ante las que reacciona de un modo reflexivo y científico, sin dejarse llevar por lo subjetivo, lo irracional o lo impresionista”.

A continuación, analizaremos qué tipo de estrategias de mediación son más empleadas en los manuales de ELE (español como lengua extranjera) y en qué medida aluden a aspectos interculturales. Esperamos que este análisis también nos facilite datos sobre si la competencia de mediación se pone en práctica adecuadamente o todavía hace falta desarrollar más las estrategias de mediación en los materiales de ELE según las nuevas directrices del MCER VC (2020).

3. Metodología y resultados de investigación

El objetivo de esta investigación es analizar si y cómo los autores de los manuales de ELE proponen trabajar con los conocimientos lingüísticos y culturales mediante las estrategias de mediación. Deseamos confirmar nuestra hipótesis de que los manuales empleados actualmente desarrollan en mayor o menor medida la competencia mediadora. Sin embargo, hemos constatado que no se activa lo suficiente con los aspectos pluriculturales y plurilingüísticos. El estudio tiene carácter cuantitativo y cualitativo. Por motivos de espacio, presentaremos solo ejemplos de las estrategias de mediación que, en nuestra opinión, desarrollan los objetivos del hablante intercultural.

Para desarrollar el análisis, nos hemos centrado en el nivel B1, ya que algunos descriptores de las estrategias del MCER VC (2020) comienzan a partir de este, además de que gran parte del alumnado de segunda o tercera lengua extranjera desea continuar con el nivel B2¹¹.

A partir del planteamiento teórico, formulamos tres cuestiones generales: (1) si se desarrolla la mediación en los manuales también desde la perspectiva intercultural y cómo; (2) qué tipo de estrategias de mediación aparecen y cómo se aplican al nivel B1; (3) y si estas reflejan los objetivos y las características del hablante intercultural.

Con este fin, hemos seleccionado dos de los manuales de ELE que en la actualidad son más empleados. Uno es *Descubre 3* (2020), nivel A2/B1, muy seguido en las escuelas pre-universitarias de Polonia (enseñanza reglada), creado para un contexto monolingüe y alumnos adolescentes, y, por otro lado, *Aula Internacional Plus 3* (2021), nivel B1 (en adelante *AIP 3*), más usado en un contexto internacional como, por ejemplo, en algunos centros del Instituto Cervantes de su red mundial (enseñanza no reglada para adultos). Curiosamente,

¹¹ El MCER (2002: 86) no contiene escalas con estrategias de mediación, aunque menciona algunas como *anotación de posibilidades y equivalencias*.

el primero se publicó un año antes de la aparición del MCER VC (2020) y el segundo, al año siguiente¹². Valoraremos este aspecto más adelante.

En cuanto a la metodología de trabajo, en primer lugar, hemos procedido a realizar un vaciado de ambos manuales empleando una parrilla¹³, centrándonos en las actividades comunicativas de la lengua de mediación, al tiempo que hemos analizado si estas se activaban por medio de estrategias mediadoras y si se aludía a aspectos interculturales. Los resultados han sido diferentes entre los dos manuales. *AIP 3* presenta un mayor número de estrategias de mediación, porque contiene más actividades de mediación también: 60 actividades de mediación de las cuales 30 emplean estrategias de mediación¹⁴ (Fig. 4).

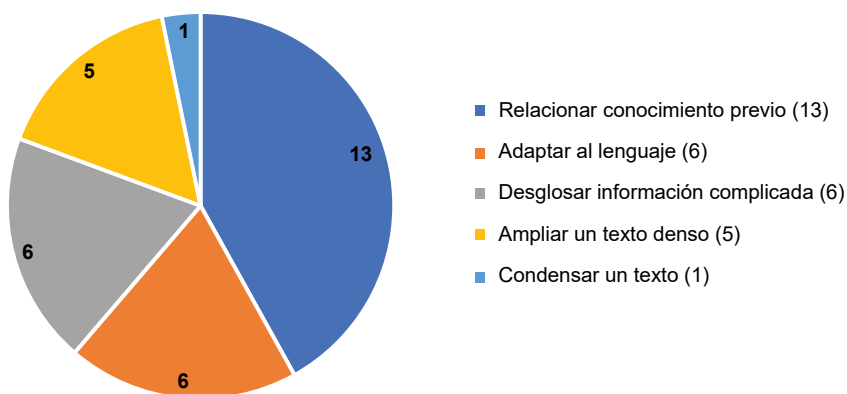


Figura 4. El número de estrategias de mediación en *AIP 3* (elaboración propia).

En cuanto a las 30 actividades de mediación con dichas estrategias que incluyen el componente intercultural, 12 fomentan la interculturalidad mientras que 11 lo hacen con la pluriculturalidad y 8 no introducen ni uno ni otro fenómeno. Asimismo, este manual contiene un pequeño recuadro *Para comparar* que recoge también aspectos socioculturales, entre otros, pero solamente hemos hallado un caso que acompaña a la estrategia¹⁵.

A modo de ilustración del hablante intercultural como mediador de significados, presentamos una actividad¹⁶, que consta de tres partes, y recoge diversas actividades de mediación con y sin estrategias. En la Actividad A,

¹² Si bien la versión en línea del MCER VC en inglés y en francés es de 2018, la impresa fue en 2020, opinamos que los autores de los materiales esperaron la traducción de la versión española en 2021.

¹³ Esta recogía aspectos como las actividades de mediación de los manuales, el uso de las estrategias de mediación, la activación de conocimientos previos, el empleo de imágenes, así como los aspectos plurilingües y multilingües.

¹⁴ Este manual salió el mismo año de la publicación de la traducción del MCER VC (2021) al español.

¹⁵ En la página 76, en el ejercicio 8ª-D, los alumnos han de comentar un anuncio publicitario del festival de publicidad *El Ojo de Iberoamérica* con un modelo de lengua (estrategia) y una breve descripción del evento en *Para comparar*.

¹⁶ *AIP 3* (pág. 20, 7A-C).

el/la estudiante toma notas de una comprensión auditiva, una entrevista de radio a 6 personas que viven en el extranjero. Ha de apuntar los aspectos culturales a los que se refiere cada persona. En B se escucha de nuevo y se toma notas de las costumbres que más les sorprendieron a estos (captar la reacción). No se introducen estrategias, en ningún caso, a pesar de ser un tema multicultural y con el mismo objetivo mediador: captar información de un discurso claro, lento y con pausas. En C han de contar costumbres parecidas a las anteriores (estrategia: relacionar con el conocimiento previo). Se produce una mediación textual por transmitir a otra persona un contenido textual al que, probablemente, no tenga acceso, haciendo una interpretación interlingüística e intercultural con un ejemplo. Este tipo de actividades son aquellas que fomentan el componente intercultural gracias a las estrategias de mediación.

Por otro lado, contamos con el manual *Descubre 3*. A la hora de rastrear este, hemos hallado 6 actividades mediadoras de la lengua con estrategias: 3 de relación con el conocimiento previo, así como 3 de adaptación del lenguaje. En este caso, hemos incluido dos actividades¹⁷ que no siguen las estrategias propuestas por el MCER VC (2020), pero sí se realiza una mediación de relación a través de imágenes (Fig. 5).

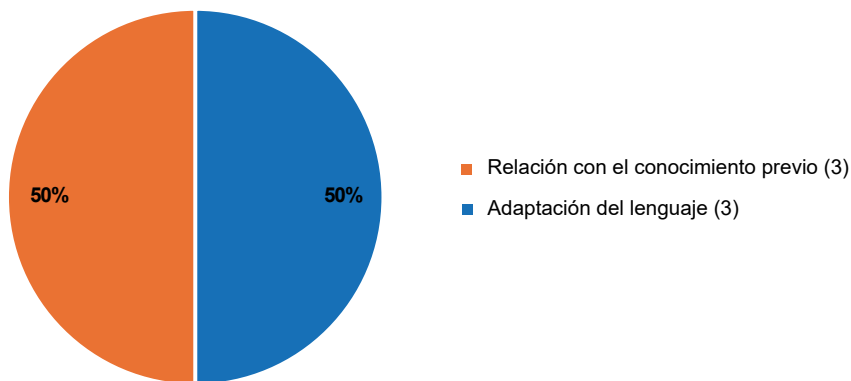


Figura 5. El número de estrategias de mediación en *Descubre 3* (elaboración propia).

Otro aspecto que hemos analizado es el componente intercultural de estas 6 actividades de mediación con diversas estrategias. En este caso, se fomenta

¹⁷ *Descubre 3*, pág. 16, n° 20, pág. 39, n° 3. En ambos casos, se trata la competencia intercultural: saber enciclopédico y el conocimiento de mundo. En la primera, el/la estudiante interpreta dos textos de dos escritores diferentes para entender la visión del futuro a partir de imágenes. En el segundo caso, se ha de explicar el significado de expresiones, haciendo asociaciones con imágenes: mediar conceptos.

más el aspecto multicultural¹⁸ que el pluricultural¹⁹ con 2 y 4 actividades respectivamente.

Si comparamos ambos manuales, *AIP 3* contiene mayor número de estrategias de relación con el conocimiento previo, porque, antes de comenzar la actividad, activa el bagaje del alumno²⁰, que suele ser adulto y con mayor conocimiento de mundo que un pre-universitario. A su vez, los dos manuales coinciden en actividades de desglose del lenguaje. Por otro lado, ambos emplean menos estrategias para simplificar un texto.

4. Conclusiones

Para concluir, hemos de afirmar que todavía no solamente se deben desarrollar aún más las estrategias de mediación en los manuales de ELE, siguiendo las directrices del MCER VC (2020), sino también se ha de introducir mayor número de actividades de mediación con sus correspondientes estrategias para activar estas.

Como hemos señalado en el transcurso de estas páginas, las estrategias de mediación, prácticamente, no aluden a aspectos interculturales. Y en cuanto a si estas reflejan los objetivos y las características del hablante intercultural, hemos constatado que se hace en un número reducido de ocasiones; se echan en falta recursos para identificar aspectos relevantes de la nueva cultura, así como establecer puentes entre culturas. En *AIP 3* (2021) se potencia más el saber hacer, insistiendo más en procedimientos mientras que en *Descubre 3* (2020) se promueve más el saber declarativo.

A pesar de todo, la competencia mediadora se desarrolla cada vez más en los manuales de ELE, aunque todavía resulte insuficiente. Además, no se introduce con contenidos de tipo pluricultural y plurilingüe.

Otro hecho relevante es que el/la alumno/a no es estimulado/a lo suficientemente a través de actividades como para reflexionar sobre la importancia de las estrategias mediadoras y de su función en el aprendizaje, a diferencia de las estrategias comunicativas de la lengua, que aparecen en los manuales de ELE con mayor frecuencia como son el caso de las estrategias metacognitivas, por ejemplo.

Por tanto, animamos a los autores de materiales de ELE, así como a los/las docentes a que incluyan mayor número de actividades de mediación con sus correspondientes estrategias (parafrasear, sintetizar, desglosar, reformular,

¹⁸ Actividad 6B, pág. 21. A partir de una búsqueda en internet, el/la estudiante cuenta en qué consiste la fiesta de Las Fallas y cómo se celebran estas. Posteriormente, se pregunta únicamente si existen en Polonia, sin realizar ningún tipo de reflexión por medio de preguntas, imágenes, otros.

¹⁹ Actividad 8, pág. 88. El/La alumno/a realiza una mediación textual de unos folletos en los que, en ocasiones, se expresa una opinión negativa sobre diversas manifestaciones de arte español con respeto, reconocimiento y comprensión.

²⁰ Estrategia para explicar un concepto nuevo.

otros), también con imágenes, aludiendo a aspectos interculturales, puesto que -como veíamos anteriormente- estas comparten aspectos en común como el respeto a otras culturas, Escucha Activa, capacidad de adaptación, creatividad, etc. (habilidades blandas).

Referencias bibliográficas

- Ariste Mur, Elena (2021): *Escucha activa. Aprender a escuchar y responder con eficacia y empatía*, Buenos Aires, Ediciones Díaz de Santos.
- Benito Lobo, José Antonio y Martín Fernández Vizoso (1996): *El comentario de textos. Asimilación y sentido crítico*, Madrid, Edinumen.
- Bernabé Villodre, María del Mar (2012): “Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente”, *Hekademos*, 11, pp. 67–76.
- Brownell, Judy (2020): *The listening advantage. Outcomes and Applications*, New York, Routledge.
- Byram, Michael y Geneviève Zarate (1994): *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-cultural Competence*, Strasbourg, Council of Europe.
- Byram, Michael (1995): “Acquiring intercultural competence. A review of learning theories”, en Lies Sercu (ed.), *Intercultural competence. The Secondary School*, vol. I, Aalborg University Press, pp. 53–67.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, Michael (2021): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, Michael y Michael Fleming (2001): “Introducción”, en Michael Byram y Michael Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid, Cambridge University Press, pp. 9–17.
- Byram, Michael, Adam Nichols y David Stevens (2001): “Introduction”, en Michael Byram, Adam Nichols y David Stevens (eds.), *Developing Intercultural Competence in Practice*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 1–8.
- Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>.
- Consejo de Europa, (2020): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*, Estrasburgo, Servicio de publicaciones del Consejo de Europa, <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/complementario/mcer_volumen-complementario.pdf>.
- Corpas, Jaime, Agustín Garmendia y Carmen Soriano (2021): *Aula internacional Plus 3*, Barcelona, Difusión.
- Gasca Jiménez, Laura (2021): *Traducción, competencia plurilingüe y español como lengua de herencia (ELH)*, London, Routledge.
- González Piñeiro, Manuel, Carmen Guillén Díaz y Manuel Vez José (2010): *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*, Madrid, Síntesis.
- Iglesias Casal, Isabel y Carmen Ramos Méndez (2020): “Mediación y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español LE/L2”, *Journal of Spanish Language Teaching*, 7:2, pp. 89–98.
- Kramsch, Claire (1993): *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Kramsch, Claire (1998): *Language and Culture*, Oxford, Oxford University Press.

- Martínez Miralpeix, Alex (2012): *Multiplifica tu capacidad mental*, Barcelona, Editorial Hispano Europea.
- McKay, Matthew, Martha Davis y Patrick Fanning (2002): *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Moreno García, Concha (2004): *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*, Madrid, Catarata.
- North, Brian y Enrica Piccardo (2016): “Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe project”, *Language Teaching*, 49, pp. 455–459.
- Oliveras Vilaseca, Àngels (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Madrid, Edinumen.
- Ramos Carmen, Salamanca Pilar (2019): “La mediación como forma de comunicación para el aprendizaje de la lengua y como competencia profesional”, *Les Cahiers du GÉRES*, 11, pp. 99–108, <<https://www.geres-sup.com/revue/les-cahiers-du-geres-n-11/>>.
- Spychała-Wawrzyniak, Małgorzata (2017): “La organización discursiva de los actos de habla en la conversación y la negociación de los significados interculturales en la enseñanza de ELE”, en Aura Luz Duffé Montalván (ed.), *Singularidad y novedad en los estudios sobre los actos de habla*, Madrid, Síntesis, pp. 53–76.
- Spychała-Wawrzyniak, Małgorzata (2019): “El acto discursivo y la negociación de los significados léxicos en el contexto (inter)cultural de aprendizaje de español como lengua extranjera”, *Verba Hispanica*, XXVII, pp. 29–45.
- Spychała-Wawrzyniak, Małgorzata, Xavier Pascual López, Agnieszka Dudziak-Szukała, Arleta Kaźmierczak y José Carlos García González (2020): *Descubre 3. Curso de español. Podręcznik wieloletni*, Wydawnictwo Draco, Kraków.
- Stathopoulou, Maria (2015): *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*, Bristol, Multilingual Matters.
- Trovato, Giuseppe (2016): *Mediación lingüística y enseñanza de español/LE. Cuadernos de didáctica del español/LE*, Madrid, Arco Libros.
- Wilczyńska, Weronika, Maciej Mackiewicz y Jarosław Krajka (2019): *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.

Fecha de recepción: 30.04.2024

Fecha de aceptación: 7.10.2024