

Mediación y desarrollo de la competencia intercultural: un análisis de Pasos y Encuentros1.

Tesis de maestría en español y estudios de Latinoamérica.

Marte Askeland Skjelvik



INVIERNO 2022

UNIVERSIDAD DE BERGEN

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS

Resumen

En este estudio analizo actividades en dos manuales de ELE para averiguar en que medida los libros utilizan la mediación como una herramienta para desafiar la competencia intercultural y el desarrollo personal de los estudiantes. Estos libros se publicaron en 2020, el mismo año que la renovación curricular en Noruega (LK20). LK20 enfatiza la competencia intercultural como un parte central de la competencia comunicativa y el objetivo general de “comprender y ser comprendido” (Utdanningsdirektoratet, 2020c). LK20 se basa en el Marco Común Europeo de Referencias para la Lenguas (MCER) del que procede el concepto de mediación. Este estudio muestra que aunque hay elementos de mediación en los manuales, no hay actividades completas de mediación. Teniendo en cuenta que la mediación aún no se ha convertido en una parte de los planes curriculares en Noruega, esta investigación no pretende de ninguna manera criticar la falta de mediación en los manuales, sino intenta examinar el uso de la mediación como una herramienta valiosa para el desarrollo de la competencia intercultural. Es decir, el objetivo principal de esta investigación no es averiguar cuántas de las actividades en los libros son actividades de mediación, sino más bien enfatizar el valor de la mediación en relación con la competencia intercultural y el desarrollo personal, reflexionar sobre las cualidades de la mediación que podrían agregarse para desafiar aun más la competencia intercultural del estudiante y demostrar cómo las actividades clásicas de comunicación pueden transformarse en actividades de mediación.

Abstract

In this study, I analyze activities in two Norwegian books on Spanish-as-a-foreign-language (SFL) to describe to what extent the books use mediation as a tool to challenge the intercultural competence and the personal development of the students. These books were published in 2020, the same year as the Norwegian curriculum renewal (LK20) took effect. LK20 emphasizes the intercultural competence as a significant part of the communicative competence and the overall goal to “understand and to be understood”(Utdanningsdirektoratet, 2020c). LK20 emphasize that they are based on the Common European Framework of References for Languages (CEFR) from which the concept of mediation comes from. This study shows that even though there are elements of mediation in the books there are no complete activities of mediation. Considering that mediation has still not become a part of the Norwegian curriculum this investigation is in no way intended as criticism of the lack of mediation in the books it is rather an intent examine the use of

mediation as a valuable tool for the development of the intercultural competence. That means, the main goal of this investigation is not finding out how many of the activities in the books are mediation activities, even though that is an important part of it. The main goal is rather to emphasize the value of mediation related to the intercultural competence and the personal development, reflect upon the qualities of mediation that could be added to challenge the intercultural competence to a larger extent, and to demonstrate how classic communication activities can be transformed into mediation activities.

AGRADECIMIENTOS

Primero quiero agradecer a mi tutor Xavier Llovet Vilá que pacientemente y excelentemente me ha guiado, apoyado y animado durante este tiempo. Gracias, Xavi, por sus valiosas ideas y aliento. Ha sido un honor poder trabajar contigo.

Takk til min ektemann Andreas som har dedikert hele dette året til å ta seg av vår datter Olivia gjennom det aller første året av hennes liv for å gi meg muligheten til å fortsette med dette arbeidet. Vi er evig takknemlige for alt du gjør for oss.

Takk til min datter Olivia for alle dine gode klemmer, smil og all gleden du gir oss. Det finnes ikke ord for hvor høyt vi elsker deg.

Til slutt vil jeg takke familien min som har oppmuntret meg gjennom denne tiden og spesielt takk til min søster Eilén som har vist stor interesse for arbeidet og som alltid har lyttet med glede og entusiasme når jeg har trengt å tenke høyt.

ÍNDICE

1 INTRODUCCIÓN	7
2 MARCO TEÓRICO	11
2.1 Competencia comunicativa	11
2.1.1 El aspecto cultural de la competencia comunicativa en LK20 y en el MCER.....	13
2.2 Competencia intercultural	18
2.2.1 Definición de competencia intercultural	18
2.2.2 El modelo de Byram de competencia comunicativa intercultural.....	19
2.2.3. <i>Bildung</i> y el desarrollo de la competencia intercultural	22
2.3 Interdisciplinariedad	25
2.3.1 Democracia y ciudadanía.....	26
2.3.2 Plurilingüismo y pluriculturalidad	26
2.4 Actividades comunicativas de la lengua	28
2.4.1 Enfoque orientado a la acción	28
2.4.2 Modos de comunicación	29
2.4.3 Mediación	31
2.5 Material didáctico	36
3 MARCO METODOLÓGICO	40
3.1 Objetivos del trabajo	40
3.2 Enfoque metodológico	40
3.3 Justificación del corpus	41
3.4 Descripción del corpus	41
3.4.1 Pasos	41
3.4.2 Encuentros 1.....	42
3.5 Procedimiento y recogida de datos	44
3.6 Procedimiento del análisis de los datos	50
3.6.1 Primera etapa: revisión inicial del corpus.....	50
3.6.2 Segunda etapa: revisión con criterios establecidos	51
3.6.3 Tercera etapa: redefiniendo los criterios	52

3.6.4 Instrumento de análisis de datos	53
3.6.5 Análisis de los datos	54
3.7 Validez, fiabilidad y cuestiones éticas	58
3.7.1 Validez	58
3.7.2 Fiabilidad	59
3.7.3 Cuestiones éticas	60
4 RESULTADOS Y ANÁLISIS	61
4.1 Actividad 1	61
4.1.1 Elementos de mediación	62
4.1.2 Desarrollo de la CI en la realización de la actividad	64
4.1.3 Temática de la actividad	66
4.1.4 Propuesta de mejora	67
4.2 Actividad 2	70
4.2.1 Elementos de mediación	71
4.2.2 Desarrollo de la CI en la realización de la actividad	73
4.2.3 Temática de la actividad	74
4.2.4 Propuesta de mejora	75
4.3 Actividad 3	78
4.3.1 Elementos de mediación	79
4.3.2 Desarrollo de la CI en la realización de la actividad	81
4.3.3 Temática de la actividad	82
4.3.4 Propuesta de mejora	84
4.4 Actividad 4	86
4.4.1 Elementos de mediación	87
4.4.2 Desarrollo de la CI en la realización de la actividad	88
4.4.3 Temática de la actividad	89
4.4.4 Propuesta de mejora	90
4.5 Encuentros 1	92
5 CONCLUSIÓN	95
6 BIBLIOGRAFÍA	101

1 Introducción

El objetivo de este trabajo es explorar el desarrollo de la competencia intercultural (CI) y el desarrollo personal a través de actividades de mediación lingüística en los dos manuales recién salidos al mercado, Pasos (2020) y Encuentros1 (2020).

Antes de que Hymes (1972) introdujera el concepto de competencia comunicativa, dominar una lengua se consideraba ante todo como el dominio de un sistema de reglas, pero con el concepto de competencia comunicativa comenzamos a considerar el dominio de una lengua como comunicación. El concepto fue un punto de partida para un cambio de paradigma en la forma en que se concebían la lengua y el aprendizaje de lenguas. En este cambio de paradigma hemos reconocido que el dominio de una lengua requiere no solamente competencia gramatical sino conocimiento cultural, además de habilidades y características personales que nos sirven para poder comunicar de manera apropiada y para que seamos capaces de desenvolvernos bien en la interacción social, especialmente en el encuentro con culturas extranjeras, además de lograr superar obstáculos que ocurren en la comunicación (Byram, 1997, Council of Europe, 2001).

En otras palabras, la CI implica la capacidad de comunicarse apropiadamente y con éxito entre culturas para establecer afiliaciones interculturales basadas en el respeto y comprensión mutuos (Hoff, 2019). Los desafíos ocurren cuando tenemos que interactuar a lo largo del tiempo con personas de otras culturas (Bugge, 2011). Considerando la globalización en el mundo de hoy y las sociedades multiétnicas que están surgiendo se hace más y más importante el desarrollo de la CI en la enseñanza de lenguas extranjeras, hecho que queda patente en los nuevos planes curriculares de 2020 (LK20) los cuales ponen mucho énfasis en el desarrollo de la CI en la enseñanza de lenguas extranjeras.

¿Por qué la mediación?

Simultáneamente en el tiempo de la elaboración de los nuevos planes curriculares de 2020, el MCER (Council of Europe, 2018) reelaboró un concepto relativamente nuevo¹, la mediación lingüística. La mediación se presenta como uno de los modos de comunicación² que presenta el MCER (2001) para describir la tipología de acciones que llevamos a cabo y las destrezas que podamos necesitar. En la mediación

¹ Aunque la mediación, como concepto en enseñanza y aprendizaje de lenguas, fue introducida en el MCER en 2001, hasta muy recientemente, no ha sido tan elaborada.

² Los cuatro modos de comunicación que presenta el MCER son producción, recepción, interacción y mediación.

“El usuario/aprendiz actúa como un agente social que crea puentes y ayuda a construir o transmitir significado, a veces dentro del mismo idioma, a veces de un idioma a otro (mediación translingüística). La atención se centra en el papel del lenguaje en proceso como crear el espacio y las condiciones para comunicarse y/o aprender, colaborar para construir nuevos significados, alentar a otros a construir o comprender nuevos significados y transmitir nueva información de una forma apropiada. El contexto puede ser social, pedagógico, cultural, lingüístico o profesional”³ (Council of Europe, 2018, p.103).

En cuanto al desarrollo de la CI la mediación es una herramienta valiosa debido a que por su naturaleza coloca al usuario en medio de la zona de fricción entre lenguas y culturas diferentes y/o en una situación de la vida real en que el estudiante tiene que aceptar agencia social y actuar para superar barreras. Cuando el MCER publicó el Compañón Volume en 2018, había desarrollado más el concepto para hacerlo más aplicable en el aula. Aunque tenemos ahora una visión más amplia de lo que es la mediación, todavía es un concepto relativamente nuevo que merece más atención en los manuales y en el aula.

¿Por qué los manuales?

El manual es uno de tantos otros materiales didácticos, pero en el contexto educativo tiene una posición muy central y tiene gran influencia en el aula (Eide, 2012, Bachmann, Lindemann&Speitz, Solfjeld, en Vilá, 2016). Por eso, hay razón para creer que los resultados que se deriven de un análisis de los dos manuales también reflejan, hasta cierto punto, la situación en el aula. Es decir, la presencia de actividades de mediación que desafía la CI en los libros puede ser un indicador de su presencia en el aula. Pasos y Encuentros¹ salieron al mercado al mismo tiempo que los nuevos planes curriculares y afirman que se corresponden con ellos. Los nuevos planes curriculares ponen mucho énfasis en el desarrollo de la CI como uno de los elementos núcleos⁴ del aprendizaje. Por eso, la CI debería tener una posición fuerte en los dos nuevos manuales publicados en 2020 Pasos y Encuentros.

Tanto en nivel global como local hay un gran interés en realizar estudios de materiales didácticos (Knudsen, 2011). Skurnes (2010) ofrece una descripción general de la investigación de manuales en Noruega desde la década de 1970 hasta hoy en día. Menciona varios proyectos de investigación, pero se refiere a poca investigación sobre material

³ Texto original: «In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation). The focus is on the role of language in processes like creating the space and conditions for communicating and/or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form. The context can be social, pedagogic, cultural, linguistic or professional».

⁴ Idioma original: «Kjerneelementer».

didáctico en la asignatura de lenguas extranjeras. Sin embargo, en los últimos años se han realizado varias investigaciones tanto a nivel global como local de manuales de ELE, probablemente por su posición central en el aula. Algunos de las investigaciones locales son las de Dahl-Michelsen (2021), Eide (2012), Montesdeoca (2010), Nygård (2007), Vivanco (2012). Varios de estos estudios tratan de en qué medida los manuales de ELE contribuyen al desarrollo de la CI del estudiante (Eide, 2012, Dahl-Michelsen, 2021, Nygård, 2007). Este trabajo también hará un aporte en este campo de investigación ya que también aborda la CI en la enseñanza de ELE. Aunque se han realizado estudios de en qué medida los manuales desafían la CI de los estudiantes de ELE es necesario de nuevo entrar en este campo de investigación debido a que salen nuevos manuales al mercado en línea con la aparición de nuevas reformas curriculares, como Pasos y Encuentros1. Al mismo tiempo que este trabajo es una contribución a un campo de investigación en que ya se han realizado varias investigaciones abra un nuevo camino dentro del campo en la forma en que aborda el concepto de la mediación como novedad que se ha elaborado muy recientemente para fortalecer el desarrollo de la competencia intercultural y el desarrollo personal en los manuales de ELE.

Estructura del trabajo

El marco teórico de este trabajo da una visión del cambio en nuestra visión del dominio de un idioma y da un repaso a una serie de conceptos relacionados con la CI como la competencia comunicativa (Hymes, 1997), la etnografía de la comunicación (“Etnografía de la comunicación,” n.d.) y la relación entre CI y el concepto de “bildung”, es decir, la formación del estudiante. Además, toma una mirada en el MCER (2001) y el volumen complementario (Council of Europe, 2018), el modelo de Byram (1997) y LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020) para establecer ¿qué es una persona culturalmente competente?, ¿cómo se desarrolla la CI? y ¿por qué nos sirve la mediación en el intento de desarrollar la CI y en el desarrollo personal? Además, tomamos una mirada en algunos conceptos nuevos que presenta LK20 que son claves en el proceso de desarrollar la CI como el *aprendizaje profundo* y el *pensamiento crítico*. A partir del uso de un enfoque metodológico mixto, con un peso básicamente cualitativo, sistemáticamente se recogen y se analizan datos (actividades) de los libros. Debido a que mi objetivo es explorar la mediación, no solamente analizo las actividades encontradas sino, junto con el análisis de los resultados, presento algunas propuestas de mejora.

Preguntas de investigación

El objetivo de este trabajo es averiguar si los dos manuales de bachillerato Encuentros1 y

Pasos ofrecen actividades de mediación con foco temático en la interculturalidad. Si es así quiero averiguar qué tipo de mediación es y cómo ayudan estas actividades al desarrollo de la competencia intercultural del aprendiente. Además, el nuevo plan curricular presenta el tema interdisciplinario democracia y ciudadanía que, entre los temas interdisciplinarios presentados en los nuevos planes curriculares de 2020, es el único tema incluido como pertinente para las lenguas extranjeras (Kunnskapsdepartementet, 2020b). El tema se presenta como una buena oportunidad para abordar temas de conversación que puedan desafiar la CI y el desarrollo personal, por eso, intento también investigar si el tema interdisciplinario democracia y ciudadanía forma parte de las actividades de mediación.

Vale subrayar que mi intención no es en ningún momento criticar sino ser constructiva en el intento de aportar algo nuevo, que en este caso es la presencia y tratamiento de la mediación lingüística. Es decir, a través de este trabajo no solamente intento aportar conocimiento de en qué medida los manuales desafían la CI del estudiante, ni intento solamente enfocarme en si hay o no hay mediación en los libros. A través de este estudio intento explorar el rol de la mediación como algo nuevo porque creo que una implementación exitosa depende en parte del fortalecimiento de la CI de los estudiantes de ELE. De ahí que este estudio puede ayudar a los profesores de ELE y autores de manuales a obtener una comprensión simple de qué es y por qué nos sirve la mediación en la enseñanza, especialmente con respecto al desarrollo de la CI y el desarrollo personal, y cómo podemos incluirla en la enseñanza en mayor medida.

2 Marco Teórico

Antes de hablar de interculturalidad es necesario referirnos primero a la idea de competencia comunicativa. En este apartado voy dar una definición del concepto competencia comunicativa y ver cómo el concepto se expone en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y en el plan curricular noruego para las lenguas extranjeras (LK20) para luego relacionarlo con el concepto de competencia intercultural. Asimismo, es importante hacer un repaso a toda una serie de conceptos centrales relacionados con la competencia intercultural como son *la etnografía de la comunicación, lengua como sistema vs. lengua como comunicación, competencias generales y competencias comunicativas de la lengua*.

2.1 Competencia comunicativa

Dell Hymes (1972) presentó el concepto competencia comunicativa por primera vez en 1966⁵ como una reacción a la idea del aprendizaje del lenguaje que propuso Chomsky el año anterior en el que se entendía que la competencia comunicativa es equivalente a la competencia gramatical. La competencia comunicativa es

“la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación” (“competencia comunicativa”, n.d.).

Hymes presentó el concepto⁶ desde una perspectiva sociolingüística en que una de las áreas de estudio es la *etnografía de la comunicación*. Estos estudios “pretenden dar cuenta de la conducta comunicativa, explicando cómo forma parte de los sistemas culturales, cómo funciona dentro de cada contexto y cómo se relaciona con los demás tipos de conducta social” (Moreno Fernández, 1994, p.113). La competencia comunicativa cubre cuatro subcompetencias añadidas que son inseparables y el dominio de estas es lo que hace a un hablante competente. El primer componente es *la competencia lingüística*, es decir, el

⁵ Por primera vez publicado en un periódico en la universidad de Yeshiva. El primer artículo sobre el tema fue publicado en 1972.

⁶ El concepto de competencia comunicativa se ha redefinido varias veces por Halliday (1975), Canale y Swain (1980), van Ek (1986) y El Consejo de Europa (2002).

conocimiento del código del lenguaje (reglas gramaticales, vocabulario, pronunciación etc.) El segundo componente es *la competencia sociolingüística*, la comprensión del código sociocultural del uso del lenguaje. Es decir, que el hablante domina el uso y aplicación apropiada de vocabulario, cortesía y estilo en una situación dada. El tercer componente es *la competencia discursiva*, es decir, la habilidad de funcionar efectiva y apropiadamente en situaciones de discurso extenso y combinar las estructuras del lenguaje en diferentes tipos de textos cohesivos y coherentes (Sauvignon, 1983). El último componente es *la competencia estratégica*, es decir, el conocimiento de estrategias de comunicación verbal y no verbal que nos permite superar las dificultades cuando ocurren interrupciones de la comunicación y mejorar la eficiencia de la comunicación (Canale and Swain, 1980, p.25). Para entender un enunciado no es suficiente dominar la lengua como sistema. No obstante, se pueden entender las palabras sin comprender lo que el hablante quiere decir, por qué se dice o el origen de los pensamientos u opiniones del hablante. Por eso, es necesaria la concepción y la comprensión de la lengua como comunicación desde una perspectiva más holística.

Con la etnografía de la comunicación⁷ la unidad de estudio deja de ser la unidad lingüística para convertirse a la unidad social. Es decir, se presta más atención al uso de la lengua en contexto que en la lengua como sistema. En la didáctica de lenguas la etnografía de la comunicación ha tenido una gran influencia. El concepto de competencia comunicativa “ha obligado a un nuevo planteamiento de los objetivos de la enseñanza ampliando el espectro de sus componentes más allá de la competencia lingüística” y “las diferencias y variaciones en el uso de la lengua entre sociedades y grupos han ayudado a reconocer la importancia del componente sociocultural y, correlativamente, de la competencia sociocultural e intercultural en la definición de los programas» (“Etnografía de la comunicación,” n.d.). La Competencia comunicativa sentó la fundación para un nuevo acercamiento a la enseñanza de lenguas extranjeras. El enfoque anterior en las cuatro habilidades leer, escribir, escuchar y hablar tomó una nueva dirección hacia el uso del lenguaje en contexto (Hoff, 2019, p.23).

Ek (1986) introdujo un modelo de competencia comunicativa que incluía un componente sociocultural. Este componente pone de relieve que cada lengua se sitúa en un contexto sociocultural e implica el uso de un marco de referencia particular que es en parte

⁷ La competencia sociolingüística tiene sus fundamentos teóricos en la etnografía de la comunicación. Se trata de una subcompetencia que pone de relieve la necesidad de estar consiente de la relación entre las reglas de uso y el concepto de adecuación, que depende a su vez de normas o reglas sociales y culturales. Un enunciado ha de ser adecuado no solamente en forma, sino también en significado (Montesdeoca, 2020, p.13).

diferente al del estudiante de la lengua extranjera y, la competencia cultural, presupone cierto grado de familiaridad con ese contexto (p.35). Este componente no se consideraba solamente como un contexto de fondo para la práctica lingüística, sino como una “característica del lenguaje en sí” (Kramersch, 1993, p.8). Según Hoff “este reconocimiento sentó las bases para que la cultura se convierta en un aspecto más integrado de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en los años siguientes, un desarrollo que se solidificó aún más con el trabajo del Consejo de Europa”⁸. De ahí, me interesa ver cómo el aspecto sociocultural de la competencia comunicativa se expone en el Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas (MCER) y en el plan curricular de lenguas extranjeras (LK20) para ver en qué medida el desarrollo de la CI forma parte de los objetivos de aprendizaje hoy día.

2.1.1 El aspecto cultural de la competencia comunicativa en LK20 y en el MCER

En 2020 por primera vez, el directorado de educación en Noruega reconoce claramente que “...los planes curriculares tienen una aproximación al marco común europeo para las lenguas” (Utdanningsdirektoratet, 2020d). En el MCER y LK20 encontramos objetivos de competencia relacionados con el aprendizaje de la lengua y otros relacionados con el aspecto cultural.

Aunque voy a poner énfasis en los objetivos de competencia relacionados con la lengua, mi atención se centrará principalmente en el aspecto cultural de la competencia comunicativa por la relevancia de este trabajo. El MCER destaca dos grupos de competencias: las competencias generales y las competencias comunicativas de la lengua. Se distingue entre los dos grupos de competencia porque algunas están más directamente relacionadas a la lengua que otras, pero todas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario y se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa. Las competencias comunicativas de la lengua son la competencia lingüística, pragmática y sociolingüística. En el apartado anterior ilustraba que la competencia comunicativa constaba de cuatro subcompetencias en Canale y Swain (lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica). Exceptuando la competencia estratégica de Canale y Swain (1980), el resto de las diferentes subcompetencias encuentra su correspondiente competencia en el MCER. Canale y Swain (1980) no hacen referencia directamente a la competencia pragmática, sin embargo, su contenido se queda integrado en la competencia discursiva y sociolingüística. Los componentes de la competencia comunicativa desarrollados por Hymes (1972) y Canale y Swain (1980) cubren ante todo componentes

⁸ «This recognition laid the ground for culture to become a more integrated aspect of foreign language teaching and learning a development which was further solidified by the work of the Council of Europe” (Hoff, 2019, p.24).

relacionados con *la competencia comunicativa de la lengua*.

	Competencia comunicativa		
Canale y Swain (1980)	Gramatical	Discursiva y sociolingüística	Sociolingüística
MCER (2002)	Lingüística	Pragmática	Sociolingüística

Tabla 1: Correspondencia entre las subcompetencias de Canale y Swain y el MCER.

Según LK20 el objetivo principal en la enseñanza de LE en Noruega es que los estudiantes aprendan a comprender y ser comprendidos⁹, pero en un sentido amplio. Interpreto que hay dos maneras de entenderlo. Entender y ser entendido o comprender y ser comprendido¹⁰. Para comprender es necesaria la concepción y la comprensión de la lengua como comunicación y no solo entender la lengua como sistema. LK20 presenta cuatro elementos núcleos¹¹ para el aprendizaje de lenguas extranjeras: *Comunicación, competencia intercultural, aprendizaje de lenguas y multilingüismo y lengua y tecnología* (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Mi enfoque se centrará principalmente en *comunicación* y *competencia intercultural* por la relevancia de este proyecto, sin embargo, más adelante también es relevante entrar en el tema de aprendizaje de lenguas y multilingüismo. En LK20 *comunicación* cubre la competencia lingüística y pragmática del MCER y la competencia sociolingüística está incluida en el segundo elemento núcleo *competencia intercultural (CI)*.

⁹ «Å forstå og bli forstått» (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

¹⁰ Por ejemplo, puedo ir a una conferencia (en español) sobre física cuántica. Posiblemente entenderé todo lo que me dicen pero no comprenderé nada, porque no solo es una cuestión de la lengua como sistema sino lo que hay detrás de la lengua. Aquí entramos en una dimensión semántica, en un conocimiento del tema, del mundo, del contexto académico, etc. En este caso la comprensión de la conferencia no tiene nada que ver con la competencia sociocultural, por ejemplo.

¹¹ Idioma original: «kjerneelementer».

	Competencia comunicativa		
Canale y Swain (1980)	Gramatical	Discursiva y sociolingüística	Sociolingüística
MCER (2001)	Lingüística	Pragmática	Sociolingüística
LK20 (2020)	Comunicación		Competencia intercultural

Tabla 2: Correspondencia entre las subcompetencias de Canale y Swain, el MCER y el LK20.

Abajo en la tercera tabla he demostrado la correspondencia entre las competencias del MCER, LK06 y LK20. He incluido LK06 en la tabla para mostrar un cambio hecho en la renovación curricular de 2020. LK20 ha reducido sus objetivos de competencia y según Christiansen (2020) “la reducción en el número de objetivos de competencia es una clara señal de que se volvió demasiado, simplemente un poco caótico”¹² en el plan curricular anterior (LK06).

	Competencia comunicativa		
MCER	Lingüística	Pragmática	Sociolingüística
LK06	Comunicación	Aprendizaje de lenguas	Sociedad y cultura
LK20	Comunicación		Competencia intercultural

Tabla 3: Correspondencia entre las competencias del MCER, LK06 y LK20

En LK20 ‘sociedad y cultura’ se ha convertido a otra competencia, la competencia intercultural. Al poner *CI* como un objetivo en lugar de *sociedad y cultura* tenemos una comprensión más amplia de qué incluye el aprendizaje cultural. *CI* indica, más que *sociedad y cultura*, que el aspecto cultural de la enseñanza debe contribuir al desarrollo de habilidades, al igual que aumentar el conocimiento de culturas extranjeras. Es decir, que se enseña cultura no solamente como conocimiento fáctico, sino que la enseñanza de cultura contribuye a desarrollar habilidades necesarias en el encuentro con otras culturas.

¹² Texto original: «reduksjonen i antall kompetansemål er et klart signal om at det ble for mye av alt, rett og slett litt kaotisk, med LK06».

En tabla dos y tres he incluido solamente las competencias comunicativas de la lengua del MCER, las competencias más conectadas con el dominio de la lengua. Sin embargo, el MCER presenta otro grupo de competencias, las competencias generales. El objetivo del elemento núcleo *comunicación* significa “desarrollar conocimiento y habilidades para comunicar apropiadamente (oralmente y por escrito)”(Utdanningsdirektoratet, 2020f)¹³. En el aprendizaje de cómo comunicar apropiadamente y en el desarrollo de CI vemos no solo la necesidad de ir más allá de comprender el código lingüístico y el código sociocultural, sino también de entrar en una dimensión en la que los saberes generales, mencionados en el MCER, cobran especial importancia. Las competencias generales no son específicas del lenguaje, sino para acciones de todo tipo, incluidas las actividades lingüísticas. Expanden nuestra comprensión de competencia comunicativa y nos dan una mirada aun más amplia de los requisitos necesarios para un comunicador competente. “La competencias generales de los usuarios de lenguas se componen de sus conocimientos, sus destrezas y su competencia existencial además de su capacidad de aprender” (Consejo de Europa, 2002 p.11).

Competencias generales en el MCER¹⁴	Objetivos de aprendizaje
Saber (conocimiento declarativo)	<u>Saber:</u> Conocimiento del mundo: Conocimiento empírico (medios de transporte, organización de la jornada, las comidas etc.) Conocimiento de valores y creencias de otras culturas (creencias religiosas, tabúes, la historia común asumida etc.) Desarrollar una conciencia intercultural.
Saber hacer (Las destrezas y las habilidades)	<u>Saber hacer:</u> Automatización del uso del lenguaje ¹⁵ . Habilidades en un contexto intercultural: Habilidad de superar estereotipos y ver la

¹³ Texto original: «Elevene skal utvikle kunnskaper og ferdigheter for å kommunisere hensiktsmessig både muntlig og skriftlig».

¹⁴ En esta tabla he incluido solamente lo más relevante para este proyecto. Para información más detallada de cada uno de los saberes vea el Marco Común Europeo de referencias para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002, p.102-106)

¹⁵ Una vez que se dominan las destrezas, se supone que el hablante va a tener mayor facilidad y mayor confianza en sí mismo. «Las habilidades y destrezas ... dependen más de desarrollar procedimientos que de los conocimientos declarativos, pero se puede propiciar esta destreza mediante la adquisición de conocimientos interiorizados, y puede ir acompañada de formas de competencia existencial (por ejemplo, la actitud relajada o la tensión a la hora de realizar una tarea)” (Consejo de Europa 2002 p.11).

	conexión entre su propia cultura y otra. Sensibilidad cultural ¹⁶
Saber ser (la competencia existencial)	<u>Saber ser:</u> La suma de características personales. Los logros, actitudes, valores, actitudes de personalidad (la autoimagen y la visión que tenemos de los demás) etc. ¹⁷
Saber aprender (La capacidad de aprender)	<u>Saber aprender:</u> Habilidad de adquirir nuevos conocimientos sobre lo que ya sabe y posiblemente hacer ajustes.

Tabla 4: Una breve ilustración de las competencias generales en el MCER.

Además de los dos elementos núcleos *comunicación y competencia intercultural*, el LK20 presenta algunos principios generales¹⁸ que también muestra el lugar central de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se puede distinguir en tres grupos los objetivos de aprendizaje: Conocimiento, habilidades y características personales. En la tabla abajo he incluido los elementos culturales del MCER y de los principios generales en LK20 dividido en las tres categorías conocimiento, habilidades y características personales.

Objetivos de aprendizaje	MCER	Principios generales en LK20
Conocimiento	Conocimiento del mundo. Conocimiento empírico y conocimiento de valores y creencias de otras culturas	Conocimiento de otras culturas y formas de vida. Conocimiento de diferentes identidades, formas de pensar, valores, tradiciones y condiciones sociales etc.

¹⁶ *Sensibilidad cultural (kulturell sensibilitet)* es una expresión utilizada en la versión noruega del MCER. Es decir, la habilidad de usar la estrategia apropiada para socializar con personas de otras culturas (utdanningsdirektoratet, 2011, p.126).

¹⁷ Cómo también pone de relieve el MCER, estos rasgos como actitudes e idiosincrasia de la personalidad son parámetros que puedan ser difíciles de definir, sin embargo, se considera que forman parte de las competencias generales del individuo y por ello constituyen un aspecto de sus capacidades. «En la medida en que pueden ser adquiridos y modificados en el uso y en el aprendizaje, la formación de actitudes puede constituir un objetivo» (Consejo de Europa, 2002, p. 12).

¹⁸ Texto original: «Fagets relevans og sentrale verdier».

Habilidades	Habilidad de superar estereotipos y ver la conexión entre su propia cultura y otra. La habilidad de usar la estrategia apropiada para socializar con personas de otras culturas (sensibilidad cultural)	La habilidad de comprender y ser comprendido. Desarrollar la competencia intercultural. La habilidad de pensar críticamente del uso de fuentes, estrategias de aprendizaje con y sin ayuda.
Características personales/Desarrollo personal	Actitudes hacia otras culturas. Valores.	Desarrollar tolerancia. Fomentar el desarrollo personal del alumno.

Tabla 5: Ilustración de los objetivos de aprendizaje culturales en MCER y LK20.

Como vemos en el MCER y LK20, la cultura ya es una parte integral en los objetivos de aprendizaje de lenguas extranjeras, sin embargo, será interesante ver si la enseñanza se queda en un nivel de conocimiento fáctico o si la enseñanza logra desafiar al estudiante a desarrollar la competencia intercultural. Es decir, ver cómo los objetivos culturales de la enseñanza se reflejan en la práctica. Un estudio así sería especialmente interesante ahora después de la renovación curricular de 2020, en que la CI se ha convertido en un elemento núcleo del aprendizaje.

2.2 Competencia intercultural

Para profundizar en cómo resulta en la práctica la presentación teórica del aspecto cultural de los objetivos de aprendizaje, es necesario profundizar en qué es *competencia intercultural* (CI), qué caracteriza a una persona interculturalmente competente y cómo adquirir competencia intercultural.

2.2.1 Definición de competencia intercultural

No se ha acordado una definición única del concepto de CI. Sin embargo, un entendimiento común de CI es que implica la capacidad de comunicarse apropiadamente y con éxito entre culturas para establecer afiliaciones interculturales basadas en respeto y comprensión mutuos (Hoff, 2019). La globalización en el mundo hoy y las sociedades multiétnicas que están surgiendo hace más y más relevante el desarrollo de la CI en la enseñanza. Sin subestimar la importancia de la cultura en forma de tradiciones, edificios monumentales, la vida popular

etc. el aspecto turístico, factual, o lúdico de la cultura no desafía suficientemente para el desarrollo de la CI, especialmente, cuando se presenta de esta forma en los manuales de ELE para la escuela secundaria (Eide, 2012). Los desafíos o problemas ocurren cuando tenemos que interactuar a lo largo del tiempo con personas de otra cultura (Bugge, 2011). Entonces “esta interacción exigirá agilidad y flexibilidad, así como la capacidad de comprender a ambas partes” (p.6).

2.2.2. El modelo de Byram de competencia comunicativa intercultural

Para saber cómo adquirir CI debemos saber qué caracteriza una persona interculturalmente competente. Byram (1997) fue el primero en introducir el concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI)¹⁹. Su modelo de CCI consta de los cuatro elementos: conocimiento, habilidades, actitudes además de tres componentes lingüísticos²⁰ y ha influenciado el desarrollo de MCER. Los componentes son fácilmente reconocibles en el MCER y LK20. Como se ha mostrado en el apartado anterior, el MCER y LK20 distinguen entre conocimiento y habilidades igual que Byram. El tercer componente *actitudes* está incluido bajo *características personales* (Tabla 5). Además Byram (1997) incluye un quinto componente *educación o saber cómo participar (savoir s’engager)* que se ha dejado fuera del MCER. Tiene como objetivo “animar a los aprendientes a reflexionar críticamente de los valores, creencias, y comportamientos de su propia sociedad”²¹ (Byram, 2009, p. 323). Este componente ha desarrollado aún más la relación de la CI con la educación para *la ciudadanía intercultural* (Byram, 2009). *La ciudadanía intercultural* introduce en la educación para la ciudadanía una dimensión internacional. La combinación de una definición de CI con una definición de las competencias de la ciudadanía proporciona un conjunto de objetivos didácticos que permiten a los profesores de LE incluir en su enseñanza el objetivo de fomentar la actividad política internacional entre los estudiantes (Byram, 2009). Según Byram (2009) la actividad política no se encuentra necesariamente en la esfera estrictamente política sino en la acción de la sociedad civil. Tal acción implica “cooperación con otros para perseguir propósitos acordados y presupone la creación de una comunidad de comunicación y

¹⁹ El término CI se usa indistintamente con el término de CCI (Hoff, 2019). CCI es un término que presenta las competencias lingüísticas e interculturales juntas (Byram, 2009). En esta tesis me referiré principalmente a la CI en el contexto amplio del aprendizaje intercultural, mientras que el término CCI lo utilizaré solamente algunas veces específicamente en conexión con el modelo de Byram. Además, mi enfoque principal estará en CI porque los componentes lingüísticos tienen menos relevancia en este trabajo.

²⁰ Competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencia discursiva.

²¹ Texto original: «... with its aim of encouraging learners to reflect critically on the values, beliefs, and behaviors of their own society».

acción”²² (p.327). Estas comunidades de acción reúnen a personas de diferentes idiomas, etnias y culturas, y requieren CI. La ciudadanía intercultural fomentada por los profesores de lenguas “promueve la formación de comunidades de acción más allá de los límites del estado/país” (p.327). Aunque el MCER no ha incluido el componente *educación* en las competencias generales, el aspecto político es una parte importante en la enseñanza de LE. Este aspecto político se expone a través del tema interdisciplinario *Democracia y ciudadanía* al que volveré más adelante. Byram (1997) argumenta que estas competencias ayudan al hablante intercultural a establecer y obtener relaciones interpersonales basadas en respeto mutuo y comprensión.

Competencia Comunicativa Intercultural²³		
Competencia lingüística	Competencia sociolingüística	Competencia discursiva
Competencia Intercultural		
	Habilidades Interpretar y relacionar (<i>savoir comprendre</i>)	
Conocimiento de uno mismo y del otro; de interacción; individual y social (<i>savoir</i>)	Educación Educación político, conciencia cultural crítica (<i>savoir s’engager</i>)	Actitudes relativizarse a uno mismo, valorar a los demás (<i>savoir être</i>)
	Habilidades discubrir y/o interactuar (<i>savoir apprendre/faire</i>)	

Tabla 6: El modelo de competencia comunicativa intercultural. Desarrollado por Byram (1997:34).

El componente *conocimiento* se refiere a la percepción del estudiante sobre “los

²² Texto original: «Cooperation with others to pursue agreed purposes and presupposes the creation of a community of communication and action...».

²³ CCI es un conjunto de competencia intercultural y los tres componentes lingüísticos en la tabla. CI incluye solamente los siguientes componentes: conocimiento, los dos grupos de habilidades, actitudes y educación.

grupos sociales y sus productos y prácticas en el propio país y en el propio país del interlocutor, y de los procesos generales de interacción social e individual”²⁴ (Byram, 1997, p.51). Byram no presta tanta atención al conocimiento fáctico, sino conocimiento de lo que se mueve en la interacción subconsciente en el encuentro cultural. Según LK20 debe tener “un conocimiento y un enfoque exploratorio de otros idiomas, culturas, formas de vida y maneras de pensar abre nuevas perspectivas sobre el mundo y sobre nosotros mismos”²⁵ (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Cómo se ha ilustrado en el apartado anterior (tabla 5), el conocimiento forma parte de los principios generales de la enseñanza de lenguas extranjeras.

El componente de actitudes implica desarrollar “curiosidad y apertura”²⁶, así como una “disposición a suspender la incredulidad sobre otras culturas y la creencia sobre la propia”²⁷ (Byram, 1997, p.50). Este componente corresponde con los elementos centrales en LK20 de desarrollar “curiosidad, conocimiento y comprensión de las culturas y la diversidad lingüística, tanto a nivel local como global para interactuar con otros”²⁸ y la habilidad de superar percepciones estereotípicas de la cultura extranjera. LK20 también pone énfasis en las actitudes como una parte importante para “promover el desarrollo personal del estudiante”²⁹ (utdanningsdirektoratet, 2020b).

El componente ‘habilidades de interpretación y relación’ implican la capacidad del alumno de “interpretar un documento o evento de otra cultura, explicarlo y relacionarlo con documentos propios”³⁰ (p.51). Las habilidades de descubrimiento e interacción se relacionan con la capacidad del alumno para “adquirir nuevos conocimientos de una cultura y prácticas culturales y la capacidad de operar conocimientos, actitudes y habilidades bajo las limitaciones de la comunicación y a interacción en tiempo real”³¹ (p.51).

El último, educación es la capacidad de “evaluar de manera crítica y sobre la base de

²⁴ Texto original: “social groups and their products and practices in one’s own and in one’s interlocutor’s country, and of the general processes of societal and individual interaction”.

²⁵ Texto original: «Kunnskap om og en utforskende tilnærming til andre språk, kulturer, leveste og tenkemåter åpner for nye perspektiver på verden og oss selv».

²⁶ Texto original: “curiosity and openness”.

²⁷ Texto original: “readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one’s own”.

²⁸ Texto original: «utvikle nysgjerrighet på, innsikt i og forståelse av kulturelt og språklig mangfold, både lokalt og globalt for å samhandle med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2020f).

²⁹ Texto original: «fremme elevens personlige utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020b)

³⁰ Texto original: «social groups and their products and practices in one’s own and in one’s interlocutor’s country, and of the general processes of societal and individual interaction».

³¹ Texto original: « Acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction».

critérios, perspectivas, prácticas, y productos en la propia cultura y en otros países”³² (p.53). También pone de relieve tener una consciencia intercultural, un elemento que ocurre también en el MCER. ‘Conciencia intercultural’ “tiene sus raíces en la mirada constructivista de la enseñanza de lenguas y el reconocimiento de que los estudiantes de lenguas se basan en su propio origen cultural como punto de referencia para su propia comprensión de las culturas extranjeras” (Hoff, 2019, p. 24). Una característica común entre los cuatro componentes es la importancia de ver la conexión entre la cultura de uno mismo y la cultura del otro. LK20 plantea la importancia de partir de lo propio y conocido para entender lo externo. Es un hecho importante para poder relativizarse a uno mismo y valorar a los demás y para crear “tolerancia y comprensión de que nuestra percepción del mundo es culturalmente dependiente”³³(Utdanningsdirektoratet, 2020b).

El estudio de Eide (2012) critica la manera en que se presenta la cultura en los manuales de ELE. Argumenta que la perspectiva intercultural tiene “una posición débil en el material didáctico”³⁴ (Eide, 2012, p.197). Su análisis concluye que “los países latinoamericanos están representados en gran medida en forma de información fáctica y fenómenos culturales, o presentados como posibles destinos de vacaciones para los europeos”³⁵ (Eide, 2012, p.197). Es decir, que los libros se quedan en un nivel de conocimiento que no desafía suficientemente para desarrollar la CI. Según los componentes de Byram y los objetivos de aprendizaje en el MCER y LK20 es necesario ir más allá del conocimiento para desarrollar la CI. Esta competencia se basa no solamente en conocimientos, sino en actitudes, habilidades y características personales. Así, el desarrollo de la CI está estrechamente relacionado con el desarrollo personal. En la siguiente sección tomaré una mirada al concepto de *bildung* y su relación con la CI.

2.2.3 *Bildung* y el desarrollo de la competencia intercultural

Una pregunta central en este estudio, para luego poder analizar el material didáctico seleccionado, es cómo desarrollar la CI, y en este sentido, un concepto estrechamente relacionado es el de *bildung*. En este apartado voy a dar una definición de *bildung*, explicar cómo está relacionado con la CI y tomar una mirada en cómo se puede desarrollar la CI en la

³² Texto original: “evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries”.

³³ Texto original: «Utvikle toleranse og forståelse av at vår oppfatning av verden er kulturavhengig».

³⁴ Texto original: «Det interkulturelle perspektivet har imidlertid en svak posisjon i materialet».

³⁵ Texto original: «Bortsett fra i disse tekstene blir de latinamerikanske landene stort sett representert i form av informasjon om faktaforhold og kulturelle fenomener, eller fremstilt som mulige feriemål for europeere».

enseñanza de LE.

Bildung es una palabra germánica que significa formación. Se puede decir que el término describe la formación de la personalidad, el comportamiento y la moralidad de una persona (Hogstad, 2021). Según la tradición de *bildung*, “el propósito de la educación no es solo equipar a los estudiantes con conocimientos y habilidades, sino fomentar el crecimiento personal” (Hoff, 2019 p.7). UDIR, la dirección de educación en Noruega, confirma esta idea al decir que un profesor tiene dos asignaciones: una de formación y una de educación (Utdanningsdirektoratet, 2020h). El concepto es central en el plan curricular y se vuelve especialmente evidente a través de los objetivos de aprendizaje de desarrollar las características personales como actitudes y valores (tabla 5). Uno de los objetivos de promover *bildung* en la educación es desarrollar la habilidad de individuos jóvenes a participar en la sociedad. Sin embargo, la relación del individuo con el mundo exterior también es una parte central del concepto. En términos filosóficos, *bildung* también implica la relación entre “uno mismo” y “otros” por eso, los académicos dentro del campo de la investigación educativa consideran la CI como una parte inherente de *bildung* (Hoff, 2019, p. 9).

La premisa básica de las teorías de *bildung* es que el potencial de autodesarrollo reside en el proceso continuo de pasar de lo conocido a lo desconocido y viceversa (Gustavsson, 1998). Hegel presentó la idea de que una persona se desarrolla a través de “un proceso crítico, exploratorio y necesario que tiene lugar en la relación entre individuo, lengua, cultura e historia”³⁶ (Hogstad, 2021). Como Hegel, Kant también pone de relieve la necesidad de un proceso crítico cuando habla de la responsabilidad individual de “elevarse a sí mismo de la inmadurez tomando activamente la responsabilidad de mejorar la sociedad a través del debate crítico y reflexión”³⁷ (Hogstad, 2021). En este sentido, LK20 presenta dos nuevos elementos con respecto a la forma de aprender: *pensamiento crítico* y *aprendizaje profundo*³⁸. *Pensamiento crítico* significa que el estudiante desarrolla la habilidad de “evaluar diferentes fuentes de conocimiento y pensar críticamente sobre cómo se desarrolla el conocimiento”³⁹ (Kunnskapsdepartementet, 2020a). El pensamiento crítico también se expone en el modelo de Byram en el componente *educación* que se enfoca en la evaluación crítica de perspectivas,

³⁶ Texto original: «Mennesket utvikler seg gjennom en kritisk, utforskende og nødvendig prosess som finner sted i relasjonen mellom individet, språk, kultur og historie»

³⁷ Texto original: « ... løfte seg selv ut av umodenhet gjennom å aktivt ta ansvar for å forbedre samfunnet gjennom kritisk debatt og refleksjon».

³⁸ Idioma original: Kritisk tenkning og dybdelæring.

³⁹ Texto original: «vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles» .

prácticas etc. de otras culturas. A través del pensamiento crítico el estudiante debe entender que sus propias experiencias, opiniones o creencias pueden ser incompletas o incorrectas, tener respeto por el conocimiento establecido al mismo tiempo que se tiene un actitud exploratoria (Kunnskapsdepartementet, 2020a). De esta manera, el proceso crítico es una parte importante en el desarrollo de actitudes, valores y una nueva comprensión del mundo externo. Este proceso de pensamiento crítico está relacionado con el concepto de metacognición. Es decir, que el estudiante tiene la capacidad de reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en que aprenden (CVC, 2015c). Por otro lado, UDIR define *aprendizaje profundo* como “el desarrollo gradual de conocimiento y comprensión permanente de conceptos, métodos y contextos en materias y entre disciplinas”⁴⁰ (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Esto significa que “reflexionamos sobre nuestro propio aprendizaje y que usamos lo que hemos aprendido de diferentes maneras en situaciones conocidas y desconocidas, solos o con otros”⁴¹ (Utdanningsdirektoratet, 2020a). *aprendizaje profundo* está directamente relacionado con la idea de *constructivismo* que “postula que el proceso de aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro proceso de aprendizaje humano, es el resultado de una constante construcción de nuevos conocimientos con la consiguiente reestructuración de los previos” (“Constructivismo”, n.d.). Una parte central de la crítica hacia el sistema educativo actual es la sobrecarga de contenido que debe incluirse en las asignaturas (NOU, 2014:7, p.10). Esto puede parecer un obstáculo para el aprendizaje profundo, ya que las asignaturas de hoy se centran principalmente en conocimientos detallados e independientes (Landfald, 2016). Sin embargo, en la renovación curricular de 2020, se ha reducido el número de objetivos de aprendizaje y se han formulado usando verbos de acción en infinitivo⁴².

Según Gustavsson (1998), la formación es un hecho activo por parte de una persona y se centra en la capacidad del individuo de moldearse a sí mismo. Es decir, la responsabilidad del profesor o el material didáctico no es formar a los estudiantes, pero ser el factor externo

⁴⁰ Texto original: «Det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder».

⁴¹ Texto original: «Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre».

⁴² Esta idea tiene sus raíces en el enfoque *orientado a la acción* (*action-oriented approach*) del MCER que implica tareas colaborativas elegidos con propósito en el aula, cuyo enfoque principal no es el lenguaje, sino algún otro producto o resultado (por ejemplo, crear un blog, diseñar un poster, elegir un candidato). Representa un cambio desde los programas de estudios basados en una progresión lineal a través de las estructuras del lenguaje hacia programas de estudios basadas en el análisis de necesidades orientados hacia tareas de la vida real y construidos alrededor nociones y funciones elegidos con propósito (Council of Europe, 2018).

que desafía a los estudiantes de una manera que inicia nuevos procesos de pensamiento. Una dirección dentro de la teoría del aprendizaje constructivista es la teoría de *socioconstructivismo* en que se ve el aprendizaje como socialmente condicionado. La teoría sociocultural (TSC) de Lev Vygotsky (1962) argumenta que el aprendizaje surge cuando un experto interactúa con un novato para permitirle realizar una tarea en colaboración que el novato es incapaz de realizar de forma independiente. El experto y el novato construyen juntos una “zona de desarrollo próximo”. Por tanto, la interacción se considera una característica esencial en el aprendizaje de una segunda lengua. Sin embargo, las propuestas de Vygotsky han sido revisadas y aunque el desarrollo se produce con la ayuda de un interlocutor, al construir esta “zona de desarrollo próximo” no es necesario que el novato interactúe con un experto, porque la “zona” puede surgir en la interacción entre aprendices (Vilá, 2016)

Teniendo en cuenta que el aprendizaje de lenguas extranjeras es una asignatura formativa⁴³ en que la CI es uno de los objetivos de enseñanza más centrales según el plan curricular, es interesante ver cómo se ponen en la práctica estas ideas. ¿De qué manera se desafía a los estudiantes al pensamiento crítico y reflexión para desarrollar la CI? ¿Cómo contribuyen las tareas a iniciar nuevos procesos de pensamiento, procesos constructivos que contribuyen al desarrollo de actitudes y valores? Las tareas a resolver deben crear espacio para interacción entre los aprendices para entrar en esta “zona de desarrollo próximo”. De esta manera la asignatura de LE no debe ser solo educativa, sino una asignatura formativa que contribuye al desarrollo de CI (Gjørven & Trebbi, 2004, p.112).

2.3 Interdisciplinariedad

LK20 presenta un elemento nuevo, la interdisciplinariedad, es decir, la realización de una actividad o estudio con la cooperación de varias disciplinas. En nuestro caso, diferentes asignaturas colaboran en la enseñanza de un tema (“Interdisciplinario”, n.d.). La interdisciplinariedad nos da la posibilidad de abordar los desafíos sociales claves que son relevantes a lo largo del tiempo y la posibilidad de enseñar temas que no son asignaturas individuales. De esta manera, los estudiantes aprenden cómo están conectadas las perspectivas de diferentes asignaturas y comprenden la relación entre ellas (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Hay tres temas interdisciplinarios en el plan curricular de 2020: (a) Salud pública y dominio de la vida, (b) desarrollo sostenible y (c) democracia y

⁴³ Idioma original: *Danningsfag*.

ciudadanía. De los tres temas interdisciplinarios, el tema de democracia y ciudadanía es el único tema incluido como pertinente para las lenguas extranjeras.

2.3.1 Democracia y ciudadanía

En el desarrollo de la CI y el desarrollo personal, el tema de *democracia y ciudadanía* se presenta como una excelente oportunidad para abordar temas de conversación que desafían el pensamiento crítico y reflexión. Además, *democracia y ciudadanía* son conceptos interculturales y una parte de la base de valores en la educación noruega. Según Kunnskapsdepartementet (2020b), el propósito de tener democracia y ciudadanía como un tema interdisciplinario es dar a conocer a los estudiantes las condiciones previas, valores y reglas de la democracia y que los estudiantes vean la relación entre la democracia y derechos humanos centrales como libertad de expresión, derecho al voto y libertad de asociación. También consta como propósito de aprendizaje que el individuo tenga derechos y obligaciones con respecto a la democracia y cómo se pueden afrontar los desafíos de acuerdo con los principios democráticos. El tema debe desafiar al estudiante a pensar críticamente, aprender a lidiar con los desacuerdos y respetarlos, expandir su comprensión, borrar prejuicios y establecer valores estables. Como ya se ha mencionado, principalmente me interesa ver de qué manera las actividades presentadas en el material didáctico ayudan al desarrollo intercultural y personal. Sin embargo, también me interesa ver si el tema de democracia y ciudadanía en el material didáctico seleccionado abre posibilidades para promover este desarrollo intercultural y personal. Si es así, me interesa ver cómo el libro lo hace.

2.3.2 Plurilingüismo y Pluriculturalidad

En 2018 el Consejo de Europa lanzó el Volumen Complementario⁴⁴, un volumen complementario con nuevos descriptores como una actualización del MCER (2001). El volumen presenta algunos aspectos claves para la enseñanza y aprendizaje de LE en el que uno de los aspectos es la competencia plurilingüe y pluricultural. En este apartado voy a explicar qué es el plurilingüismo y la pluriculturalidad, su relación con la CI y su relevancia en la sociedad noruega.

Una de las razones de promover el desarrollo del plurilingüismo y la pluriculturalidad es que “por su naturaleza refinan el conocimiento de cómo aprender y la capacidad de

⁴⁴ Idioma original «Companion Volume with new descriptors» (Council of Europe, 2018)

entablar relaciones con otros y nuevas situaciones”⁴⁵ (Council of Europe, 2018, p.29).

Competencia plurilingüe y pluricultural⁴⁶ se refiere a

“la capacidad de utilizar idiomas con fines de comunicación y de participar en la interacción intercultural, en la que una persona, vista como un agente social, tiene competencia en diversos grados, en varios idiomas y experiencia de varias culturas. Esto no se ve como la superposición o yuxtaposición de competencias distintas, sino más bien como la existencia de una competencia compleja o incluso compuesta en la que el usuario puede basarse”⁴⁷ (Council of Europe, 2001, p.168).

Plurilingüismo y pluriculturalidad es parte del núcleo de lo que es la competencia intercultural, poder beneficiarse de las diferentes lenguas que se domina (en pequeña o gran medida) y las experiencias de varias culturas para poder comunicar apropiadamente en diferentes situaciones de comunicación y para participar en la interacción intercultural. Es decir, en los encuentros con lenguas y culturas extranjeras utilizamos nuestro repertorio plurilingüe y pluricultural para poder comunicar con éxito y para superar los desafíos que surgen debido a las diferencias de lenguas y/o culturas.

La sociedad Noruega se ha convertido en una sociedad multiétnica debido a los efectos de la globalización. Esto se refleja en las aulas donde encontramos estudiantes de diferentes etnias y con diferentes orígenes. Consideramos el noruego como la L1, el inglés como L2 y la lengua extranjera, aprendida en la escuela desde el octavo grado, la L3⁴⁸. Sin embargo, por el alto número de inmigrantes en Noruega, hay una gran posibilidad de que la L1 del alumno no sea el noruego, ni que la L2 sea el inglés. Por eso es importante que

⁴⁵ Texto original: «By its nature refines knowledge of how to learn and the capacity to enter into relations with others and new situations».

⁴⁶ Las dos competencias están estrechamente relacionadas y, normalmente, es natural hablar de ellas juntas. Sin embargo, el perfil pluricultural puede diferir del perfil plurilingüe. Es decir, uno puede tener un buen conocimiento de la cultura de una comunidad, pero poco conocimiento de su lengua o tener poco conocimiento de la cultura de una comunidad, pero dominar bien su lengua.

⁴⁷ Texto original: «Plurilingual and pluricultural competence refers to the ability to use languages for the purpose of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures. This is not seen as the superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite competence in which the user may draw».

⁴⁸ En 2021 hay aproximadamente 800 094 inmigrantes en Noruega. Además, hay 197 942 personas nacidas en Noruega de padres inmigrantes (SSB, 2021). El noruego es la L1 de la mayoría de los noruegos, pero también hay cuatro idiomas minoritarios nacionales. Se considera el español como una lengua extranjera al igual que el inglés. Sin embargo, en general, los noruegos dominan el inglés relativamente bien debido a que el inglés es obligatorio desde los primeros años en la escuela y la mayoría está más expuesto al inglés que a otros idiomas extranjeros. Por eso, muchos noruegos consideran el inglés como su L2 (la lengua extranjera que dominan mejor). El español es una de las lenguas extranjeras entre las que uno puede elegir desde el octavo grado (en muchos casos la L3).

tenemos un sistema educativo y una sociedad que establece puentes entre idiomas y culturas. Si bien la sociedad noruega se compone de habitantes con diferentes lenguas y culturas, la capacidad de convivir e interactuar a lo largo del tiempo es clave para el desarrollo y el progreso de la sociedad.

Según el Consejo de Europa (2018), mirar a los aprendientes como seres plurilingües y pluriculturales significa permitirles “usar todos sus recursos lingüísticos, cuando sea necesario, animándolos a ver similitudes y regularidades, así como diferencias entre lenguajes y culturas”⁴⁹ (p.27). Es decir, que en el aula el estudiante use no solamente la lengua meta, sino todas las lenguas que domine puedan ser punto de referencia y apoyo cuando sea necesario.

El plurilingüismo⁵⁰ es una parte de los elementos núcleos que presenta LK20 (utdanningsdirektoratet, 2020f). LK20 pone énfasis en la importancia y el valor de que los estudiantes transmiten conocimiento lingüístico y experiencias de aprendizaje de otras lenguas para que el aprendizaje se vuelva más efectivo y significativo (utdanningsdirektoratet,2020f). Los estudiantes de LE ya son plurilingües y a través del conocimiento de lenguas y la exploración de su propia lengua los estudiantes aprenden y comprenden la lengua en una perspectiva más amplia (utdanningsdirektoratet, 2020f). Todo el repertorio plurilingüe y pluricultural es el fundamento en el que se basan las actividades comunicativas de la lengua. En el próximo capítulo voy a tomar una mirada a las actividades comunicativas de la lengua además de identificar las actividades que son el foco de mi estudio.

2.4 Actividades comunicativas de la lengua

El Volumen Complementario (Council of Europe,2018) trata de operacionalizar objetivos de aprendizaje y esta operacionalización es importante para luego facilitar el proceso de identificar las actividades que desafían a los estudiantes en el desarrollo intercultural y personal. Antes de profundizar en las actividades comunicativas de la lengua es necesario tomar una mirada en el enfoque orientado a la acción para el aprendizaje de lenguas.

2.4.1 Enfoque orientado a la acción

El MCER (2001) introdujo el enfoque orientado a la acción, una aproximación que gira en

⁴⁹ Texto original: «allowing them to use all their linguistic resources when necessary, encouraging them to see similarities and regularities as well as differences between languages and cultures».

⁵⁰ Idioma original: «flerspråklige».

torno al usuario/estudiante como un agente social que actúa utilizando el lenguaje para el que necesita cierta competencia (competencia general, lingüística, etc.) para participar en diferentes actividades comunicativas de la lengua.

El enfoque orientado a la acción, en sentido general,

“se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente 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” (“Enfoque adoptado”, n.d.).

El enfoque orientado a la acción implica tareas con propósito y colaborativas cuyo enfoque principal no es el lenguaje sino otro producto o resultado (Consejo de Europa, 2018, p.27). Es decir, la lengua es el medio para conseguir un propósito El MCER quiere llevar el enfoque orientado a la acción a las aulas a través del uso real de la lengua, el despliegue de todo tipo de competencias, con un enfoque en los modos de comunicación, es decir, ya sea a través de la producción, la recepción, la interacción o la mediación.

2.4.2 Modos de comunicación

Nos comunicamos para hacer actividades de comunicación de la lengua para las cuales necesitamos una serie de estrategias y usamos los modos de comunicación que tenemos para describir la tipología de acciones que llevamos a cabo y las destrezas que podamos necesitar. En el dominio general de un idioma, el CV presenta cuatro subcategorías: *Las competencias generales* (los saberes), *las competencias comunicativas de la lengua* (competencia lingüística, sociolingüística y pragmática), *las actividades comunicativas de la lengua* y *las estrategias comunicativas de la lengua* (Council of Europe, 2018). LK20 presenta cuatro *destrezas fundamentales*⁵¹ en el aprendizaje de LE: hablar (producción e interacción oral), escribir, leer y escuchar⁵² (Utdanningsdirektoratet 2020d), todas ellas destrezas de la lengua, aparte de las destrezas digitales. Sin embargo, en el CV no se habla de destrezas, sino de modos de comunicación. Si bien los planes curriculares dicen que son escritos con el MCER como punto de referencia, hay razón para creer que en el futuro no hablaremos de destrezas lingüísticas: hablar, escribir, leer y escuchar, sino de modos de comunicación: recepción,

⁵¹ Idioma original: “Grunnleggende ferdigheter”.

⁵² Habilidades orales incluye escuchar y hablar, es decir, conversar (en diferentes situaciones de conversación). Además de las cuatro habilidades: escuchar, hablar, escribir y leer LK20 presenta un quinto habilidad fundamental: *habilidades digitales*. Mi enfoque estará en los cuatro primeros por su relevancia en mi tesis.

producción, interacción y mediación. Con los modos de comunicación el MCER reemplaza las cuatro destrezas tradicionales por la razón de que han “resultado cada vez más inadecuado para capturar la compleja realidad de la comunicación” (Council of Europe, 2018, p.30)⁵³. Sin embargo, como se muestra en la tabla 7, aunque el MCER tiene un enfoque en los modos de comunicación, las destrezas fundamentales están estrechamente relacionadas con los modos de comunicación. Bajo cada modo de comunicación el CV (2018) presenta actividades comunicativas de la lengua y estrategias comunicativas de la lengua pertinentes a cada modo. Es decir, hay actividades y estrategias de recepción, actividades y estrategias de producción, actividades y estrategias de interacción y actividades y estrategias de mediación. Por la relevancia de este trabajo, voy a dejar de lado las estrategias⁵⁴ para enfocarme en las actividades comunicativas de la lengua.

Modos de comunicación⁵⁵ (actividades comunicativas de la lengua)	Habilidades fundamentales de LK20
Recepción (actividades de recepción)	Leer y escuchar
Producción (actividades de producción)	Hablar y escribir (monológica)
Interacción (actividades de interacción)	Conversar en diferentes situaciones de comunicación oral y escrita (dialógica)
Mediación (actividades de mediación)	Leer, escribir, hablar y escuchar

Tabla 7: Correspondencia entre CV y LK20

En este trabajo me enfocaré principalmente en la mediación y las actividades de mediación porque coloca al usuario/estudiante en medio de la zona de fricción entre lenguas y culturas diferentes y de esta manera desafía la CI del usuario. El concepto de mediación no es tan desarrollado en el MCER y, por lo tanto, una de las razones por las que la mediación se

⁵³ Texto original: «has increasingly proved inadequate to capture the complex reality of communication».

⁵⁴ Aunque me voy a enfocar en las actividades, vale mencionar que soy consciente de que las estrategias ayudan a un mayor desempeño de las actividades, por ejemplo, en mediación una de las estrategias es “linking to previous knowledge” que puede ser por ejemplo, tu lengua materna. Entonces, para una actividad de mediación será necesario a veces usar el conocimiento previo del alumno, lo cual une actividades y estrategias.

⁵⁵ Para más información sobre las actividades pertinentes a los diferentes modos de comunicación, ver el volumen complementario (Council of Europe, 2018). Recepción p.54, Producción p.68 , Interacción p.82 , Mediación p.104.

interpretaba solamente como traducción e interpretación (Council of Europe, 2018, p.32). De ahí las nuevas descripciones para la mediación en el CV que enfatizan una visión más amplia sobre el dominio de una lengua. En el próximo apartado, además de relacionar la mediación con la CI, voy a definir la mediación y tomar una mirada en las diferentes actividades de mediación para luego poder identificarlas en el material didáctico seleccionado.

2.4.3 Mediación

Como se ha mencionado en el apartado anterior, la mediación se introdujo en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en el MCER, alejándose de las cuatro habilidades, como uno de los cuatro modos de comunicación (recepción, producción, interacción y mediación) (Council of Europe, 2018). A menudo, cuando usamos un idioma, entran en juego varios de los modos de comunicación y, a través de la mediación, se combina recepción, producción e interacción. El CV nos presenta esta definición general de mediación:

“El usuario/aprendiz actúa como un agente social que crea puentes y ayuda a construir o transmitir significado, a veces dentro del mismo idioma, a veces de una modalidad a otra y a veces de un idioma a otro (mediación translingüística). La atención se centra en el papel del lenguaje en proceso como crear el espacio y las condiciones para comunicarse y/o aprender, colaborar para construir nuevos significados, alentar a otros a construir o comprender nuevos significados y transmitir nueva información de una forma apropiada. El contexto puede ser social, pedagógico, cultural, lingüístico o profesional”⁵⁶ (Council of Europe, 2020, p.90).

La definición que nos proporciona el Consejo de Europa (2020) es muy densa y merece aclaración. Cuadrado (Arqus Alliance, 2021) destaca algunos elementos claves del concepto. Primeramente, hay un enfoque en el uso del lenguaje (el usuario/aprendiz). Queremos que el aprendiz se convierta en un usuario de la lengua. En segundo lugar, hay una tarea en que el usuario acepta agencia social. En tercer lugar, el usuario actúa en un contexto. Es una experiencia de aprendizaje muy situada que tiene como objetivo que el usuario puede actuar

⁵⁶ Texto original: «In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation). The focus is on the role of language in processes like creating the space and conditions for communicating and/or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form. The context can be social, pedagogic, cultural, linguistic or professional».

en la sociedad a través del uso del lenguaje, lo cual es el propósito de las actividades con un enfoque orientado a la acción. También hay una dimensión interpersonal y relacional de mediación a través del elemento “crear puentes”, es decir, el uso del lenguaje en la interacción con otros. Además, el usuario ayuda a construir o transmitir significado. Un acercamiento al aprendizaje de lenguas basado en la visión socioconstructivista, es decir, la lengua es una herramienta para construir significado. Puede ser mediación intralingüística (dentro de la misma lengua) o de una lengua a otra (Arqus Alliance, 2021).

El Volumen Complementario (Council of Europe,2018) proporciona escalas descriptivas para mostrar cómo se expone la mediación en la práctica. Las escalas están presentadas en tres grupos de actividades de mediación:

Mediar un texto	<p>Transmitir información específica, en forma oral y escrita.</p> <p>Explicar los datos (por ejemplo, en gráficos, diagramas, cuadros, etc.) en forma oral y escrita.</p> <p>Procesamiento de texto escrito, en forma oral o escrita.</p> <p>Toma de notas (conferencias, seminarios, reuniones, etc.).</p> <p>Expresar una respuesta personal a textos creativos (incl. la literatura).</p> <p>Análisis y crítica de textos creativos (incl. la literatura)</p>
Mediar conceptos	<p>Colaborar en un grupo: Facilitar interacción colaborativa con compañeros y colaborar para construir significado.</p> <p>Liderando trabajo en grupo: Gestionar la interacción y animar la conversación conceptual.</p>
Mediar comunicación	<p>Facilitar espacio pluricultural.</p> <p>Actuar como intermediario en situaciones informales (con amigos y compañeros).</p> <p>Facilitar la comunicación en situaciones delicadas y desacuerdos.</p>

Tabla 8: Escalas descriptivas de mediación (Council of Europe, 2018, p.106).

Mediar un texto principalmente consiste en transmitir a otra persona el contenido de un texto

al que no tiene acceso. Sin embargo, la noción se ha desarrollado aún más para incluir la mediación de un texto para uno mismo⁵⁷ o al expresar reacciones a los textos, particularmente creativos y literarios (Council of Europe, 2018).

Mediar conceptos es a menudo aprendizaje cooperativo. Es el proceso de facilitar el acceso a conocimientos y conceptos a otros, especialmente si no pueden acceder a los conceptos directamente por sí mismos⁵⁸. La mediación de conceptos implica dos aspectos: “por un lado la construcción y elaboración de significados, y por otro, facilitar y estimular las condiciones propicias para el intercambio y desarrollo conceptual”⁵⁹ (Council of Europe, 2018, p.106).

La mediación de comunicación es mi enfoque principal en este trabajo, porque es el área de mediación más relacionado con la CI del usuario. El objetivo de mediar comunicación es “facilitar la comprensión y formar comunicación exitosa entre usuarios/estudiantes que pueden tener diferencias desde un punto de vista individual, sociocultural, sociolingüístico o intelectual”⁶⁰ (Council of Europe, 2018, p.107). Está relacionado al objetivo de LK20 de comprender y ser comprendido. La comunicación exitosa consiste en la comprensión mutua de los aspectos socioculturales, sociolingüísticos, además de intelectuales. En la mediación el usuario se ve obligado a reflexionar sobre diferentes aspectos de un caso y tratar de comprenderlos al desempeñar “el papel de intermediario entre interlocutores, comprometido en actividades que ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades”⁶¹ (Council of Europe, 2018, p.122). La dificultad puede también deberse a la falta de familiaridad con el área en cuestión y comprender al otro requiere un esfuerzo de traducción desde la propia perspectiva de uno a la otra, teniendo en cuenta ambas perspectivas (Council of Europe, 2018).

La mediación de la comunicación presenta tres escalas: la primera escala *facilitar espacio pluricultural*⁶² “refleja la noción de crear un espacio compartido entre interlocutores

⁵⁷ Por ejemplo, tomar notas en una conferencia.

⁵⁸ Por ejemplo, a través de enseñanza, tutoría, crianza y la formación.

⁵⁹ Texto original: «on the one hand constructing and elaborating meaning and on the other hand facilitating and stimulating conditions that are conducive to conceptual exchange and development».

⁶⁰ Texto original: «... facilitate understanding and to shape successful communication between users/learners who may have individual, sociocultural, sociolinguistic or intellectual differences in standpoint».

⁶¹ Texto original: «Mediation concerns a language user who plays the role of intermediary between different interlocutors, engaged in activities that occupy an important place in the normal linguistic functioning of our societies».

⁶² Las escalas A1-A2 (el nivel del bachillerato) presentadas en el CV no tienen casi descriptores, porque se interpreta que el estudiante hace este tipo de actividad en la lengua meta. Considerando que los estudiantes están en el nivel A1-A2 uno podría esperar no encontrar actividades en el material didáctico de facilitar espacio pluricultural. Sin embargo, se espera que este trabajo se presente en los libros para hacerse en la L1 y no en la

lingüística y culturalmente diferentes, es decir, la capacidad de lidiar con la ‘alteridad’⁶³ para identificar similitudes y diferencias, etc. para permitir comunicación y colaboración”⁶⁴ (Council of Europe, 2018, p.122). El objetivo es “facilitar un entorno interactivo positivo para comunicar con éxito”⁶⁵ (Council of Europe, 2018, p.122). Para funcionar como mediador el estudiante necesita continuamente desarrollar su conciencia de diferencias socioculturales y sociolingüísticas que afectan la comunicación intercultural. Los conceptos claves operacionalizados en la escala incluyen los siguientes:

“Usar preguntas y mostrar interés para promover la comprensión de las normas culturales y las perspectivas entre los hablantes; demostrar sensibilidad y respeto por las diferentes perspectivas y normas socioculturales y sociolingüísticas; anticipar, afrontar y/o reparar los malentendidos derivados de las diferencias socioculturales y sociolingüísticas” (Council of Europe, 2018, p.122⁶⁶).

El facilitar espacio pluricultural desafía al usuario a reflexionar sobre similitudes y diferencias entre su cultura. Corresponde con el objetivo en LK20 de desarrollar tolerancia y comprensión de que nuestra percepción del mundo es culturalmente dependiente y el objetivo del componente de educación (*savoir s’engager*) del modelo de Byram (1997) a animar a los aprendientes a reflexionar críticamente sobre los valores, creencias y comportamientos de su propia sociedad. La mediación de comunicación también contribuye al desarrollo de actitudes positivas (sensibilidad y respeto) hacia diferentes perspectivas que juegan un papel central en la formación del alumno. La segunda escala es *actuar como intermediario en situaciones informales (con amigos y compañeros)*. Esta escala es para las situaciones en las que el usuario como individuo plurilingüe media entre diferentes idiomas y culturas lo mejor que puede en una situación informal. Es decir, “comunicar informalmente el sentido de lo que dicen los hablantes en una conversación; transmitir información importante; repitiendo el

L3. Al permitir que los estudiantes hablen la L1, este tipo de actividades será posible en las primeras etapas del proceso de aprendizaje de ELE.

⁶³ Idioma original: «otherness».

⁶⁴ Texto original: “Reflects the notion of creating a shared space between and among linguistically and culturally different interlocutors, i.e. the capacity of dealing with ‘otherness’ to identify similarities and differences to build on known and unknown cultural features, etc. in order to enable communication and collaboration”.

⁶⁵ Texto original: «Facilitate a positive interactive environment for successful communication...».

⁶⁶ Texto original «Using questions and showing interest to promote understanding of cultural norms and perspectives between speakers; demonstrating sensitivity to and respect for different sociocultural and sociolinguistic perspectives and norms; anticipating, dealing with and/or repairing misunderstandings arising from sociocultural and sociolinguistic differences».

sentido de lo expresado en discursos y presentaciones”⁶⁷. El objetivo y el logro de la meta más alta en esta escala, más que comunicar con fluidez y con lenguaje bien estructurado, es poder transmitir información significativa de forma clara y concisa, así como explicar las referencias culturales y llamar la atención sobre la información de fondo de lo que dicen los diferentes participantes. Requiere conocimiento cultural para comprender no solamente el mensaje, sino su trasfondo cultural. La tercera escala es *facilitar la comunicación en situaciones delicadas y desacuerdos. Es decir,*

“Explorar de manera sensible y equilibrada los diferentes puntos de vista representados por los participantes en el diálogo; profundizar en el punto de vista expresado para mejorar y profundizar la comprensión de los participantes sobre el tema discutido; establecer un terreno común; establecer posibles áreas de consenso entre los participantes; mediar un cambio en el punto de vista de uno o más participantes, para acercarse a un acuerdo o resolución”⁶⁸ (Council of Europe, 2018, p.125).

Facilitar la comunicación en situaciones delicadas y desacuerdos es especialmente relevante con respecto al tema interdisciplinario *democracia y ciudadanía* de LK20 lo cual es una buena oportunidad de explorar diferentes puntos de vista representados por los participantes de una manera sensible, lidiar con desacuerdos y respetarlos y profundizar en la comprensión.

En la búsqueda de actividades que promueven el desarrollo personal y el desarrollo de CI, las actividades de mediación de la comunicación son claves en el sentido en que tienen como objetivo construir puentes entre personas con diferentes precondiciones culturales a través de formar una comunicación exitosa. La mediación de la comunicación desafía la capacidad de comprender además de tener actitudes positivas hacia lo desconocido y tener un interés de aprender a conocer y comprenderlo. Las actividades naturalmente colocarán el estudiante en una situación en la que debe reflexionar sobre diferentes aspectos de un caso y de esta manera inician nuevos procesos de pensamiento. El usuario utiliza su competencia plurilingüe y pluricultural para enfrentarse con desafíos e intentar resolverlos. Si bien las actividades de mediación de la comunicación tocan muchos aspectos de la CI, además de desafiar nuestras propias actitudes y valores frente a otras culturas y lenguas, buscaré

⁶⁷ Texto original: «Informally communicating the sense of what speakers are saying in a conversation; conveying important information; repeating the sense of what is expressed in speeches and presentations».

⁶⁸ Texto original: «Exploring in a sensitive and balanced way the different viewpoints represented by participants in the dialogue; elaborating on viewpoints expressed to enhance and deepen participants understanding of the issue discussed; establishing common ground; establishing possible areas of concession between participants; mediating a shift in viewpoint of one or more participants, to move closer to an agreement or resolution».

principalmente este tipo de actividades en mi análisis del material didáctico seleccionado. Sin embargo, es importante subrayar que los descriptores para nivel A1 y A2 (el nivel del bachillerato en Noruega) para este tipo de actividades son muy pocos porque se interpreta que el alumno hace este tipo de actividad en la lengua meta. En el nivel A1-A2 el estudiante no es capaz de hacer este tipo de razonamientos en la lengua meta⁶⁹, por eso hay razón para creer que no haya tantas actividades de mediación de comunicación en los manuales. Sin embargo, considerando que el objetivo principal del enfoque orientado a la acción no es el lenguaje sino otro producto o resultado, además de mirar a los estudiantes como seres plurilingües significa también permitirles “usar todos sus recursos lingüísticos, cuando sea necesario”, y por eso, se espera que estas actividades se presenten en los libros para hacerse en la L1 del estudiante y no en la L3 (Consejo de Europa, 2018, p.27). Creo que en el desarrollo de la CI en el aula, a veces es necesario para el estudiante (que todavía no habla la lengua meta en un nivel bastante alto) utilizar otros idiomas para realizar ciertas actividades dependiendo del propósito principal de la actividad. Hay que tener en mente que si bien el objetivo final es aprender una lengua extranjera, no se debe olvidar el propósito formativo⁷⁰ en la misma. En la observación de las actividades es interesante ver si piden a los estudiantes que completen las tareas en un idioma específico (español o noruego) o si el estudiante es libre de completar las tareas en la lengua que le parezca más cómoda o apropiada, es decir, si puede utilizar todo su repertorio lingüístico. En la próxima sección voy a definir material didáctico, identificar y desarrollar el objeto de mi estudio para luego ponerlo en el contexto noruego.

2.5 Material didáctico

Antes de identificar el objeto y foco de mi estudio es necesario definir material didáctico y hacer un repaso de las tipologías que existen.

Richards y Schmidt (2010) definen material didáctico como “cualquier cosa que puedan utilizar los profesores o los alumnos para facilitar el aprendizaje del idioma”⁷¹ (p.354). También señalan que “Los materiales pueden ser lingüísticos, visuales, auditivos o

⁶⁹ Si las instrucciones piden al estudiante que lleve a cabo la actividad en su L1, el estudiante será capaz de cumplir con la tarea con más facilidad que si la actividad debe llevarse a cabo en la lengua meta. La competencia pluricultural y plurilingüe suelen ir de la mano. Dicho esto, una forma de desigualdad puede ser que un aspecto (por ejemplo, la competencia pluricultural) esté mucho más desarrollada que la otra (por ejemplo, la competencia plurilingüe) (Consejo de Europa 2018, p. 28). En este caso el estudiante llegará mucho más alto en la escala de descriptores para los diferentes niveles si se le pide que resuelva la actividad en su L1 que en su L3.

⁷⁰ Idioma original: Danningsformål.

⁷¹ Texto original: «anything which can be used by teachers or learners to facilitate the learning of language».

kinestésicos, y pueden presentarse de manera impresa, en formato de audio o video, en discos, en internet o mediante presentaciones en vivo o en pantalla”⁷². Es decir, hay una gran selección de material didáctico. Entre todos los tipos de material didáctico que existe, encontramos el manual o libro de texto. El manual (libro de texto) es

“un libro sobre una asignatura específico que se utiliza como guía de enseñanza/aprendizaje, especialmente en una escuela o colegio. Los manuales para el aprendizaje de lenguas extranjeras a menudo forman parte de una serie de calificaciones que cubren múltiples habilidades (comprensión, leer, escribir, hablar, gramática) o tratan una sola habilidad (por ejemplo, lectura)”⁷³ (Richards and Schmidt, 2010, p.595).

Se trata de una publicación (un libro físico o digital) cuya presentación de contenidos, secuenciación y estructura están orientados para su uso en la enseñanza y aprendizaje. Se usa el manual, en la mayoría de los casos, como material base al que se supeditan (o no), otros recursos y materiales. Es uno de tantos otros materiales didácticos, pero en el contexto educativo y reglado del país el uso de este “ha probado ser de gran prominencia” (Bachmann, Lindemann&Speitz, Solfjeld, en Vilá, 2016, p.41). El material didáctico debe reflejar o ser una expresión del marco establecido para lo que debe contener la enseñanza, especialmente los manuales por su gran influencia y posición central en el aula (Eide, 2012). El MCER “obliga a los autores de libros de texto y diseñadores de cursos a facilitar la planificación de lecciones para los profesores”⁷⁴, es decir, es el proceso de “especificar la secuencia de actividades planificadas para un período de tiempo limitado, con la intención de lograr los objetivos de aprendizaje establecidos en el plan general”⁷⁵ (Giovannini,1996, en Vilá, 2016, p.39). El estudio de Skjelbred, Solstad y Aamotsbakken (2005) muestra, además de la prominencia de los manuales en el aula, que son las actividades de los manuales que ocupan el lugar más central en el aula. Por eso vemos la importancia de analizar los manuales para ver si se corresponden con el objetivo y propósito de la asignatura y si las actividades contribuyen al logro de la meta.

Para poder observar las actividades es necesario primero definir qué es una actividad y

⁷² Texto original: «materials may be linguistic, visual, auditory, or kinesthetic, and they may be presented in print, audio or videoform, on CD-roms, on the internet or through live performance or display».

⁷³ Texto original: « A book on a specific subject used as a teaching/learning guide, especially in a school or a college. Textbooks for foreign language learning are often part of a graded series covering multiple skills (listening, reading, writing, speaking, grammar) or deal with a single skill (e.g. reading)».

⁷⁴ Texto original: «obliges textbook writers and course designers to facilitate lesson planning to teachers».

⁷⁵ Texto original: «Specifying the sequence of activities planned for a limited time period, with the intention of achieving the learning objectives set out in the overall planning for a course».

definir qué caracteriza las actividades que son relevantes para mi estudio. Según Breen y Candlin (en Littlejohn, 2011, p.188) una actividad se puede definir como “cualquier propuesta del material que suponga el llevar a cabo una acción que el discente ha de realizar y cuyo objetivo directo es producir el aprendizaje de una lengua extranjera”⁷⁶. Sin embargo, según Sanchez (1999) y Littlewood (2004), una de las clasificaciones es aquella que diferencia entre *actividad lingüística* y *actividad comunicativa*. Las actividades lingüísticas ponen el foco en el aprendizaje de los elementos formales de la lengua y que son importantes en el uso comunicativo de la lengua, mientras que las actividades comunicativas priorizan el contenido o mensaje frente a las formas lingüísticas. Ambos autores coinciden en el significado de actividades comunicativas que se caracterizan por la siguiente manera:

“a) tienen una intencionalidad comunicativa, b) se centran en el contenido, c) implican transmisión de información que recibe o solicita, e) la información objeto llena un vacío existente en una de las partes que intervienen, f) dependiendo de la destreza en que se codifiquen el mensaje, emisor o receptor puede estar o no presente, g) pueden desarrollarse en cualquiera de las cuatro destrezas, h) exigen un mismo código del emisor y receptor, i) el código puede romperse o no respetarse, pero los elementos contextuales suplen tales deficiencias y la información no se pone en riesgo, por último, j) el sistema formal del que se vale la actividad comunicativa es un medio, nunca el fin de esta”
(Sánchez 1999,2004 en Montesdeoca ,2020, p.25).

Las actividades de mediación, descritas en la sección anterior, son actividades comunicativas, es decir, tienen un enfoque comunicativo en la interacción con otros. Se centran más en el contenido o mensaje que en las formas lingüísticas y tienen como objetivo crear puentes entre individuos con diferentes idiomas y de diferentes culturas. Como en las actividades comunicativas, a través de la mediación se utilizan varios de los modos de comunicación (producción, interacción, recepción y mediación).

Parte de la base para realizar este estudio es que, aunque los manuales son prominentes en el aula, se ha discutido la medida en que los libros han contribuido a la formación y al desarrollo de la CI de los estudiantes. El estudio de Eide (2012) muestra que los manuales de la enseñanza de ELE que analizó presentaban el español como una lengua relacionada con turismo y cultura popular y que el contenido de los libros no contribuía suficientemente al objetivo de formación que presentaban los planes curriculares. Además, encontró que la CI tenía una posición débil en los libros. En 2020, el año de la renovación

⁷⁶ Texto original: «Any proposal contained within the materials for action to be undertaken by learners, which has the direct aim of bringing about the learning of the foreign language».

curricular, se lanzaron los dos nuevos manuales: *Encuentros (2020)* y *Pasos (2020)*. Cada uno de los dos manuales abre diciendo que están ajustados al nuevo plan curricular de lenguas extranjeras de 2020 (LK20). Considerando que LK20 tiene un gran enfoque en la CI hay razón para creer y esperar que la CI tiene una posición fuerte en los dos manuales. Por eso, me interesa ver cómo los dos libros *Encuentros (2020)* y *Pasos (2020)*, en bruto, desafían a los aprendientes al desarrollo personal y desarrollo de la CI a través del tema interdisciplinario Democracia y ciudadanía enfocándome en la búsqueda de actividades comunicativas de mediación de la comunicación. Voy a ver si las actividades de mediación de la comunicación han llegado a los manuales ya que el directorado de educación en Noruega reconoce que “los planes curriculares tienen una aproximación al Marco Común Europeo para las lenguas” (Utdanningsdirektoratet, 2020d) y, en caso afirmativo, cómo ayudan a este desarrollo.

3 Marco metodológico

3.1. Objetivos de trabajo

El objetivo general de este trabajo es investigar en qué medida los manuales Pasos y Encuentros1 contribuyen al desarrollo de la CI del estudiante y su desarrollo personal. Debido a la capacidad de las actividades de mediación para desafiar en gran medida la CI y los valores y actitudes, es decir, las características personales del estudiante, principalmente investigaré si las actividades de mediación están presentes en los dos manuales noruegos de bachillerato recién salidos al mercado (2020) *Pasos* y *Encuentros1*. Primero, enfocarme principalmente en la búsqueda de actividades de mediación de comunicación. Segundo, si hay actividades de mediación (de comunicación u de otro tipo), voy a ver cómo ayudan estas actividades a desarrollar la competencia intercultural del aprendiente. En tercer lugar, quiero ver el papel del tema interdisciplinario *Democracia y ciudadanía* en las actividades de mediación. Así pues, mis preguntas de investigación son:

- *¿Ofrecen los dos manuales de bachillerato Encuentros 1 y Pasos actividades de mediación con foco temático en la interculturalidad? Si es así, ¿Qué tipo de mediación es y cómo ayudan estas actividades al desarrollo de la competencia intercultural del aprendiente?*
- *¿Forma parte el tema interdisciplinario democracia y ciudadanía un parte de las actividades de mediación?*

3.2. Enfoque metodológico

Para mi investigación he elegido un método mixto (cuantitativo y cualitativo) con un peso básicamente cualitativo, es decir, la información importante está en la parte cualitativa. La parte cuantitativa está incluida principalmente para obtener información general del número de actividades de los diversos tipos. El método mixto es usado para indicar el proceso por el que el investigador o investigadora usa métodos cuantitativos para la recolección de datos a la vez que hace un análisis cualitativo de estos datos. Según Creswell (2008) el método mixto viene por la necesidad de llegar a un entendimiento más completo del objeto de investigación que si se realizara solo un método cuantitativo o método cualitativo. El método cuantitativo me permitirá analizar datos respecto a la presencia de actividades de mediación, independientes del observador y como evidencia científica, y el método cualitativo me

permitirá analizar el significado numérico de la presencia de actividades de mediación y la naturaleza y calidad de estas. El uso de los dos métodos juntos, me ayudará a dar una respuesta sólida y coherente a las preguntas de investigación.

3.3. Justificación del corpus⁷⁷

La elección de los dos manuales a analizar *Encuentros I* y *Pasos* viene de que son los dos únicos manuales noruegos de español recién salidos al mercado noruego (2020) y que postulan su consonancia con los principios de la renovación curricular en Noruega (LK20). Los dos manuales se elaboraron en paralelo a la formación de la renovación curricular y fueron publicados poco después de que fueron lanzados los nuevos planes curriculares. Proviene de editoriales diferentes y están destinados a la enseñanza de español para estudiantes de bachillerato. Los dos libros son los únicos que están diseñados para corresponderse con los nuevos planes curriculares y se entiende que cuando las escuelas en algún momento quieran actualizar sus manuales es muy probable que elijan los manuales más actuales por esta adaptación. Por eso, hay razón para creer que en el futuro estos libros van a ser centrales en la enseñanza de ELE en Noruega. La selección de materiales para el análisis tiene como criterio principal que siguen las directrices de LK20.

3.4 Descripción del corpus

Los dos libros son manuales dirigidos a la enseñanza de español en el bachillerato noruego. *Pasos*, de la editorial Aschehoug, está diseñado para los dos años de enseñanza reglada obligatoria de español, mientras que *Encuentros I*, de la editorial Cappelen Damm, está diseñado para cubrir el primer año de Bachillerato. Aun no ha salido al mercado su homólogo para el segundo año de Bachillerato.

3.4.1 Pasos

Pasos (Christiansen, 2020) es un manual, como ya mencionado, destinado a los dos años de español de nivel II en el Bachillerato. El manual se compone de dieciocho capítulos y el diseño de este manual es lineal respecto a la secuencia de sus unidades. El orden de sus páginas se corresponde con la secuencia de la unidad. De un *primer paso* se pasa al *segundo paso*, seguido de textos y actividades (*pasos activos*), en que se usa el vocabulario del *primer*

⁷⁷ La estructura de esta sección sigue un modelo muy similar al de Montesdeoca (2020) ya que se comparte un acercamiento similar al mismo corpus. No obstante, por diferencias en la temática de estudio, el procedimiento, recogida y análisis de datos es diferente.

paso y la gramática del *segundo paso*. Los *pasos activos* son seguidos por un *paso atrás* que sirve de autoevaluación para el estudiante. Ilustro más específicamente la estructura del manual en la siguiente tabla:

Página introductoria	Una presentación del contenido de aprendizaje dividido en <i>comunicación, lengua y contenido</i> .
Primer paso	Tiene un enfoque en el aprendizaje de vocabulario. Las palabras claves en el capítulo están ordenadas por su clase de palabra. El vocabulario que ofrece esta sección es una mezcla de vocabulario conocido, fácil de reconocer a través del tema del capítulo y otros idiomas y nuevas palabras para buscar en el diccionario. Además, <i>el primer paso</i> incluye algunas actividades con un enfoque en el vocabulario.
Segundo paso	Gramática y actividades de índole diversa.
Páginas de textos ⁷⁸	Textos en que se utiliza las palabras del primer paso y la gramática del segundo paso con tareas pertenecientes a los textos.
Pasos activos	Actividades ordenadas bajo las categorías <i>moverse, hablar, escribir, escuchar, traducir</i> , un paso fuera (producción oral o escrita). A veces aparecen solamente algunas de las categorías y no todas.
Un paso atrás	Diez preguntas de resumen junto con una pregunta bajo la categoría <i>Reflexión</i> en noruego destinada a la autoevaluación y una repetición de la presentación del contenido de aprendizaje de la página introductoria.

Tabla 9: La estructura del manual *Pasos* (Christiansen, 2020).

3.4.2 Encuentros 1

Encuentros1 (Bernáldez, Leguina-Moral, & Vargas, 2020) es un manual dividido en diez lecciones que cada una tiene la siguiente estructura: página introductoria en que se presenta el contenido del capítulo, una serie de textos con preguntas de comprensión y/o reflexión según la categoría del texto, una página con vocabulario y un apartado de actividades al final de cada lección. Al igual que *Pasos*, Encuentros1 también tiene su página operativa y el formato

⁷⁸ Con el uso de la palabra *textos* en este manual me refiero a videos, textos lingüísticos acompañados de fotografías y/o mapas, ilustraciones solas, ilustraciones gramaticales y de vocabulario.

digital ofrece audio de los textos del manual, actividades extras de comprensión auditiva, comprensión lectora, gramática y producción escrita. Ilustro más específicamente la estructura del manual en la siguiente tabla:

Página introductoria	Una presentación del contenido, divididos en <i>comunicación</i> y <i>gramática</i> . ¡Prepárate! – Una serie de preguntas para prepararse para el tema y activar conocimientos previos ⁷⁹ . Palabras transparentes – Palabras para comprobar con otros idiomas que el estudiante conoce y que el estudiante va a reconocer en los textos y actividades que vienen.
Páginas de textos	Diferentes textos (diálogos, textos fácticos y cuentos). Además, hay actividades para responder en noruego (primera actividad) y en español (segunda actividad) que trata de comprensión y que facilita la reflexión.
Civilización	Textos de cultura y sociedad relevantes para la lección y actividades bajo la categoría de <i>reflexión</i> .
Espacio Cultural	Expresiones culturales auténticas (poemas, arte, canciones, rimas etc.) y actividades bajo la categoría de <i>reflexión</i> .
Vocabulario comunicativo	Palabras y expresiones de los textos, ordenados en bloques bajo el título de los textos en que aparecen.
Gramática	Explicaciones gramaticales y actividades de práctica controlada.
Actividades	Páginas de color azul que contienen actividades bajo las categorías de <i>vocabulario comunicativo</i> , <i>gramática</i> , <i>comunicación escrita y oral</i> , y <i>traducción</i> . Siempre en este orden y acompañados de algunas ilustraciones y fotografías.

Tabla 10: La estructura del manual *Encuentros 1* ((Bernáldez, Leguina-Moral, & Vargas, 2020).

⁷⁹ Traducción libre del manual: «Sjå på spørsmåla før du begynner å arbeide med leksjonen. Då blir kunnskapen du har om temaet frå før, aktivert» (*Encuentros 1, 2020, p.4*) (*Mira las preguntas antes de empezar a trabajar con la lección, así se activa el conocimiento del tema que tienes de antes*).

3.5 Procedimiento y recogida de datos

Para llegar a mi objetivo voy a hacer una recogida sistemática de datos que describiré, clasificaré y finalmente interpretaré. Considero relevante también contar las actividades de mediación para reflexionar sobre si esta cantidad es significativa (o no) comparado con el resto de las actividades del manual. Así hare uso del método cuantitativo para dar cuenta numérica de la presencia de actividades de mediación en Pasos y Encuentros¹. En la recogida de datos me dedicaré únicamente a las actividades del manual físico⁸⁰. Para llegar a mi objetivo parto de los siguientes desafíos derivados del capítulo teórico y de las preguntas de investigación:

- *¿Cómo identificar una actividad de mediación?*

Para identificar las actividades de mediación es necesario establecer criterios de selección. La definición que aporta el Volumen Complementario (Council of Europe, 2018) es el punto de partida para los criterios ofrecidos por Cuadrado (Arqus Alliance, 2021). La definición que propone el Volumen Complementario (Council of Europa, 2020) es la siguiente:

“El usuario/aprendiz actúa como un agente social que crea puentes y ayuda a construir o transmitir significado, a veces dentro del mismo idioma, a veces de una modalidad a otra y a veces de un idioma a otro (mediación translingüística)⁸¹. (Council of Europe, 2020, p.90).

Basada en esta definición, para poder ser categorizada como una actividad de mediación, la actividad tiene que cumplir con ciertos criterios que identifico aquí abajo.

Primero, en la mediación “el usuario actúa como agente social” (Council of Europe, 2018, p.103), es decir, en esta primera parte de la definición, identificamos tres criterios: el usuario acepta agencia social y usa el lenguaje para actuar en un contexto. Hay un enfoque en el uso del lenguaje (el usuario), el usuario acepta agencia social (actúa) y para actuar necesitamos un contexto en el que el usuario actúa.

⁸⁰ Pasos dirige al discente hacia actividades digitales en su página operativa *Aunivers*. El formato digital ofrece audio de los textos del manual, actividades extra de comprensión auditiva, comprensión lectora, gramática y producción escrita.

⁸¹ Texto original: «In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and help to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes across modalities and sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation)”.

1a. Uso del lenguaje (noruego o español).
1b. Actúa (acepta agencia social para resolver una tarea).
1b. Un contexto.

Tabla 11: Criterios para las actividades de mediación.

En segundo lugar, el usuario “crea puentes y ayuda a construir o transmitir significado”. En esta segunda parte identificamos tres nuevos criterios. El hecho de “crear puentes” indica que hay una dimensión interpersonal e interrelacional, es decir, la mediación requiere interacción. En esta interacción el mediador funciona como facilitador, co-constructo o intermediador.

2a. Facilitador.
2b. Co-constructo.
2c. Intermediario.

Tabla 12: Criterios para las actividades de mediación.

En tercer lugar, esta construcción o transmisión de significado pasa “a veces dentro del mismo idioma, a veces de una modalidad a otra y a veces de un idioma a otro”.

<i>3a. Dentro del mismo idioma.</i>
<i>3b. De una modalidad a otra.</i>
<i>3c. De un idioma a otro.</i>

Tabla 13: Criterios para las actividades de mediación.

Considerando los criterios que propone Cuadrado (Arqus Alliance, 2021), basándose en la definición del Volumen Complementario (Council of Europe, 2018), resulta en esta lista de criterios:

Criterios de una actividad de mediación.
1a. Uso del lenguaje (noruego o español).
1b. Actúa (acepta agencia social para resolver una tarea).
1c. Un contexto.
2a. Facilitador de la comunicación.
2b. Co-constructor.
2c. Intermediario.
3a. Mediación dentro del mismo idioma (intralingüístico).
3b. Mediación de una modalidad a otra.
3c. Mediación de un idioma a otro.

Tabla 14: Los criterios según la definición de mediación del Volumen Complementario (Council of Europe, 2020, p.90)

Es importante subrayar que las actividades no tienen que cumplir con todos los criterios para ser consideradas actividades de mediación lingüística. Sin embargo, tienen que cumplir con todos los tres primeros criterios (1a, 1b y 1c) porque están estrechamente conectados ya que el uno depende del otro y, por lo menos, uno de los criterios del segundo grupo (2a, 2b y 2c) y uno de los criterios del tercer grupo (3a, 3b y 3c).

Además de los criterios en la tabla 14 hay un elemento más que se puede considerar como necesario para las actividades de mediación. Según Cuadrado para que el usuario realmente realice labores de mediador “es necesario que haya unas necesidades comunicativas ajenas que se conviertan en el objetivo principal de la acción comunicativa” (2021, p.131), de ahí la necesidad de mediar o crear puentes. Por eso, en todas las actividades incluidas en el análisis hay unas necesidades comunicativas ajenas. Según el Volumen Complementario (Council of Europe, 2018), este obstáculo puede ser de naturaleza variada (dificultad de acceso al código lingüístico, un conflicto interpersonal o la dificultad de la información, entre otros). Cuadrado (Arqus Alliance, 2021) utiliza triángulos de comunicación para mostrar gráficamente la función del mediador y cómo ayuda a superar los obstáculos. En la figura 1 el mediador funciona como facilitador, es decir, el mediador ayuda o facilita el acceso a la información que el receptor no tiene.

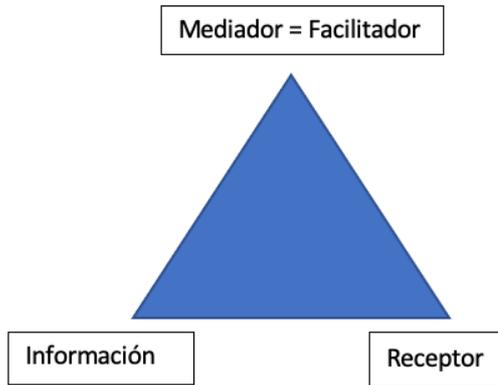


Figura 1: El mediador como facilitador.

En la figura 2, el mediador funciona como co-constructor, es decir, en colaboración, el mediador ayuda a construir significado o a acceder a la información. En este caso, el usuario (junto con su compañero) tiene que trabajar con el conocimiento que ya tenga y construir significado. En la cooperación el uno ayuda al otro, por ejemplo, a solventar la dificultad de información.

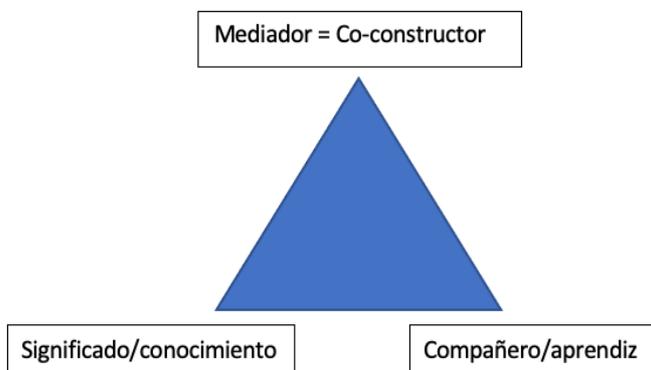


Figura 2: El mediador como co-constructor.

En la última figura el mediador funciona como intermediario entre interlocutores que por algún razón no pueden comprenderse el uno al otro:

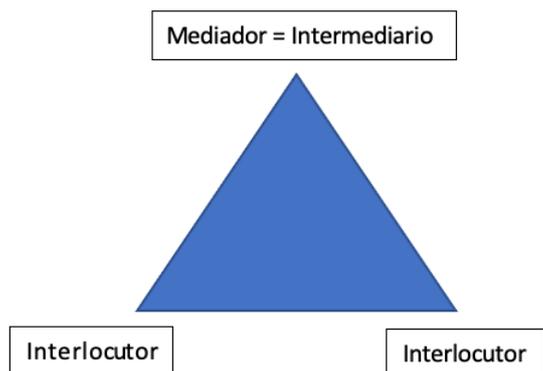


Figura 3: El mediador como intermediario.

Además de los criterios según la definición del Volumen Complementario (Council of Europe, 2018) y la necesidad de un obstáculo, es importante también que la actividad tenga una temática con foco en la cultura si no la actividad no tiene relevancia para mi trabajo.

Así queda la lista de criterios:

Criterios de una actividad de mediación.
1a. Uso del lenguaje (noruego o español).
1b. Actúa (acepta agencia social para resolver una tarea).
1c. Un contexto.
2a. Facilitador de la comunicación.
2b. Co-constructor.
2c. Intermediario.
3a. Mediación dentro del mismo idioma (intralingüístico).
3b. Mediación de una modalidad a otra.
3c. Mediación de un idioma a otro.
4a. Obstáculo.
4b. Una temática con un foco en la cultura.

Tabla 15: Lista completa de criterios de la postura exclusiva

- ¿Qué cantidad de actividades de mediación hay en los manuales?

Para observar la cantidad de actividades de mediación en los libros voy a hacer un recuento de las actividades del manual siguiendo los criterios ya mencionados. Después de identificar las actividades de mediación, puedo clasificarlas según el tipo de mediación, es

decir, mediación de texto, mediación de concepto o mediación de comunicación .

- *¿Qué cantidad de actividades de mediación se dan en la lengua meta y qué cantidad se dan en la L1?*

Me hago esta pregunta porque se puede argumentar que es muy probable que no haya actividades de mediación porque el nivel del idioma todavía es demasiado bajo en el bachillerato. Sin embargo, espero que estas actividades se den en la L1 (lengua primera/lengua materna). La intención de esta pregunta es observar si las actividades permiten que el estudiante use su L1 en las actividades de mediación. Me interesa porque si las instrucciones explicitan en qué lengua se realizará la actividad eso también indicará algo sobre el propósito. Si se le pide al estudiante que realice la tarea en la lengua meta hay razón para creer que el desarrollo lingüístico es el foco, sin embargo, si se abre para que el alumno realice la tarea en la L1, se puede interpretar que eso significa que la actividad tiene otro objetivo (un objetivo relacionado con el desarrollo intercultural o personal).

- *¿Qué tipo de actividades de mediación ofrece el manual?*

Siguiendo la categorización del Volumen Complementario (Council of Europe, 2018), voy a clasificar las actividades en *mediación de texto*, *mediación de concepto* y *mediación de comunicación*. Me hago esta pregunta porque saber qué tipo de mediación hay en los manuales es relevante para poder evaluar en qué medida las posibles actividades de mediación contribuyen al desarrollo de la CI y al desarrollo personal. Según las descripciones de los diferentes tipos de mediación considero que las actividades de mediación de comunicación desafían en mayor medida⁸² la CI y el desarrollo personal que la mediación de texto y la mediación de concepto.

- *¿Es el tema interdisciplinario democracia y ciudadanía una parte de las actividades de mediación?*

Después de haber identificado las actividades de mediación (si hay), voy a ver si la

⁸² La mediación de comunicación tiene como objetivo crear puentes entre personas con diferentes condiciones culturales a través de formar una comunicación exitosa. Desafía la capacidad de comprender además de tener actitudes positivas hacia lo desconocido y tener un interés de aprender a conocer y comprenderlo. Naturalmente colocarán el estudiante en una situación en la que debe reflexionar sobre diferentes aspectos de un caso y de esta manera inician nuevos procesos de pensamiento. Más que la mediación de texto y mediación de concepto tiene un foco en cómo superar obstáculos en la comunicación cuando estamos en medio de la zona de fricción entre culturas. En [el](#) capítulo 2.4.3 se puede leer más sobre la diferencia entre los tres tipos de mediación.

temática de las actividades con el foco en cultura está relacionada al tema interdisciplinario *democracia y ciudadanía*. Considerando que el tema es, según LK20, el único de los temas interdisciplinarios que se considera de relevancia especial para la enseñanza de LE, es interesante ver si las actividades de mediación utilizan este tema en el desarrollo de la CI.

3.6 Procedimiento del análisis de los datos

En el análisis de los datos ha sido necesario elaborar criterios claros para fácilmente poder identificar las actividades además de desarrollar un esquema como instrumento para obtener una buena estructura y apreciación global de los hallazgos interesantes y relevantes para mi trabajo. En este proceso he pasado por varias etapas en las que ha sido necesario hacer cambios en el procedimiento y en la forma de tratar con los datos.

3.6.1 Primera etapa: revisión inicial del corpus

En la primera etapa hice un repaso de *Pasos* (Christiansen, 2020b) para tratar de identificar las actividades de mediación en el libro de acuerdo con las referencias bibliográficas que aparecen en el marco teórico. En este punto, aun no había establecido criterios específicos pero, para buscar actividades que correspondían con las descripciones, utilicé las escalas descriptivas del marco teórico y un esquema desarrollado según las descripciones del Volumen Complementario (Council of Europe, 2018):

<p>Mediar un texto</p>	<p>Transmitir información específica, en forma oral y escrita.</p> <p>Explicar los datos (por ejemplo, en graficos, diagramas, cuadros, etc.) en forma oral y escrita.</p> <p>Procesamiento de texto escrito, en forma oral o escrita.</p> <p>Toma de notas (conferencias, seminarios, reuniones,etc.).</p> <p>Expresar una respuesta personal a textos creativos (incl. la literatura).</p> <p>Análisis y crítica de textos creativos (incl. la literatura)</p>
-------------------------------	--

Mediar conceptos	Colaborar en un grupo: Facilitar interacción colaborativa con compañeros y colaborar para construir significado. Liderando trabajo en grupo: Gestionar la interacción y animar la conversación conceptual.
Mediar comunicación	Facilitar espacio pluricultural. Actuar como intermediario en situaciones informales (con amigos y compañeros). Facilitar la comunicación en situaciones delicadas y desacuerdos.

Tabla 16: Escalas descriptivas de mediación (Council of Europe, 2018, p.106).

Capítulo por capítulo recorrí todas las actividades y tareas para ver si estas descripciones eran suficientes para fácilmente saber cuáles de las actividades incluir y cuáles no. Hice un esquema con una columna para las actividades que se correspondían con las descripciones del Volumen Complementario (Council of Europe, 2018) y otra columna para las actividades ambiguas. Las actividades ambiguas correspondían con algunas de las descripciones de las actividades de mediación, pero no con todas. Por ejemplo, encontré actividades de “expresar una respuesta personal a textos creativos (incluida la literatura)” (Council of Europe, 2018, p.106) que corresponde con las descripciones. Sin embargo, en las instrucciones de la actividad no encontré un claro destinatario. La formulación de la instrucción de la actividad no dejaba claramente estipulado a quién iba a expresar el usuario su respuesta personal. El criterio de un destinatario se encuentra no en las descripciones, sino en la definición que establece la fundación en que se basan las descripciones. La ambigüedad y la dificultad en la clasificación de las actividades me llevó a revisar los autores de mi marco teórico que definen la mediación (Arqus Alliance, 2021). Esto me hizo replantear si era realmente posible intentar establecer una serie de criterios esenciales y otros menos esenciales en el intento de clasificación de actividades.

3.6.2 Segunda etapa: revisión con criterios establecidos

Para resolver el desafío de la primera revisión de Pasos (Christiansen, 2020b) utilicé la definición de mediación del Volumen Complementario (Council of Europe, 2018) para establecer una lista de criterios muy claros para evitar tanta ambigüedad frente a las actividades a analizar. Los criterios que utilicé son los criterios mostrados en tabla 15, es

decir, los criterios según la definición del Volumen Complementario (Council of Europe, 2018), ofrecidos por Cuadrado (Arqus Alliance, 2021). Con los criterios establecidos hice un nuevo repaso de *Pasos* (Christiansen, 2020b) para ver si la lista de criterios me ayudaba en la categorización de las actividades. En esta etapa me enfrenté con otro desafío y tuve que reconsiderar los criterios. El desafío era que no encontré actividades tal y como se definen en el Volumen Complementario (Council of Europe, 2018). Sin embargo, quise optar por una postura constructiva y no quise dejarme llevar por clasificaciones prematuras y concluir que el libro no contenía ningún elemento de mediación solamente porque ninguna de las actividades cumplía con todos los criterios necesarios. Había encontrado actividades con algunos elementos de mediación y según mi opinión estos aspectos merecían atención. Para dar un ejemplo, encontré la siguiente actividad en *Pasos* (Christiansen, 2020b):

“Entrevista a una persona mayor que conozcas, basándote en algunos años importantes de su vida. Compara la vida de esta persona con la vida de Juan Manuel de Andújar. ¿Qué es similar y qué es diferente? Recuerda que debes contarle en español, así que no te lo pongas difícil”⁸³ (Christiansen, 2020b, p.91).

Esta actividad contiene elementos de mediación lingüística. El estudiante va a transmitir información (de la vida de las dos personas y su comparación de ellos) a alguien (que no queda claro en el texto). Tenemos aquí (implícitamente, porque las instrucciones no quedan bastante claras) este triángulo de un mediador que transmite información a un receptor que no tiene acceso a esa información. Sin embargo, según los criterios establecidos no se puede categorizar esta actividad como una de mediación principalmente porque falta un contexto, un obstáculo además de presentar un claro destinatario.

Quería encontrar una manera de mostrar que sí hay actividades que contienen elementos de mediación aunque no hay actividades de mediación completas que cumplen con todos los criterios de la definición del Volumen Complementario (Council of Europe, 2018).

3.6.3 Tercera etapa: redefiniendo los criterios.

En la tercera etapa hice una reducción de los criterios de la definición del Volumen Complementario (Council of Europe, 2018) para centrarme en su esencia. Decidí utilizar los

⁸³ Texto original “Intervju ein eldre person, med utgangspunkt i nokre viktige år i livet hans/hennar. Samanlikn livet til denne personen med livet til Juan Manuel frå Andújar. Kva er likt, og kva er ulik? Hugs at du skal fortelje om dette på spansk, så ikkje gjer det vanskeleg».

criterios que proponen Pujols, Fantauzzi y Soler (2020, p.65)⁸⁴ porque estos criterios me permitían encontrar los elementos de mediación en los libros sin establecer criterios demasiado excluyentes, es decir, me permitían tomar una postura más inclusiva⁸⁵. Sin embargo, ni utilizando esta postura más inclusiva podía identificar actividades de mediación. Por eso, decidí utilizar **solamente** los criterios establecidos según la definición del Volumen Complementario (Council of Europe, 2018). Al volver a utilizar todos los criterios del Volumen Complementario (Council of Europe, 2018) ocurrió de nuevo el desafío de que no podía identificar ninguna actividad que cumpliera con todos los criterios, es decir, no encontré ninguna actividad de mediación. Debido a que no había actividades de mediación en los manuales, tuve que encontrar las actividades que eran lo más similares a las actividades de mediación para averiguar qué elementos de mediación están presentes y qué les falta para convertirlas en actividades de mediación. Es decir, las actividades **identificadas y analizadas** no son actividades de mediación, sin embargo, son las actividades que tienen más elementos en común con las actividades de mediación. En el próximo apartado mostraré cómo procedo en el análisis de los datos.

3.6.4 Instrumento de análisis de datos

En este apartado voy a presentar el instrumento utilizado para el análisis. Este instrumento es resultado de los criterios que propone la definición del Volumen Complementario (Council of Europe, 2018), ofrecidos por Cuadrado (Arqus Alliance, 2021). Utilizaré el instrumento para ver cuáles de los elementos de mediación se puede identificar y cuáles les falta a las actividades seleccionadas para ser actividades de mediación completas según la definición del Volumen Complementario (Council of Europe, 2018) y qué cambios se pueden hacer para convertirlas en actividades de mediación.

El siguiente esquema, basado en la definición del Volumen Complementario (Council of Europe, 2018), es el instrumento utilizado:

⁸⁴ Los criterios que proponen Pujols, Fantauzzi y Soler (2020, p.65) son un input, mediador, destinatario y un contexto.

⁸⁵ Intenté tomar una postura más inclusiva principalmente porque hay algunos aspectos que hay que tomar en cuenta. El primer aspecto a considerar es que los materiales (Pasos y Encuentros1), la renovación LK20 (2020) y el Companion Volume (Council of Europe, 2018) se prepararon simultáneamente en el tiempo. Por eso, puede resultar útil elegir una postura más inclusiva para ser comprensivos por el contexto temporal en que se escribieron estos libros. Se puede argumentar que las modificaciones incluidas en el Companion Volume (Council of Europe, 2018) se hacen de difícil incorporación en los manuales ya que se prepararon al mismo tiempo. De ahí el segundo aspecto a considerar, ya que aunque el Companion Volume (Council of Europe, 2018) no habla de las cuatro destrezas (hablar, leer, escribir y escuchar), sino de modos de comunicación, LK20 todavía se refiere a las cuatro destrezas y no a los modos de comunicación. Sin embargo, LK20 se inspira del marco y la intención de este trabajo es aportar algo nuevo, en este caso el valor de la mediación.

Actividad (Manual, página: número)	1a. Uso de la lengua 1b. Actúa 1c. Contexto	2a. Facilitador 2b.Co-constructor 2c.Intermediario	3a.Dentro del mismo idioma 3b.De una modalidad a otra 3c. De un idioma a otra	4a. Obstáculo	4b. Temática cultural	Tipo de mediación	Lengua (L1/lengua meta)
Pasos, 300:3b	1a, 1b y 1c	2a	3b y 3c	x	x	Mediación de texto	L1

Tabla 17: Instrumento del análisis .

En la primera casilla se anota el nombre del manual, la página y el número de la actividad para que sea fácil identificar la actividad en el libro. Los criterios los he organizado según su número y letra como se muestra en el esquema de criterios de la tabla 15. En la primera casilla marco si el usuario usa la lengua para actuar en un contexto. Para que la actividad sea una actividad de mediación tiene que cumplir con todos los tres criterios en la segunda casilla porque están estrechamente conectados y el uno depende del otro, es decir, el estudiante tiene que usar la lengua y actuar en un contexto. En la tercera casilla marco si el mediador funciona como facilitador, co-constructor o intermediario en la comunicación. En la cuarta casilla marco si la mediación pasa dentro del mismo idioma, de una modalidad a otra o de un idioma a otro. En la quinta casilla marco con una X si hay un claro obstáculo y en la sexta casilla marco también con una X si la actividad tiene una temática con un foco en la interculturalidad. Al igual que en la tabla 18, las dos últimas casillas son para anotar el tipo de mediación⁸⁶ y en qué lengua se realizará la actividad. Si las instrucciones de la actividad no especifican la lengua en que se realizará, no pongo ninguna marca en la casilla. En el próximo apartado voy a dar un ejemplo de cómo procedo a analizar los datos.

3.6.5. Análisis de los datos.

Voy a utilizar la siguiente actividad como un ejemplo de cómo procedo a analizar los datos y mostrar cómo identifico las actividades tanto a la luz de la postura inclusiva como la postura exclusiva. La actividad utilizada como ejemplo no está incluida en el análisis debido a que no presenta necesidades comunicativas ajenas que según Cuadrado es necesario para que el usuario realmente realice labores de mediador (Cuadrado, 2021, p.131). Analizo las actividades enfocándome en tres aspectos de las actividades. El primer aspecto es identificar los elementos de mediación en la actividad, principalmente, para ver cuáles son los elementos

⁸⁶ Quiero subrayar que estoy consciente de que a veces, especialmente cuando analizo las actividades en la luz de la postura exclusiva, anoto el tipo de mediación (mediación de texto, de concepto o de comunicación) cuando en realidad la actividad no es una actividad de mediación. Lo hago para mostrar qué tipo de mediación sería si todos los elementos estarían presentes tomando el *input* como punto de partida para determinar el tipo y lo utilizaré en la reconstrucción de las actividades.

que hay y cuáles son los que faltan para que la actividad sea categorizada como una actividad de mediación. El segundo aspecto, la temática de la actividad, para ver si la temática con un foco en la interculturalidad desafía o no desafía la CI del estudiante. El tercer aspecto es la lengua usada para realizar la actividad. En primer lugar voy dar una descripción breve de la actividad, en segundo lugar voy a identificar los elementos de mediación y en tercer lugar voy a analizar cómo la actividad ayuda o no ayuda al desarrollo de la CI también considerando su temática.

Voy a utilizar la siguiente actividad como ejemplo:



Tarea 8b: “Trabaja con un compañero/compañera. Lee el cartel de las mujeres en la foto. Trata de explicar lo que ves en la foto y el mensaje (budskap) de la protesta con tus propias palabras en español” (Christiansen, 2020b, p.203).

Esa actividad plantea implícitamente un doble objetivo. En primer lugar, la descripción de una foto y, en segundo lugar, la interpretación de un mensaje. Detrás de este doble objetivo, se esconden las preguntas ¿qué ves? y ¿cómo interpretas el mensaje que muestran? Discute con tu compañero. Las instrucciones de esta actividad piden al estudiante que trabaje con un compañero/compañera, es decir, se pide implícitamente un trabajo de interacción entre estudiantes donde se negociará un mensaje/descripción y se expresará en la lengua meta. Esta actividad es una clásica actividad de comunicación, según la definición de Cuadrado⁸⁷, que contiene elementos de mediación.

Considerando esta actividad a la luz de los criterios ofrecidos por Cuadrado (Arqus Alliance, 2021), según la definición del Volumen Complementario (Council of Europe, 2018), es una clásica actividad de comunicación.

Actividad (Manual, página: número)	1a. Uso de la lengua 1b. Actúa 1c. Contexto	2a. Facilitador 2b. Co-constructor 2c. Intermediario	3a. Dentro del mismo idioma 3b. De una modalidad a otra 3c. De un idioma a otro	4a. Obstáculo	4b. Temática cultural	Tipo de mediación	Lengua (L1/lengua meta)
Pasos, p.203:8b	1a	2b	3a		x	Mediación de texto	Lengua meta

Tabla 18: Elementos de mediación.

⁸⁷ “se describen actividades clásicas que se pueden equiparar a actividades clásicas dentro de los enfoques comunicativos: transmitir información de un texto a un receptor que no tiene acceso a él (siguiendo el principio de vacío de información), gestionar la colaboración en grupo, facilitar la comunicación entre dos interlocutores o explicar con las propias palabras la información presente en un soporte visual” (Cuadrado, 2021, p. 131).

Comenzamos con los tres primeros criterios cuales considero el fundamento para poder clasificar a una actividad como una actividad de mediación, según la definición del Volumen Complementario (Council of Europe, 2018): el uso del lenguaje (1a), que el estudiante actúa (1b) en un contexto (1c). Estos tres elementos son la base sobre la que se apoyan el resto de los criterios. Esta actividad tiene un enfoque en el uso del lenguaje, sin embargo, no para actuar en un contexto. Las instrucciones no ofrecen un contexto en que el estudiante actuará, es decir, la actividad tiene un enfoque en la comunicación y no en la acción⁸⁸, principalmente por la falta de un contexto. De esta manera vemos la importancia de un contexto. Si no hay un contexto, el estudiante no puede aceptar agencia social. El contexto distingue una actividad con un enfoque orientada a la acción de una actividad con un enfoque en la comunicación. Como ha mencionado antes se puede interpretar que el estudiante funciona como co-constructor (2b) de la manera que el uno, el otro o los dos estudiantes pueden funcionar como mediadores entre la foto y su compañero en la forma en que el uno crea un puente entre el input y su compañero al explicar con sus propias palabras lo que ve en la foto, su interpretación de la misma y el mensaje de la protesta a su compañero. Sin embargo, la falta de un obstáculo quita la necesidad de un mediador. Aunque hay colaboración en grupo para crear significado, los dos compañeros tienen acceso al mismo input y las instrucciones no ofrecen un obstáculo que crea la necesidad de un mediador para crear un puente entre el input y uno de los dos o ambos.

Con respecto a la temática, considero que la actividad tiene una temática intercultural. La foto muestra una protesta feminista en Buenos Aires, en junio de 2019. La actividad aparece entre otras tareas y actividades con un enfoque en el feminismo y machismo, un tema que puede contribuir a discusión y reflexión alrededor desafíos sociales conectados a este tema. Se puede utilizar este tema para abordar estas cuestiones en Noruega comparado con el mundo hispanohablante. Además, el tema está estrechamente relacionado al tema interdisciplinario democracia y ciudadanía debido a su enfoque de carácter de protesta y manifestación ya que como sociedad se puede ejercer el derecho a manifestarse en contra de la injusticia en paz y de acuerdo con los valores democráticos. Sin embargo, se pueda reformular las instrucciones de esta actividad para que el estudiante no solamente puede entrar en discusión y reflexión, sino asegurarse que realmente lo hace en la ejecución de la

⁸⁸ Una de las características de las actividades de mediación es que tienen un enfoque orientado a la acción que desafía al estudiante a aceptar agencia social y actuar en la sociedad a través de situaciones auténticas de la vida real.

actividad⁸⁹.

Debido a que la actividad le pide al estudiante que use la lengua meta y que la actividad le pide que exprese lo que ve en la foto y su mensaje sin alentar una mayor reflexión con respecto al tema, interpreto que esta actividad de mediación tiene un enfoque principalmente lingüístico. Aunque el tema es relevante para ser utilizado en el desarrollo de la CI, la actividad no va más allá para iniciar la reflexión con respecto al tema, es decir, la actividad requiere solamente “low order-thinking”⁹⁰. En 1956 Benjamin Bloom presentó un marco para categorizar los objetivos educativos conocido como la taxonomía de Bloom⁹¹. El marco consiste de seis categorías, recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear que todas “se encuentran a lo largo de un continuo de simple a complejo y de concreto a abstracto”⁹² (Armstrong, 2010).

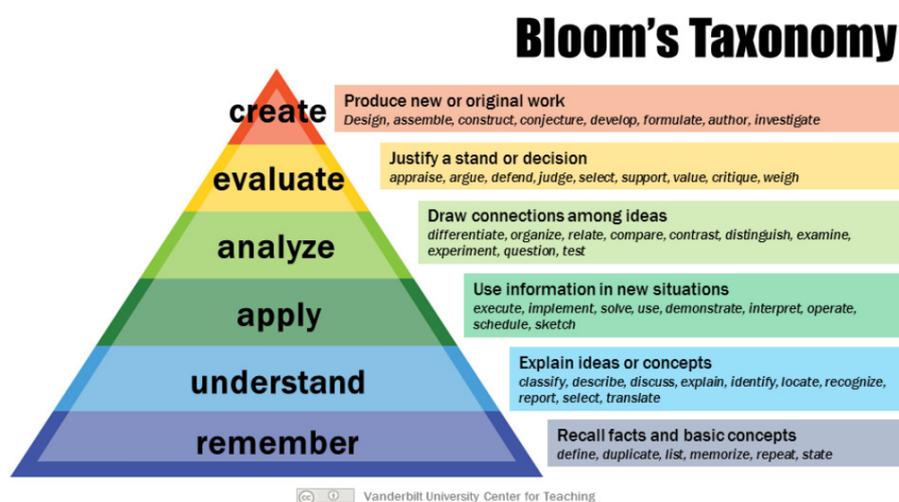


Figura 4: La taxonomía de Bloom (Anderson, 2001).

En esta actividad el estudiante entra en un nivel simple y concreto de descripción y comprensión. Es suficiente que el estudiante pueda describir lo que ve y que pueda explicar el mensaje. Con respecto a la taxonomía vemos que la actividad esta en el nivel de *comprender*

⁸⁹ Al analizar las actividades mi intención principal no es criticar sino ayudar, en la medida y de la manera más humilde posible, en la reformulación de las actividades.

⁹⁰ “Low-order-thinking” implica los tres primeros niveles en el pirámide, es decir, recordar, comprender y aplicar mientras que “High-order- thinking” implica los niveles más altos en el pirámide, es decir, analizar, evaluar y crear.

⁹¹ En 1956, Benjamin Bloom junto con los colaboradores Max Englehart, Edward Furst, Walter Hill y David Krathwohl publicaron el marco conocido como “Bloom’s Taxonomy”. Las categorías originales de 1956 fueron conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. En 2001 las categorías fueron revisadas y convertidas a “palabras de acción” que describen los procesos cognitivos mediante los cuales los pensadores encuentran y trabajan con el conocimiento (Armstrong,2010).

⁹² Texto original: are lying along a continuum from simple to complex and concrete to abstract”.

debido a que la actividad principalmente se trata de descripción y explicación⁹³. Para que el tema pueda contribuir tanto al desarrollo de la CI como a la formación del estudiante serviría estos objetivos educativos si la actividad contiene un elemento que invita al estudiante a entrar en procesos en que utiliza la información para entrar en niveles más complejos y abstractos de pensamiento, reflexión y discusión, es decir, para ir más allá que la superficie del tema.

Finalmente quiero subrayar que no considero esta actividad como una actividad de mediación, sin embargo, quiero ilustrar los aspectos de mediación que sí tiene aunque no sea una actividad de mediación completa. En la reconstrucción de la actividad hay por lo menos dos elementos claves a añadir: un claro contexto en que el usuario puede aceptar agencia social, además que presentar un obstáculo que cree la necesidad de un mediador.

3.7 Validez, fiabilidad y cuestiones éticas

La validez y fiabilidad se refieren a la calidad de los instrumentos utilizados para llegar a las conclusiones de la investigación. La validez conforma el grado en que los instrumentos alcanzan su propósito, es decir, su utilidad y la fiabilidad se refiere al grado de precisión de los instrumentos para asegurarnos el menor margen de error posible (Montesdeoca, 2020, p.52).

3.7.1 Validez

El concepto de validez ha pasado de ser una demostración de que un determinado instrumento mide realmente lo que se pretende medir a, más reciente, ser un concepto que toma varias formas (Cohen, 2005). Como ya se ha mencionado, he utilizado un método mixto que neutraliza las debilidades del método cuantitativo y cualitativo y de esta manera aumenta la validez del trabajo. El método mixto me ayuda a llegar a otro grado de profundidad que si se usa solamente un método cuantitativo o cualitativo.

Una de las características principales de análisis cuantitativo es el uso de números. Para utilizar números el investigador/a tiene que elaborar categorías precisas y no ambiguas antes de la investigación. La instrumentación adecuada y un muestreo cuidadoso aumenta la validez de los datos cuantitativos (Cohen, 2005, p. 105). Este método tiene varias ventajas: es sistemático, es fácil de medir ya que hace los resultados más fiables y a menudo se puede generalizar los datos (aunque este depende de algunos factores por ejemplo cómo son

⁹³ Descripción y explicación son dos subcategorías dentro de la categoría *comprender*.

colectados los datos y lo específico que es el aspecto a medir).

Aunque es imposible que la investigación sea cien por ciento válida he intentado crear un instrumento de análisis relacionado con la teoría respecto a una serie de conceptos que hacen que los resultados que se deriven de este estudio sean lo más válidos posible. He intentado establecer criterios específicos y no ambiguos para que las estadísticas que resulten de esta investigación sean lo más válidas y objetivas posible. Evidentemente, los resultados de este trabajo solamente aplican a estos dos libros y no pueden ser extrapolables al resto de materiales, ni en Noruega ni a nivel internacional. Sin embargo, las herramientas de análisis sí que pueden servir para otros estudios si lo consideran oportuno. A diferencia del método cuantitativo, el método cualitativo implica un proceso de recogida de datos que “dan como resultado principalmente datos abiertos y no numéricos que luego se analiza, principalmente mediante métodos no estadísticos”⁹⁴ (Dörnyei, 2007, p.24).

El análisis cualitativo es interpretativo, es decir, las conclusiones son basadas en la interpretación de los datos por parte del investigador/investigadora. Una desventaja posible es el rol del investigador/investigadora en el análisis de los datos y la posible influencia que puede tener en los resultados. Sin embargo, he tenido una actitud crítica ante los datos siendo objetiva y he tenido varias fases /pasos de análisis. En datos cualitativos, lo más relevante para mi trabajo son la honestidad, profundidad, riqueza y el alcance de los datos obtenidos a la vez que mi objetividad como investigadora.

Los constructos utilizados presentan una clara definición y rasgos observables del aspecto a medir. A través de un proceso crítico en que he buscado constructos observables y he hecho las modificaciones pertinentes a partir del recuento y análisis de las actividades he llegado a un grado satisfactorio en relación con lo medible u observable. Además, la validez se ve reforzada por la transparencia que he mostrado durante el proceso de la investigación.

3.7.2 Fiabilidad

La fiabilidad se resume en confianza, consistencia y replicabilidad en el tiempo (Cohen, 2005). He tenido una actitud crítica e imparcial ante los datos. Además, he tratado de mostrar transparencia a través del proceso de investigación del trabajo con los procedimientos que me han llevado a ciertas conclusiones. Dada la investigación del corpus en inactivo, esta ofrece un alto grado de replicabilidad. A través de presentar de manera clara los criterios de contaje

⁹⁴ Texto original: “That result primarily in open-ended, non-numerical data which is then analyzed primarily by non-statistical methods”.

y el proceso de la recolección de data he intentado que los instrumentos y los datos puedan ser controlados, sean consistentes y sean replicables.

3.7.3 Cuestiones éticas

Debido a que he trabajado con fuentes escritas hay muchas de las preguntas éticas que no tienen relevancia para mi trabajo. Sin embargo, hay algunos aspectos que vale mencionar. A través de esta investigación he hecho todo lo posible para mostrar respeto hacia conocimientos generales, investigadores y autores incluidos en este trabajo. Ha sido de gran importancia que quede claro que mi intención con este trabajo es en ningún momento ser destructiva, sino constructiva en todo lo que hago. Además, he hecho lo mejor posible para seguir una buena política de referencias para que se pueda verificar el trabajo y para que pueda ser la base para futuras investigaciones.

4 Resultados y análisis

En este capítulo presentaré los resultados y el análisis juntos. Considerando que las actividades encontradas son muy pocas es posible presentar los resultados y el análisis juntos. Eso me permite seguir una estructura natural y favorable al lector. Primeramente, presentar la actividad para directamente después presentar el análisis de esta y la propuesta de mejora el lector puede seguir el análisis y leer la propuesta de mejora con la actividad original fresca en su mente. Por eso creo que resulta más cómoda al lector si aparecen juntos.

En esta sección presentaré y analizaré cuatro actividades. Voy a comenzar con una presentación de la actividad tal y como aparece en el manual además de describir el contexto en que aparece. Después de la presentación de la actividad y la contextualización de esta, identificaré los elementos de mediación que hay en la actividad utilizando el instrumento⁹⁵ para demostrar, además de identificar, los elementos que faltan para que se convierta en una actividad completa de mediación. Luego reflexionaré alrededor de la temática de la actividad y la forma en que contribuye al desarrollo de la CI y al desarrollo personal del estudiante. Como ya se ha mencionado, mi intento es en todo momento ser constructiva y aportar algo nuevo, que en este caso es la mediación. Por eso, junto con el análisis de las actividades presentaré una propuesta de mejora para cada una de las actividades identificadas en los libros para que sea claro cómo se puede incluir la mediación en mayor medida.

4.1 Actividad 1

La primera actividad corresponde al libro Pasos, en la unidad 6, página 79. La instrucción de la actividad es la siguiente:

“La clase se divide en pequeños grupos. Cada grupo hace una breve presentación sobre un estilo de música del mundo latinoamericano. Lleva al menos una muestra de música. Todos los grupos deben presentar diferentes estilos. Tome los puntos del formulario como punto de partida cuando realice la presentación”⁹⁶ (Christiansen, 2020b, p. 79).

⁹⁵ Con instrumento me refiero al esquema que he utilizado en el análisis presentado en el marco metodológico (tabla 18: Instrumento exclusivo, sección 3.6.4).

⁹⁶ Texto original: «Klassen blir delt inn i små grupper. Kvar gruppe laga rein kort presentasjon om ein musikkstil frå den spansktalande verda. Ha med minst eitt musikkdøme. Alle gruppene skal presentere ulike stilartar. Ta utgangspunkt i punkta i skjemaet når de lagar presentasjonen».

Estilo	¿Dónde se escucha esta música?	¿Qué tipo de música es?	¿De qué tratan las letras?	¿Quiénes escuchan esta música?	Grupos, artistas	Opinión
flamenco	España, el sur	tradicional, baile, canto, instrumental	amor, penas	adultos, gitanos, todos	Rosalía, Camarón de la Isla	impresionante, difícil
tango						

Esta actividad está colocada en la unidad 6 llamada *Me gusta bailar*, en la sección *Pasos activos*. En el inicio de cada unidad están presentados los objetivos comunicativos asociados. Los objetivos comunicativos se dividen en tres grupos: comunicación, lengua y contenido⁹⁷. Con respecto a la *comunicación* la unidad *Me gusta bailar* presenta los siguientes objetivos: poder hablar de algo que le gusta/ no le gusta y poder expresar opiniones propias y hablar de música. En esta actividad el estudiante aprende a hablar de música además de expresar su opinión personal del estilo de música. Con respecto a la *lengua* el objetivo principal es aprender verbos que se usan de la misma forma que el verbo gustar (encantar, fascinar, interesar, atraer) y otros verbos que se usan para expresar opiniones. A través de expresar su opinión personal el estudiante tiene la oportunidad de practicar estos objetivos lingüísticos. El *contenido* de la unidad trata principalmente de música del mundo hispanohablante la cuál es la temática de esta actividad. En la realización de la actividad los estudiantes colaboran en grupos para preparar una presentación de un estilo de música del mundo hispanohablante. Aunque la actividad no lo explicita, está implícitamente entendido que los estudiantes tienen que buscar información del estilo de música que presentarán además de una muestra de música.

4.1.1 Elementos de mediación

Con respecto a la mediación, abajo muestro con cuáles de los criterios de mediación cumple la actividad:

Actividad (Página: número)	1a. Uso de la lengua 1b. Actúa 1c. Contexto	2a. Facilitador 2b. Co-constructor 2c. Intermediario	3a. Dentro del mismo idioma 3b. De una modalidad a otra 3c. De un idioma a otra	4a. Obstáculo	4b. Temática intercultural	Tipo de mediación	Lengua (L1/lengua meta)
<i>Pasos</i> , P. 79:4	1a y 1b	2a	3b (3a y 3c)		(x)	Mediación de texto	Lengua meta

Tabla 21: Los elementos de mediación identificados en actividad 1 (Christiansen, 2020b, p.79).

⁹⁷ Los objetivos indican en qué está el foco principal de la actividad, por eso nos sirve tomar una mirada a la actividad a la luz de los objetivos presentados.

Con respecto a los tres primeros criterios, en la realización con la actividad, el estudiante usa la lengua meta (para transmitir información). Como ya se ha mencionado, esta actividad está colocada en la sección de *Pasos activos*. Esta sección parece intentar movilizar al estudiante para que haga algo con la lengua. En este caso, el estudiante tiene que tomar acción y buscar información para presentarla a la clase. De esta manera se puede interpretar que el estudiante actúa usando la lengua, es decir, cumple con los dos primeros criterios (1a y 1b). Sin embargo, aunque el estudiante actúa/haga algo usando la lengua no es decir que la actividad tiene un enfoque orientado a la acción. Tanto la CI como el concepto de *bildung* están vinculados, de una manera ligeramente diferente, a la función humana en la sociedad. Esto hace que el enfoque orientado a la acción sea muy relevante e importante con respecto a la idea de desarrollar la CI y el desarrollo personal. Al tener un enfoque orientado a la acción se mira al estudiante como un usuario de la lengua y un agente social y se mira la lengua como una herramienta de comunicación más que un objeto de estudio en sí (Council of Europe, 2018, p. 27). Según la definición que ofrece el Instituto Cervantes del enfoque orientado a la acción⁹⁸, el propósito es considerar a los estudiantes 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 dentro de un campo de acción concreto” (“Enfoque adoptado”, n.d.). Es decir, el enfoque no está solamente en la acción en sí sino en que la acción pasa dentro de un contexto, en un entorno específico, en otras palabras, dentro de una serie determinada de circunstancias que refleja la vida real. En la realización de esta actividad el estudiante sí tiene que realizar ciertas acciones (buscar información y preparar una presentación), sin embargo, las acciones no están colocadas dentro de un contexto de la vida real en que el estudiante tiene que aceptar agencia social. Por eso, considero que la actividad no cumple con el tercer criterio, es decir, tener un contexto (1c). Basada en mi interpretación de los ejemplos en el esquema, el estudiante realizará la actividad principalmente por dos razones: la primera es adquirir conocimiento de un estilo de música (las primeras cinco columnas⁹⁹) y la segunda es que el estudiante practique cómo

⁹⁸ La definición completa: «El enfoque orientado a la acción, en sentido general, se centra en la acción en que considera a los usuarios y alumnos que aprender una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionados 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” (“Enfoque adoptado”, n.d.)

⁹⁹ “¿Dónde se escucha esta música?, ¿Qué tipo de música es?, ¿De qué tratan las letras?, ¿Quiénes escuchan esta música?, grupos artistas” (Christiansen, 2020b, p.79).

expresar sus opiniones¹⁰⁰ (la sexta columna).

A través de la presentación, se puede interpretar que el estudiante funciona como facilitador ya que transmite información y crea un puente entre la información y sus compañeros. Sin embargo, eso no significa que es, en sí, una actividad de mediación. Para que el usuario realmente realice labores de mediador es necesario que haya unas necesidades comunicativas ajenas que se conviertan en el objetivo principal de la acción comunicativa y, además, debe haber un obstáculo claro en la comunicación que es necesario solventar (Cuadrado, 2021). De una manera, se pueden identificar unas necesidades ajenas porque es necesario que el estudiante busque información para poder cumplir con la actividad. Sin embargo, no es una necesidad que viene del contexto (porque no hay un contexto), es decir, no busca información porque hay un obstáculo que debe solventar. En otras palabras, sin un obstáculo, en realidad no hay la necesidad de un mediador, es decir, el mediador pierde su importancia y su función.

Es importante subrayar que esta actividad no es una actividad de mediación. Sin embargo, contiene elementos de mediación, es decir, en la realización de la actividad, el estudiante funciona como facilitador y actúa para crear un puente entre el conocimiento y sus compañeros. En este sentido, si se considerase esta actividad como de mediación, sería una mediación de texto debido a que se transmite información específica en forma oral. Además, sería mediación de una modalidad a otra (de texto a una presentación oral) ya que el estudiante debe buscar información en fuentes escritas para luego poder presentarlas de manera oral. Para poder ser categorizada como una actividad de mediación completa es necesario añadir un contexto en el que el estudiante pueda aceptar agencia social y un obstáculo que el mediador tenga que solventar. Según la definición de Cuadrado, esta actividad es una actividad clásica de comunicación¹⁰¹.

4.1.2 Desarrollo de la CI en la realización de la actividad

Como se ha demostrado anteriormente, el modelo de Byram (1997) y el MCER (2001) ponen énfasis en que una persona interculturalmente competente no tiene solamente conocimiento¹⁰²

¹⁰⁰ En el inicio del capítulo hay un cuadro en que están listados los objetivos de aprendizaje. Expresar opiniones es parte del objetivo dentro de la categoría *lengua*. Por eso, interpreto que es la razón por incluir la opinión personal del estudiante en la presentación.

¹⁰¹ “se describen actividades clásicas que se pueden equiparar a actividades clásicas dentro de los enfoques comunicativos: transmitir información de un texto a un receptor que no tiene acceso a él (siguiendo el principio de vacío de información), gestionar la colaboración en grupo, facilitar la comunicación entre dos interlocutores o explicar con las propias palabras la información presente en un soporte visual” (Cuadrado, 2021, p. 131).

¹⁰² Conocimiento empírico y conocimiento de valores y creencias de otras culturas (MCER, 2001).

sino que ha desarrollado habilidades¹⁰³ en el encuentro con culturas extranjeras. Además, destacan que la suma de las características personales como actitudes, valores y la visión que tenemos de los demás también tiene un impacto en el nivel de CI. En la realización de esta actividad, según mi interpretación de los ejemplos en el esquema, el estudiante la realizará principalmente por dos razones: la primera es adquirir conocimiento de un estilo de música y la segunda es que el estudiante practique cómo expresar sus opiniones (lo cual es una parte de los objetivos del capítulo). Como muestra el estudio de Eide (2012), en los manuales estudiados “los países latinoamericanos están representados en gran medida en forma de información fáctica y fenómenos culturales” (Eide, 2012, p.197). Esta actividad se corresponde con esta forma de abordar los temas culturales, como la música en este caso, de la forma en que se adquiere principalmente conocimiento fáctico. Como se ha mostrado en la tabla 5 (2.1.1) los diferentes aspectos de la CI derivados del MCER (2001) y LK20 (tabla 5¹⁰⁴) se pueden dividir en tres categorías: conocimiento, habilidades y características personales. Es un objetivo que el alumno no solo sea capaz de adquirir conocimientos, sino que estos conocimientos formen la base para el desarrollo de habilidades y desarrollo personal. Es decir, que se enseña cultura no solamente como conocimiento fáctico, sino que la enseñanza de la cultura contribuye a desarrollar habilidades necesarias en el encuentro con otras culturas. En la realización de una actividad que principalmente tiene como objetivo adquirir conocimiento, requiere lo que Bloom¹⁰⁵ define como “lower-order-thinking skills”, es decir, principalmente requiere la memorización, comprensión y aplicación (Qasrawi, 2020, p. 746). Sin embargo, para no solamente adquirir nuevos conocimientos sino también desarrollar habilidades es necesario que el estudiante entre en nuevos procesos de pensamiento más abstractos y complejos, es decir, un nivel que requiere “higher-order-thinking skills” que según en modelo de Bloom (Anderson, 2001) es analizar¹⁰⁶, evaluar¹⁰⁷ y crear¹⁰⁸. En este

¹⁰³ Habilidad de superar estereotipos y ver la conexión entre su propia cultura y otra. La habilidad de usar la estrategia apropiada para socializar con personas de otras culturas (MCER, 2001).

¹⁰⁴ Sección 2.1.1

¹⁰⁵ En 1956, Benjamin Bloom junto con los colaboradores Max Englehart, Edward Furst, Walter Hill y David Krathwohl publicaron el marco conocido como “Bloom’s Taxonomy”. Las categorías originales de 1956 fueron conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación y se encuentran a lo largo de un continuo de simple a complejo y de concreto a abstracto. En 2001 las categorías de la taxonomía de Bloom fueron revisadas y convertidas a “palabras de acción” (recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear) que describen los procesos cognitivos mediante los cuales los pensadores encuentran y trabajan con el conocimiento (Anderson, 2001, Armstrong, 2010 y Qasrawi, 2020).

¹⁰⁶ Es decir, diferenciar, organizar, relacionar, comparar, contrastar, distinguir, examinar, experimentar, cuestionar y/o probar.

¹⁰⁷ Es decir, discutir. Defender, juzgar, seleccionar, apoyar, valorar, criticar y/o sopesar.

¹⁰⁸ Es decir, diseñar, ensamblar, construir, conjeturar, desarrollar, formular y/o investigar.

caso, el estudiante busca información de un estilo de música y tiene que rellenar un cuadro en el que aplica lo que ha memorizado y comprendido de la información que ha recogido. Lo que el estudiante hace principalmente es repetir la información a sus compañeros sin entrar en una dimensión de pensamiento más complejo y abstracto que desafía sus habilidades y características personales. A través de las actividades de mediación, las cuales tienen un enfoque orientado a la acción, el estudiante se ve inmerso en una situación de la vida real en la que tiene que utilizar el conocimiento que tiene para solventar un obstáculo dado por las circunstancias. En este proceso entra en una dimensión en que las competencias generales¹⁰⁹ (los saberes presentados por el MCER) cobran especial importancia para solventar el obstáculo y para comunicar apropiadamente. Si el estudiante no tiene las habilidades o características personales necesarias, se le desafía de una manera que le da la oportunidad de desarrollarlas.

Considerando que el estudiante se queda en un nivel de “lower-order thinking”, que no va mucho más allá de adquirir conocimiento fáctico de un estilo de música y que el único elemento que va más allá de conocimiento fáctico es la expresión de la opinión personal¹¹⁰ interpreto que esta actividad tiene un foco principalmente lingüístico.

4.1.3 Temática de la actividad

Con respecto a la temática se puede considerar el tema de la música como un tema trivial si recibe un tratamiento como, por ejemplo, el conocimiento fáctico de la cultura popular, los edificios monumentales y los fenómenos culturales. Sin embargo, vale la pena subrayar que es posible utilizar el tema para crear una actividad que desafía la CI y/o que contribuye al desarrollo personal¹¹¹. Más que la temática en sí, es esencial la manera en que se presenta el tema en la actividad para determinar si una actividad desafía la CI y el desarrollo personal. Para que un tema desafíe la CI del estudiante es necesario que la actividad lo invite a un proceso crítico y de reflexión¹¹² (2.2.3), dos nuevos elementos establecidos en LK20 que se

¹⁰⁹ Conocimiento del mundo, conocimiento empírico, conocimiento de valores y creencias etc. (SABER), Habilidades de superar estereotipos y ver la conexión entre su propia cultura y otra y sensibilidad cultural (SABER HACER), La suma de características personales (logros, actitudes, valores etc.) (SABER SER) y la habilidad de adquirir nuevos conocimientos sobre lo que ya sabe y posiblemente hacer ajustes (SABER APRENDER). (Council of Europe, 2001)

¹¹⁰ El parte del opinión personal parece ser un elemento incluido para practicar los objetivos lingüísticos, es decir, verbos que se usa para expresar opiniones y verbos que se usa de la misma forma que *gustar* (fascinar, interesar, atraer).

¹¹¹ En el próximo capítulo voy a dar una propuesta de mejora utilizando este tema para crear una actividad que sí puede contribuir a la CI y desarrollo personal.

¹¹² Como he mencionado en sección 2.2.3, LK20 plantea dos nuevos conceptos: aprendizaje profundo y pensamiento crítico. Los dos procesos de aprendizaje son centrales en el desarrollo de la CI y el desarrollo

pueden relacionar con la taxonomía de Bloom (Anderson, 2001) y los niveles de “higher order thinking skills”. Aunque el tema podría desafiar la CI (dependiendo de la opinión que exprese el estudiante del estilo de música¹¹³), los ejemplos dados en las instrucciones indican que no se desafía mucho debido a que la parte de la opinión personal no es muy significativa en la presentación y, a través del ejemplo mostrado en el esquema, las respuestas no requieren prácticamente de reflexión ni otro tipo de pensamiento abstracto ni complejo¹¹⁴. En otras palabras, la actividad requiere solamente de “low order thinking skills”. Esta actividad necesita ir más allá del conocimiento para contribuir al desarrollo de la CI y al desarrollo personal. En el próximo apartado propongo una sugerencia en la que intento incluir los elementos que faltan para que esta actividad pueda ser categorizada como una actividad de mediación además de contribuir al desarrollo de la CI y al desarrollo personal.

4.1.4 Propuesta de mejora

La propuesta de mejora, utilizando la primera actividad como punto de partida, es la siguiente:

En tu ciudad se está planeando el festival de música de este año y los organizadores buscan propuestas para invitar a artistas. En grupos, escriban un correo electrónico en el que intenten convencer a los organizadores de por qué deberían incluir música del mundo hispanohablante en el festival ya que no están tan familiarizados con él ni con su música. Averigua si hay artistas específicos que podrían invitar y justifica tu propuesta.

En la ilustración abajo son marcados los elementos más importantes para poder categorizar esta actividad como una de mediación:

personal. Por eso, para que una actividad de la mejor manera posible desafíe la CI y el desarrollo personal debe contener unos elementos que inicien nuevos procesos de pensamiento y reflexión crítica. Es decir, por ejemplo una pregunta o un desafío/obstáculo a solventar que guía al estudiante en una dimensión de por ejemplo reflexión, análisis, comparación etc. Un proceso complejo y/o más abstracto.

¹¹³ A través de dar una respuesta personal del estilo de música se expresan las actitudes del estudiante hacia lo desconocido o nuevo y si logra tener una mente abierta para lo nuevo y mostrar respeto en su expresión de opiniones. Así entramos en aspectos relacionados con la CI y el desarrollo personal.

¹¹⁴ Las preguntas utilizadas como punto de partida tienen su foco en conocimiento fáctico del estilo de música además de una pregunta en que el estudiante presentará su propia opinión del estilo. No coloca al estudiante en una zona de “fricción” o en una posición en que tiene solventar un desafío.



Los elementos que faltan en la actividad 4, p.79, en Pasos (Christiansen, 2020b) para poder ser considerada una actividad de mediación son principalmente un contexto y un obstáculo. Por eso presento esta propuesta de mejora en que está incluido un contexto y un obstáculo claro además de los otros criterios para la mediación.

Esta actividad es una actividad de mediación que tiene un enfoque orientado a la acción¹¹⁵. La actividad presenta un contexto de la vida real, es decir, que se planificarán el festival de la música y los organizadores están convocando propuestas para artistas a invitar. En este contexto se desafía al estudiante a actuar, es decir, como un miembro de esta sociedad el estudiante es animado a actuar/aceptar agencia social para tener un impacto en las circunstancias en que se encuentra (“Enfoque adoptado”, n.d.). El enfoque está principalmente en las acciones y la lengua es la herramienta para realizarlas¹¹⁶, no el objetivo principal de la actividad, ni el objeto de estudio (Council of Europe, 2018, p. 27). De esta manera, pasamos de solo comunicar a actuar en este contexto, es decir, la actividad pasa de ser una actividad clásica de comunicación a una actividad con un enfoque orientado a la acción (Arqus Alliance, 2021, Cuadrado, 2021).

El contexto presentado en esta actividad da un propósito claro a las acciones ,este propósito va mucho más allá que adquirir o transmitir conocimiento debido a que sus acciones pueden tener un impacto en las circunstancias. El propósito es intentar a convencer a los organizadores de por qué deberían incluir música del mundo hispanohablante en el festival, es

¹¹⁵ Una característica de las actividades de mediación es el enfoque orientado a la acción, es decir, si no tiene un enfoque orientado a la acción, es muy probable que no sea una actividad de mediación.

¹¹⁶ En las instrucciones no se ha dicho en qué idioma se realizará la actividad. Al mirar a los aprendientes como seres plurilingües y pluriculturales significa permitirles “usar todos sus recursos lingüísticos, cuando sea necesario...” (Consejo de Europa, 2018), por eso, basándonos en el objetivo de la tarea, los estudiantes podrían tener la oportunidad de elegir entre la L1 y la lengua meta. Considerando que el nivel también puede variar dentro de la clase, quizás alguien se beneficie de un desafío adicional al completar en la lengua meta sin que limitaría su desarrollo personal o intercultural mientras que otros necesitan utilizar su L1 para no limitar el desarrollo del objetivo principal.

decir, sus acciones pueden contribuir a mayor inclusión y posiblemente a una mayor apertura a la cultura desconocida en la sociedad.

Además de un contexto, esta actividad presenta algunas necesidades ajenas y un obstáculo claro. En cuanto a las necesidades ajenas, el estudiante tiene que averiguar si hay artistas específicos que podrían haber invitado para dar algunas sugerencias a los organizadores. Además intenta superar el obstáculo de que no están familiarizados con el mundo hispanohablante ni con su música. Este obstáculo crea la importancia de mediador, porque el mediador tiene competencia y conocimiento que los organizadores no tienen.

Con respecto al desarrollo de la CI y el desarrollo personal. El estudiante intenta no solamente darles conocimiento del mundo hispanohablante y la música de allí, sino ayudarles a ver que la inclusión de música del mundo hispanohablante demuestra interés, inclusión y apertura a lo desconocido y que en la sociedad multiétnica que somos esos valores y actitudes son muy relevantes e importantes. En el proceso de encontrar argumentos a presentar, el estudiante se encuentra en un proceso de pensamiento que le desafía en ver cómo la sociedad pueda reflejar la diversidad cultural y cómo se puede, a través de la inclusión, mostrar apreciación e interés por lo desconocido. En el intento de convencer a los organizadores el estudiante puede, a través de argumentar y defender su punto de vista, entrar en un proceso de “higher order thinking” (Anderson, 2001). En este proceso de argumentar y defender su punto de vista se desarrolla sus características personales y su CI de la forma en que tiene que reflexionar alrededor nuestros valores y actitudes como sociedad hacia otras culturas (un aspecto que ilumina Byram, 1997, el MCER, 2001, y LK20) y su habilidad de mirar una situación desde diferentes puntos de vista. De esta manera una actividad de un tema considerado trivial puede contribuir a la CI además del desarrollo personal dependiente de la manera en cómo se presenta en la actividad.

En la realización de la actividad el estudiante utiliza todos los modos de comunicación producción (un correo electrónico), recepción (buscar información en el internet), mediación (funcionar como mediador entre el conocimiento que tiene y los organizadores del festival, superando el obstáculo) e interacción (esta actividad se realiza a través de trabajo en grupos, es decir, tienen que co-construir en grupos).

Esta actividad muestra al estudiante que no es solamente la competencia lingüística que le sirve a veces si esta de vacaciones en un país hispanohablante, sino que la competencia intercultural o la competencia general que ha desarrollado le sirve en su propio país a veces también en la interacción con gente de su propia cultura.

4.2 Actividad 2

La segunda actividad corresponde al libro Pasos, en la unidad 7, p.91. La instrucción de la actividad es la siguiente:

“Entrevista a una persona mayor que conozcas, basándote en algunos años importantes de su vida. Compara la vida de esta persona con la vida de Juan Manuel de Andújar. ¿Qué es similar y qué es diferente? Recuerda que debes contarlo en español, así que no te lo pongas difícil”¹¹⁷ (Christiansen, 2020b, p.91).

Un paso fuera

5 Intervju ein eldre person du kjenner, med utgangspunkt i nokre viktige år i livet hans/hennar. Samanlikn livet til denne personen med livet til Juan Manuel frå Andújar. Kva er likt, og kva er ulikt? Hugs at du skal fortelje om dette på spansk, så ikkje gjer det vanskeleg.

Moglege spørsmål:

- ¿Cuándo y dónde nació?
- ¿Dónde vivió su infancia?
- ¿A qué escuela(s) fue?
- ¿Cuándo conoció a su pareja (si tiene pareja)?
- ¿Cuándo y dónde empezó a trabajar?
- ¿Tuvo hijos? ¿Cuántos?

Ejemplo: Mi abuelo nació en 1952, sesenta años después de (que nació) Juan Manuel.

Para comparar:
pero *men*
antes de *før*
después de *etter (at)*
mientras *medan*
cuando *då/når*

La actividad también ofrece algunas preguntas como punto de partida para la entrevista. Son las siguientes:

“¿Cuándo y dónde nació?, ¿Dónde vivió su infancia?, ¿A qué escuelas fue?, ¿Cuándo conoció a su pareja (si tiene pareja)?, ¿Cuándo y dónde empezó a trabajar?, ¿Tuve hijos? ¿Cuántos? Ejemplo: Mi abuelo nació en 1952, setenta años después de (que nació) Juan Manuel” (Christiansen, 2020b, p.91).

La segunda actividad está colocada en la unidad 7, llamada *¿Qué pasó?*, en la página 91. Los objetivos presentados en el inicio de esta unidad son los siguientes: hablar de algo que pasó y de historia familiar. El tema de esta actividad es la historia familiar¹¹⁸ y el estudiante realizará una comparación de dos historias familiares. A través de esta temática el estudiante habla sobre eventos del pasado, es decir, el tema es adecuado para desarrollar los objetivos

¹¹⁷ Texto original “Intervju ein eldre person, med utgangspunkt i nokre viktige år i livet hans/hennar. Samanlikn livet til denne personen med livet til Juan Manuel frå Andújar. Kva er likt, og kva er ulik? Hugs at du skal fortelje om dette på spansk, så ikkje gjer det vanskeleg»

¹¹⁸ El contenido de esta unidad trata principalmente de historia familiar, viajes de vacaciones y Andalucía.

lingüísticos de esta unidad los cuáles son: aprender a utilizar el pretérito perfecto simple y números grandes. La actividad es parte de la sección de *Pasos Activos*, es decir, que intenta movilizar al estudiante para que haga algo con la lengua, en este caso, una comparación de dos vidas, la vida de Juan Manuel de Andújar con una persona que el estudiante conozca¹¹⁹. El objetivo es encontrar igualdades y diferencias entre los dos. La actividad no explicita que el estudiante prepare una presentación para la clase. Sin embargo, dice “recuerda que debes contarle en español”, es decir, el estudiante va a transmitir la información de la entrevista a alguien (probablemente a un compañero o a toda la clase).

4.2.1 Elementos de mediación en la actividad

Con respecto a la mediación, abajo muestro con cuáles de los criterios de mediación cumple la actividad:

Actividad (Página: número)	1a. Uso de la lengua 1b. Actúa 1c. Contexto	2a. Facilitador 2b. Co-constructor 2c. Intermediario	3a. Dentro del mismo idioma 3b. De una modalidad a otra 3c. De un idioma a otra	4a. Obstáculo	4b. Temática intercultural	Tipo de mediación	Lengua (L1/lengua meta)
<i>Pasos</i> , P. 91:5	1a y 1b	2a	3b y 3c		x	Mediación de texto	L1 y Lengua meta

Tabla 22: *Los elementos de mediación identificados en actividad 2* (Christiansen, 2020b, p.91).

En la realización de esta actividad el estudiante usa la lengua para realizar ciertas acciones. Por ejemplo, tiene que tomar pasos activos como elegir a un entrevistado, preparar una entrevista y realizarla para recoger la información que necesita para luego comparar las dos vidas y preparar una presentación de sus resultados. De esta manera, se puede interpretar que la actividad cumple con el criterio 1a y 1b (el uso del lenguaje para actuar). Sin embargo, uno se puede preguntar si tiene un enfoque orientado a la acción. Como ya se ha mencionado, el enfoque orientado a la acción intenta colocar al estudiante en medio de una situación de la sociedad y de la vida real en que el estudiante puede aceptar agencia social. Mirar al estudiante como agente social es, según su definición, mirar al estudiante como un miembro de una sociedad “que tiene tareas que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias” (“Enfoque adoptado”. N.d.). Para que el estudiante pueda actuar en la sociedad hay que ofrecer un contexto auténtico de la vida real. Como ya he mencionado, según Cuadrado (2021), para que el estudiante realmente realice labores de mediador es

¹¹⁹ Juan Manuel es un hombre que conocemos a través de un texto muy breve en el mismo capítulo (p. 89). Es el bisabuelo del narrador y nació en Andújar en 1892. El texto ofrece información de algunos eventos importantes de su vida (por ejemplo, cuando conoció a su esposa, cuándo se casaron, cuántos hijos tuvieron, su profesión y cuándo murió).

necesario que haya algunas necesidades ajenas que se conviertan en el objetivo principal de la acción comunicativa y, además, debe haber un obstáculo claro en la comunicación que es necesario solventar. Debido a que el estudiante tiene que recoger información de un entrevistado para poder hacer la comparación de las dos vidas se puede interpretar que sí hay una necesidad ajena, la necesidad de información. Sin embargo, esta acción de recoger información, es necesaria para cumplir con la actividad en el manual, pero no es necesaria debido a las circunstancias o al contexto.

El estudiante funciona como facilitador en la forma que traspasa a alguien la información que ha recogido en la entrevista y su comparación de las dos vidas (que no sabemos quién es, pero que resulta estar implícito). Es muy probable que el estudiante use la L1 además de la lengua meta debido a que interactúa primero con una persona que probablemente no habla español¹²⁰ (es decir, el entrevistado) para luego preparar una presentación en la lengua meta. Un aspecto interesante es que la actividad dice “recuerda que debes contarlo en español, así que no te lo pongas difícil”¹²¹ (Christiansen, 2020b, p.91). Por el uso de la lengua meta será difícil para el estudiante entrar en una reflexión alrededor de los aspectos más profundos que lo que está en la superficie debido a las limitaciones en el lenguaje. De ahí la instrucción en la realización de la actividad, lo cual indica algo del enfoque y su propósito. Si el propósito es el desarrollo lingüístico principalmente, entonces les sirve utilizar la lengua meta para practicar el vocabulario y la gramática que está en el foco del capítulo. Sin embargo, si hubiera otro propósito, por ejemplo, el desarrollo de la CI es probable que les serviría más utilizar la L1 para realizar una comparación más profunda de los temas que requieren más reflexión y pensamiento crítico y abstracto que la comparación de elementos que no desafían la CI¹²². Regresaré a este tema más adelante.

A pesar de no ser una actividad de mediación, contiene elementos de mediación de texto debido a que el estudiante transmite información específica a un destinatario implícito. Además, hay elementos de mediación de un idioma a otro (de la L1 a la lengua meta, es decir,

¹²⁰ Vale subrayar que puede ser que el entrevistado hable español debido a que nuestra sociedad es una sociedad multiétnica que tiene muchos habitantes del mundo hispanohablante. Sin embargo, para la mayoría el entrevistado hablará otro idioma que el español. Por eso, considero que es más probable que la entrevista se realice en la L1.

¹²¹ original “Intervju ein eldre person, med utgangspunkt i nokre viktige år i livet hans/hennar. Samanlikn livet til denne personen med livet til Juan Manuel frå Andújar. Kva er likt, og kva er ulik? Hugs at du skal fortelje om dette på spansk, så ikkje gjer det vanskeleg»

¹²² Con respecto a elementos que no desafía la CI, me refiero principalmente a lo que está en el foco en varias de las preguntas que utilizan como punto de partida: lugares y años. El estudiante es libre de incluir otras preguntas también que quizás van más en profundidad, pero solamente puedo considerar la actividad como se presenta en el libro.

de la lengua utilizada en la entrevista a la lengua utilizada en la presentación) y de una modalidad a otra, es decir, de información oral a toma de notas (en el proceso de la entrevista) y de texto escrito (el texto de Juan Manuel) a presentación oral ante la clase o a un compañero.

4.2.2 Desarrollo de la CI en la realización de la actividad

Una parte central en el desarrollo de la CI y un aspecto que ilumina LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020f) y el MCER (Consejo de Europa, 2002) es “la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera” (2002, p.102) y encontrar las igualdades que nos unen y desarrollar comprensión y tolerancia frente a las diferencias que nos separan. Un elemento que tienen en común los cuatro componentes del modelo de Byram (1997) es la importancia de ver la conexión entre la cultura de uno mismo y la cultura del otro. Una actividad de comparación de vidas es un paso hacia esta meta, sin embargo, no es decir que toda comparación de este tipo contribuye al desarrollo de la CI o al desarrollo personal. Las instrucciones de la actividad ofrecen algunas preguntas posibles que el estudiante puede tomar como punto de partida para su entrevista. Esas preguntas indican el nivel de comparación y dónde está el foco en la comparación. Las preguntas son las siguientes:

“¿Cuándo y dónde nació?, ¿Dónde vivió su infancia?, ¿A qué escuelas fue?, ¿Cuándo conoció a su pareja (si tiene pareja)?, ¿Cuándo y dónde empezó a trabajar?, ¿Tuve hijos? ¿Cuántos? Ejemplo: Mi abuelo nació en 1952, setenta años después de (que nació) Juan Manuel” (Christiansen, 2020b, p.91).

Considerando estas preguntas, el foco parece estar principalmente en años y lugares, por ejemplo, ¿cuándo y dónde nació?, ¿dónde vivió en su infancia?, ¿cuándo conoció a su pareja? Y ¿cuándo empezó a trabajar? Es muy probable que el foco en años viene por el objetivo de aprender números grandes¹²³ que también indica que el foco de la actividad es principalmente en el desarrollo lingüístico. La mayoría de las respuestas nos dan información superficial de la vida del entrevistado y no necesariamente dicen algo de la cultura en que ha crecido. Si por ejemplo el estudiante descubre que Juan Manuel comenzó a trabajar mucho más joven que el entrevistado en Noruega, puede ser interesante animar al estudiante a explorar la cultura en la que creció Juan Manuel. Además, puede ser que haya buenas razones sociales por esta

¹²³ Como ya se ha mencionado, aprender números grandes es parte de los objetivos presentados en el inicio de la unidad.

diferencia cultural. Sin embargo, las preguntas requieren respuestas que no profundizan lo suficiente para obtener esta información. Como se ha mencionado antes, para desarrollar la CI es necesario ir más allá de adquirir conocimiento, es decir, también desarrollar habilidades y características personales. Esto lo ilumina tanto Byram (1997, p. 34) en su modelo de CCI¹²⁴, como el MCER (Council of Europe, 2001) a través de los saberes¹²⁵ o como LK20 a través de contener varios aspectos de la CI que van más allá de conocimiento¹²⁶. Para que el estudiante no solamente adquiera conocimiento, sino que también desarrolle habilidades y características personales, es necesario que la actividad lo desafíe de una manera que inicie nuevos procesos de pensamiento. Estos nuevos procesos de pensamiento deben ser de “higher order thinking”, es decir, el estudiante debe ser desafiado a procesos críticos y reflexión en los que vaya más profundamente a través de, por ejemplo, interpretar, analizar, evaluar o crear¹²⁷. Es comprensible que el estudiante se quede en este nivel relativamente superficial considerando que va a realizar la actividad en la lengua meta. De ahí que interpreto que el desarrollo lingüístico está en el foco y no el desarrollo de la CI o el desarrollo personal.

4.2.3 Temática de la actividad

Esta es una de las actividades que corresponde con el objetivo de hablar sobre historias familiares. A través del texto presentado conoceremos un poco de la vida de Juan Manuel con un enfoque en algunos de los eventos más importantes de su vida. La comparación de vidas o la historia familiar de dos personas es un punto de partida para desarrollar la CI ya que es un tema que abre la posibilidad de reflexionar alrededor de las igualdades y diferencias en la forma de vida, además de las razones sociales de las diferencias e igualdades. Al igual que en la actividad anterior, y en la misma línea de los resultados de Eide (2012), el hecho que el foco permanezca en la información factual de los protagonistas y no lo que se esconde detrás

¹²⁴ Además de conocimiento, su modelo consiste de habilidades, actitudes y educación. Habilidades se refiere a la habilidad de interpretar y relacionar, descubrir y/o interactuar, actitudes se refiere a relativizarse a uno mismo y valorar a los demás y educación se refiere a educación político y desarrollar una conciencia cultural crítica (2.2.2) (Byram, 1997).

¹²⁵ Las competencias generales (los saberes) no son específicas del lenguaje, sino para acciones de todo tipo. Las competencias generales consisten en conocimiento declarativo (saber), Las destrezas y las habilidades (saber hacer), La competencia existencial que se refiere a la suma de características personales (Saber ser) y la capacidad de aprender (2.1.1) (Council of Europe, 2001).

¹²⁶ Además de conocimiento de otras culturas y formas de vida, el foco esta igualmente en desarrollar tolerancia, la habilidad de comprender y ser comprendido en sentido amplio (mira 2.1.1) y fomentar el desarrollo personal del estudiante (2.1.1).

¹²⁷ Analizar, evaluar y crear son los tres procesos cognitivos que se considera como “higher order thinking skills” en la nueva versión de la taxonomía de Bloom en que las categorías fueron revisadas y convertidas a “palabras de acción” (recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear) (Armstrong,2010 y Qasrawi, 2020).

de esta, hace que el desarrollo de la competencia intercultural del estudiante sea limitado. El foco en esta actividad es principalmente en las competencias comunicativas de la lengua, es decir, las competencias más relacionadas con el dominio de la lengua (Council of Europe, 2001) y las competencias generales (Council of Europe ,2001), reciben poca atención. Debido a que reconocemos que tanto las competencias generales como las competencias comunicativas de la lengua contribuyen de una forma u otra a la competencia comunicativa del usuario, se puede afirmar que el objetivo de LK20 de que lo más importante es el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante es parcial. A pesar de que el plan curricular establece que la comunicación es lo más importante en el aprendizaje de LE y que el estudiante debe ser capaz de aprender a comprender el trasfondo cultural propio y de los demás para poder comunicarse apropiada y eficazmente en diferentes contextos (Utdanningsdirektoratet, 2020d), parece que las competencias generales a menudo se quedan en la sombra del desarrollo lingüístico. Por eso, interpreto que el propósito con esta actividad no es desarrollar la CI ni el desarrollo personal, sino otro resultado.

4.2.4 Propuesta de mejora

En el periódico nacional ha aparecido esta estadística sobre el matrimonio en Noruega:

	Gjennomsnittsalder ved giftermålet		
	1980	2000	2020
Menn			
Observert gjennomsnittsalder for alle vigde	27,9	34,9	39,5
Observert gjennomsnittsalder for ikke tidligere gifte	26,2	31,8	36,7
Kvinner			
Observert gjennomsnittsalder for alle vigde	25,1	31,8	36,6
Observert gjennomsnittsalder for ikke tidligere gifte	23,6	29,2	34,1

En grupos, miren la tabla de SSB, discutan sobre qué factores explican estos números y elaboren una lista.

En casa, pregunten a sus padres y/o abuelos sobre esta estadística y elaboren una lista de factores que explican esta tendencia en la sociedad. ¿Coincide esta lista con la lista de clase? Argumenta tu respuesta.

En clase, elaboren de nuevo en grupos una lista definitiva y unos argumentos. ¿Coincide esta estadística con lxs compañerxs de tu clase/escuela de culturas diferentes a

Noruega?

Abajo se resaltan los elementos de mediación necesarios para considerar esta actividad como de mediación.

Contexto

↑

En el periódico nacional ha aparecido esta estadística sobre el matrimonio en Noruega:

	Gjennomsnittsalder ved giftermålet		
	1980	2000	2020
Menn			
Observert gjennomsnittsalder for alle vigde	27,9	34,9	39,5
Observert gjennomsnittsalder for ikke tidligere gifte	26,2	31,8	36,7
Kvinner			
Observert gjennomsnittsalder for alle vigde	25,1	31,8	36,6
Observert gjennomsnittsalder for ikke tidligere gifte	23,6	29,2	34,1

En grupos, miren la tabla de de SSB, discutan sobre qué factores explican estos números y elaboren una lista.

En casa, pregunten a sus padres y/o abuelos sobre esta estadística y elaboren una lista de factores que explican esta tendencia en la sociedad. ¿Coinciden esta lista con la lista de clase? Argumenta tu respuesta.

En clase, elaboren de nuevo en grupos una lista definitiva y unos argumentos. ¿Coincide esta estadística con los compañerxs de tu clase/escuela de culturas diferentes a Noruega?

Acción y necesidad ajena

Propósito

El uso del lenguaje para actuar

Esta actividad también es una actividad de comparación de vidas y una comparación entre generaciones. De esta manera está relacionada con la actividad presentada en Pasos. Sin embargo, antes de presentar los elementos de la actividad quiero subrayar que considero esta actividad como una ampliación más que una sustitución de la actividad presentada en Pasos (Christiansen, 2020b, p.91). Con esta actividad se ha intentado crear una actividad que no se queda en un nivel fáctico con preguntas muy cerradas, sino que guía al estudiante a un mayor nivel de implicación cognitiva que la actividad original.

Los elementos que faltan en la actividad 5, página 91, en Pasos son un contexto y un obstáculo (Christiansen, 2020b, p.91). Esta actividad presenta un claro contexto, es decir, ha aparecido un cuadro en el periódico que muestra un cambio en la edad promedio para casarse en Noruega. El cuadro presenta información de la vida real, es decir, refleja un cambio cultural y real en la sociedad noruega durante los últimos cuarenta años. El estudiante tiene que realizar ciertas acciones para que tanto él como sus compañeros comprendan los factores que explican esta tendencia. De esta manera el propósito de la actividad no es el desarrollo lingüístico sino adquirir comprensión de un cambio en nuestra propia cultura durante los

últimos cuarenta años.

Para adquirir comprensión de esta tendencia, hay unas necesidades ajenas, es decir, la necesidad de obtener cierta información de las dos generaciones anteriores de la cultura en el tiempo en que se casaron. El estudiante tiene que preguntar a sus padres y/o abuelos sobre esta estadística para poder elaborar una lista de factores que pueden explicar esta tendencia y transmite esta información a sus compañeros para que juntos puedan comparar sus listas para elaborar una lista definitiva con argumentos. El obstáculo no se explicita en las instrucciones, sin embargo, es implícitamente entendido que el obstáculo es que la clase necesita ayuda para decodificar la información que han obtenido en la conversación con sus padres y sus abuelos. Por eso, los estudiantes que obtengan esa información tienen que presentarla junto con una explicación del cuadro. Esta actividad es una de mediación de texto, mediación de concepto y mediación intralingüística. Es mediación de texto en la forma que transmite información de un receptor a un destinatario que no tiene acceso a esta información, sin embargo, también tiene que colaborar en grupo y negociar ideas para construir significado. Además, la mediación pasa dentro del mismo idioma. Eso hace que el estudiante puede enfocarse solamente en la comprensión cultural detrás de las estadísticas sin sentirse limitado por la lengua que le da la oportunidad de ir mucho más en profundidad.

En cuanto al desarrollo de la CI y el desarrollo personal, LK20 plantea la importancia de partir de lo propio y conocido para entender lo externo (Utdanningsdirektoratet, 2020b) y que es un hecho importante para poder relativizarse a uno mismo y valorar a los demás y para crear “tolerancia y comprensión de que nuestra percepción del mundo es culturalmente dependiente”¹²⁸. A través de esta actividad el estudiante no principalmente se enfrenta con el mundo externo, sino reflexiona sobre un cambio que se ha producido en la cultura de su propio país a lo largo del tiempo. De esta manera el estudiante puede relativizarse a sí mismo, ver que la cultura siempre está en un proceso de cambio y le ayuda a ver que nuestra percepción de lo que es lo “correcto”, “importante” o “mejor” en el mundo es culturalmente dependiente. Las razones de este cambio en la edad media para casarse pueden estar relacionadas a temas como religión, feminismo y economía, para nombrar unos, es decir, este cambio en la sociedad abre la oportunidad para el estudiante a entrar en reflexión alrededor de varios temas que pueden contribuir al desarrollo de la CI¹²⁹. A través de reflexionar alrededor de diferentes aspectos de la sociedad noruega que ha llevado a cambio será más fácil para el

¹²⁸Texto original: «Utvikle toleranse og forståelse av at vår oppfatning av verden er kulturavhengig».

¹²⁹ Es decir, el cambio de la edad media para casarse puede asociarse con una secularización de la sociedad, el papel más destacado del feminismo, cambios económicos en el país, etc.

estudiante hacer lo mismo enfrentándose con el mundo externo. Además, en este proceso de reflexión e interpretación de hacer conexiones entre aspectos sociales y este cambio cultural entra en procesos de “higher order thinking skills” (Anderson, 2001). Para tomar un paso más allá en cuanto al desarrollo de la CI, esta actividad presenta una pregunta en que el estudiante tiene que comparar sus resultados con los de compañeros/compañeras de otras culturas diferentes a Noruega. De esta manera, aunque el enfoque principal está en su propia cultura, el estudiante tiene la oportunidad de comparar la tendencia en Noruega con la tendencia en partes del mundo externo. Además, la actividad llama la atención a la interculturalidad dentro de la clase.

En la realización de la actividad el estudiante utiliza todos los modos de comunicación¹³⁰. El estudiante tiene que producir a través de la presentación, recibe la información del cuadro y las respuestas de sus padres y abuelos, interactúa con los “entrevistados” y funciona como facilitador entre la información y los estudiantes, es decir, facilita la información para que sus compañeros adquieran comprensión de la información del cuadro.

4.3 Actividad 3

La tercera actividad corresponde al libro Pasos, en la unidad 15, página 187. Las instrucciones son las siguientes:

“En grupos: Busca más información sobre un tema relacionado con la Guerra Civil española, y prepara una presentación. Algunos de los temas pueden ser:

- La Segunda República
- Los diferentes bandos de la guerra
- Las brigadas internacionales
- Literatura de La Guerra Civil
- La dictadura de Franco” (Christiansen, 202b, p.187)

Esta actividad está colocada en la unidad llamada *Guerra y dictadura* en la sección de Pasos activos. Los objetivos de aprendizaje en este capítulo son los siguientes: dentro de la categoría comunicación, el objetivo es poder hablar de eventos y consecuencias históricas y poder hablar de literatura y películas. Los objetivos lingüísticos, es decir, dentro de la categoría

¹³⁰ Producción, recepción, interacción y mediación (Council of Europe, 2018).

lenguas, el objetivo es aprender a usar el pretérito pluscuamperfecto. El contenido trata principalmente de la guerra civil española, España bajo Franco y literatura y películas.

En la realización de esta actividad los estudiantes van a colaborar en grupos para buscar información y preparar una presentación (probablemente para la clase, aunque la actividad no lo explicita).

4.3.1 Elementos de mediación

Con respecto a los elementos de mediación he identificado los siguientes elementos:

Actividad (Página: número)	1a. Uso de la lengua 1b. Actúa 1c. Contexto	2a. Facilitador 2b. Co-constructor 2c. Intermediario	3a. Dentro del mismo idioma 3b. De una modalidad a otra 3c. De un idioma a otra	4a. Obstáculo	4b. Temática intercultural	Tipo de mediación	Lengua (L1/lengua meta)
<i>Pasos</i> , P. 187:5	1a y 1b	2a y 2b	3a, 3b y 3c		x	Mediación de texto	

Tabla 23: Los elementos de mediación identificados en actividad 3 (Christiansen, 2020b, p.187).

Las instrucciones de esta actividad le piden a los estudiantes que, en grupos, busquen información de uno de los temas presentados y preparen una presentación, es decir, en la búsqueda de información los estudiantes toman acción para encontrar información y luego transmitirla a alguien (que no explicita, pero que probablemente son sus compañeros). De esta manera se puede interpretar que los estudiantes actúan usando la lengua, es decir, que cumple con los dos primeros criterios (1a y 1b). Sin embargo, al igual que las dos actividades anteriores no considero que esta actividad es una actividad con un enfoque orientado a la acción debido a la falta de un contexto. Como ya se ha mencionado, el concepto de *bildung* y la CI está vinculada a la función humana en la sociedad, es decir, un objetivo que tienen en común es que el estudiante desarrolla conocimiento, habilidades y características personales que le ayuda a participar activamente y funcionar bien en la sociedad, tanto en las culturas desconocidas como las culturas conocidas, y que logra superar las dificultades que ocurren en la interacción con otros¹³¹. En esta actividad los estudiantes no están colocados dentro de un contexto de la vida real, en otras palabras, la actividad no presenta un contexto (1c) auténtico en que el estudiante puede aceptar agencia social. Las acciones que realizará el estudiante

¹³¹ Un entendimiento común de CI es que implica la capacidad de comunicarse apropiadamente y con éxito entre culturas para establecer afiliaciones interculturales basadas en respeto y comprensión mutuos (Hoff, 2019). Uno de los objetivos de promover *bildung* en la educación es desarrollar la habilidad de individuos jóvenes a participar en la sociedad. Sin embargo, la relación del individuo con el mundo exterior también es una parte central del concepto. En términos filosóficos, *bildung* también implica la relación entre “uno mismo” y “otros” por eso, los académicos dentro del campo de la investigación educativa consideran la CI como una parte inherente de *bildung* (Hoff, 2019, p. 9).

vienen por las necesidades ajenas de la actividad, es decir, la necesidad de buscar información de uno de los temas para poder cumplir con la actividad. En otras palabras, las acciones están relacionadas con la situación de aprendizaje en el aula y coloca al estudiante en la sociedad.

A través de la presentación, se puede interpretar que el estudiante funciona como facilitador de la manera que transmite la información encontrada a sus compañeros. De esta manera crea un puente entre la información y sus compañeros para que puedan, al igual que el estudiante, adquirir conocimiento del tema. Esta actividad, al igual que las dos actividades anteriores, contiene algunas necesidades ajenas que hace que el estudiante tenga que tomar algunos pasos activos para cumplir con la actividad, es decir, en este caso la necesidad ajena es la necesidad de buscar información para poder transmitirla a sus compañeros. Sin embargo, quiero subrayar que hay una diferencia entre las acciones que el estudiante realiza para cumplir con las necesidades ajenas y las acciones que realiza para superar un obstáculo. Muchas actividades clásicas de comunicación¹³² contienen necesidades ajenas que son el objetivo principal de la acción, es decir, que el estudiante tiene que buscar información, realizar una entrevista etc. Estas necesidades no vienen por un contexto y están relacionadas con la situación en la clase, es decir, son necesarios principalmente para cumplir con la actividad dada en la clase/el manual. Otro aspecto es que aunque la actividad contiene unas necesidades ajenas el enfoque principal de la actividad todavía puede ser lingüístico o la adquisición de conocimiento, es decir, que la actividad no necesariamente tiene un enfoque orientado a la acción. Por otro lado, el obstáculo ocurre cuando la actividad ofrece un contexto, es decir, se necesita un contexto para presentar un obstáculo. Cuando una actividad presenta un contexto que ofrece un obstáculo que el estudiante tiene que superar a través de realizar ciertas acciones, la actividad tiene un enfoque orientado a la acción y se puede colocar al estudiante en una situación de la vida real. En este caso, el estudiante tiene que cumplir con la necesidad ajena de encontrar información para transmitirla a sus compañeros, acciones que realice principalmente para poder realizar la actividad en el aula y para adquirir conocimiento de un tema de la guerra civil española.

Esta actividad no es de mediación, sin embargo, si se considerase esta actividad como de mediación sería mediación de texto debido a que el estudiante transmite información específica a un receptor en forma oral. Además, sería mediación de una modalidad a otra (de

¹³² “se describen actividades clásicas que se pueden equiparar a actividades clásicas dentro de los enfoques comunicativos: transmitir información de un texto a un receptor que no tiene acceso a él (siguiendo el principio de vacío de información), gestionar la colaboración en grupo, facilitar la comunicación entre dos interlocutores o explicar con las propias palabras la información presente en un soporte visual” (Cuadrado, 2021, p. 131).

texto a presentación oral ya que debe buscar información en fuentes escritas para luego presentarlas de manera oral. En cuanto a la lengua, si considerase esta actividad como de mediación podría ser dentro del mismo idioma y de un idioma a otro, debido a que no sabemos en qué idiomas está la información que el estudiante va a transmitir ni la lengua en que se realizará la actividad porque las instrucciones no lo expliciten. Al igual que las actividades anteriores, para que esta actividad se convierta a una de mediación es necesario añadir un contexto y un obstáculo claro que el estudiante, como mediador, tenga que solventar. Esta actividad como se presenta en el libro es una actividad clásica de comunicación, según la definición de Cuadrado (2021).

4.3.2 Desarrollo de la CI en la realización de la actividad

Esta actividad ofrece pocas instrucciones. Los estudiantes van a buscar información de uno de los temas presentados y, en grupos, preparar una presentación. No sabemos qué profundidad van a tomar los estudiantes en la realización de esta actividad¹³³. Pueden quedarse en un nivel de conocimiento fáctico de los temas o pueden entrar en un nivel más complejo de pensamiento. Si es así, la iniciativa viene por parte del estudiante, porque la actividad no ofrece un desencadenante¹³⁴ para desafiar a los estudiantes a entrar en procesos críticos o de reflexión, ni otro tipo de “higher order thinking skills”¹³⁵. Es decir, lo único que sabemos es que los estudiantes van a buscar información y transmitirla al resto de la clase.

Como se ha demostrado anteriormente, para que el estudiante desarrolle su CI y para que la actividad pueda contribuir a la formación del estudiante es necesario ir más allá del conocimiento fáctico (Council of Europe, 2001; Byram, 1997). Esta idea está estrechamente relacionada al objetivo de LK20 de comprender y ser comprendido, en un sentido amplio¹³⁶ (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Es decir, se puede tener mucho conocimiento de la Guerra Civil española sin tener una comprensión de, por ejemplo, las razones de los diferentes eventos históricos, su impacto en los ciudadanos y la cultura de la sociedad o las razones sociales de la limitación de la democracia antes y durante la guerra etc. Esta comprensión requiere que el estudiante logre utilizar el conocimiento que tiene para construir/crear nuevo

¹³³ Depende del tema y cómo el estudiante resuelve la tarea hasta qué punto el estudiante entre en un pensamiento más complejo sin un factor externo que desafíe.

¹³⁴ Puede ser, por ejemplo, una pregunta u otro elemento en las instrucciones de la actividad que inicia nuevos procesos de pensamiento por parte del estudiante y que le desafía a profundizarse más en el tema que el conocimiento fáctico.

¹³⁵ Analizar, evaluar o crear (Anderson, 2001).

¹³⁶ Texto original: “Forstå og bli forstått”.

significado, es decir, que adquiere comprensión a través de aprendizaje constructivista (“constructivismo”, n.d.) y el aprendizaje profundo¹³⁷ (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Según Gustavsson (1998), la formación es un hecho activo por parte de una persona y se centra en la capacidad del individuo de moldearse a sí mismo. Es decir, la responsabilidad del profesor o el material didáctico no es formar a los estudiantes, sino ser el factor externo que desafía a los estudiantes de una manera que inicia nuevos procesos de pensamiento. Esta actividad se realiza en grupos. Es decir, si tuviera un factor externo que desafía el estudiante de una manera que inicia nuevos procesos de pensamiento sería una buena oportunidad para los estudiantes entrar en una “zona de desarrollo próximo” que corresponde con la teoría sociocultural (TSC) de Lev Vygotsky (1962), una dirección dentro de la teoría del aprendizaje constructivista. Es decir, que en grupos, los estudiantes juntos construyen significado basado en el conocimiento que tengan. Como ya se ha mencionado, no sabemos qué profundidad van los estudiantes en la realización de esta actividad. Puede ser que algunos estudiantes, aunque la actividad no lo explicita en las instrucciones, entren en procesos críticos, de reflexión o en otros procesos de pensamiento más complejos. Sin embargo, al agregar algunas preguntas a los temas presentados que inician nuevos procesos de pensamiento, en mayor medida nos aseguraremos de que los estudiantes no se queden en un nivel de conocimiento fáctico sino que entren en una “zona de desarrollo próximo” que desafía sus características personales y su CI.

Considerando que las instrucciones solamente le piden al estudiante que busque más información de uno de los temas y que prepare una presentación, el propósito principal de la actividad parece ser adquirir más conocimiento de los temas dados y transmitir este conocimiento a sus compañeros para que ellos adquieran más conocimiento también. Para asegurarnos que el estudiante desarrolle su CI y sus características personales a través de procesos de pensamiento más complejo, es decir, “higher order thinking skills”, la actividad debe ofrecer un desencadenante que inicie estos nuevos procesos.

4.3.3 Temática de la actividad

El tema de la Guerra Civil Española es un tema adecuado para abordar temas de conversación que desafían el pensamiento crítico y reflexión y está estrechamente relacionado con el tema

¹³⁷ “el desarrollo gradual de conocimiento y comprensión permanente de conceptos, métodos y contextos en materias y entre disciplinas”. Texto original: «Det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder».

interdisciplinario Democracia y Ciudadanía que presenta LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020b). La Guerra Civil Española puede ser un punto de partida para hablar de las condiciones previas, valores y reglas de la democracia, las limitaciones de la democracia, derechos humanos centrales como la libertad de expresión y por qué la democracia funciona mejor o peor en varios países etc. El tema se presenta como una excelente oportunidad de entrar en temas que pueden desafiar la habilidad de lidiar con desacuerdos y respetarlos, expandir su comprensión, borrar prejuicios y establecer valores estables. Sin embargo, no es decir que cualquier actividad de este tema contribuye al desarrollo de la CI o la formación del estudiante.

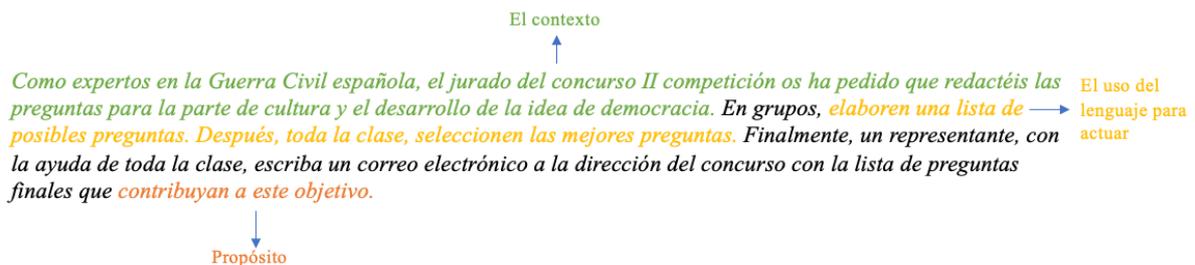
Como indica el quinto componente del modelo de CCI de Byram (1997) *educación o saber cómo participar* (savoir s'engager), la educación política es una parte central de la CI. El componente de *educación* es la capacidad de “evaluar de manera crítica y sobre la base de criterios, perspectivas y prácticas, y productos en la propia cultura y en otros países” (Byram, 1997, p. 53). Según LK20 la idea no es solamente tener conocimiento de qué es una democracia, sino desarrollar valores democráticos como la habilidad de lidiar con desacuerdos, respetarlos, expandir la comprensión, borrar prejuicios y establecer valores estables (Kunnskapsdepartementet, 2020b). De esta manera vemos que el valor de temas relacionados con la educación política/histórica o aprendizaje de eventos históricos como la Guerra Civil Española no está principalmente en el conocimiento que adquieren, sino en las habilidades y características personales que puedan desarrollar a través del tema y que sirve la sociedad¹³⁸. El tema se puede usar también para dar una mirada crítica a nuestra propia democracia. Sin embargo, si vamos a guiar al estudiante más allá de adquirir conocimiento de la Guerra Civil, la actividad, como ya se ha mencionado en el apartado anterior, debe contener un elemento que desafía al estudiante no solamente a encontrar información, sino que inicie nuevos procesos de pensamiento crítico y reflexión. Debido a eso, considero que aunque trata de un tema que nos sirve para abordar los temas que desafía la CI y el desarrollo personal, esta actividad esta limitada en la forma en que contribuye a la CI y el desarrollo personal por la forma en que el tema se presenta.

¹³⁸ Eso no significa que el conocimiento histórico y político en sí no es importante. Conocimiento es muy importante de la forma en que es la base para desarrollar habilidades y características personales. Sin embargo, si se logra utilizar el conocimiento para desarrollar habilidades y características personales, el tema tiene más valor en el manual que si se quede en un nivel de conocimiento fáctico.

4.3.4 Propuesta de mejora

Como expertos en la Guerra Civil española, el jurado del concurso II competición¹³⁹ os ha pedido que redactéis las preguntas para la parte de cultura y el desarrollo de la idea de democracia. En grupos, elaboren una lista de posibles preguntas. Después, toda la clase, seleccionen las mejores preguntas. Finalmente, un representante, con la ayuda de toda la clase, escriba un correo electrónico a la dirección del concurso con la lista de preguntas finales que contribuyan a este objetivo.

Abajo se resaltan los elementos de mediación necesarios para considerar esta actividad como de mediación.



El contexto es que el jurado del concurso II competición¹⁴⁰ les ha pedido a los estudiantes que redacten las preguntas para la parte de cultura. En este contexto el estudiante puede aceptar agencia social a través de utilizar el conocimiento que ya ha adquirido de la Guerra Civil española para ayudarles a desarrollar preguntas que ayuden a desarrollar la idea de democracia. De esta manera la actividad tiene un enfoque orientado a la acción, es decir, usa el lenguaje para tener un impacto en las circunstancias a través de sus acciones. Además, sus acciones tienen un propósito que va más allá del aprendizaje de una lengua o la adquisición de conocimiento fáctico de manera que el propósito es ayudar al jurado a redactar las

¹³⁹ <https://ilcompetition.com>

¹⁴⁰ El concurso II competición (International language competition – ILC) es un concurso de lenguas y culturas para escuelas en el nivel de secundaria y bachillerato. Es el concurso de idiomas más grande en Escandinavia para alemán, francés, español e inglés. Su primer objetivo es animar a los estudiantes a seguir con estudios de lenguas después del bachillerato, aumentar el interés de adquirir conocimiento de culturas, historia y condiciones sociales en los países en que se usa la lengua. Intenta desafiar tanto las habilidades gramaticales como vocabulario y conocimiento cultural además de la comprensión auditiva e interacción. Para más información: <https://ilcompetition.com>

preguntas porque posee conocimiento y una competencia en el tema que los organizadores de la competencia necesitan. De esta manera, se presenta implícitamente un obstáculo a solventar, es decir, el jurado no tiene el conocimiento necesario para hacer el trabajo y necesita la ayuda de un experto y la visión al mismo tiempo del alumno.

Otro elemento que se presenta implícitamente son las necesidades ajenas. Para poder crear preguntas que ayuden a desarrollar la idea de la democracia es necesario que el estudiante tenga el conocimiento necesario de la Guerra Civil española además de conocimiento de la función de democracia, valores democráticos, las condiciones previas de la democracia u otros temas relacionados con la democracia. Si el estudiante aun no tiene suficiente conocimiento de los temas es necesario que lo busque para poder crear preguntas que ayuden a desarrollar la idea de democracia. Es decir, tiene que activar la búsqueda de información de la Guerra Civil española y temas relacionados en función de la democracia. Esta actividad guía al estudiante hacia el tema interdisciplinario de *democracia y ciudadanía*. El tema de “democracia y ciudadanía proporcionarán al estudiante el conocimiento de las condiciones previas, los valores y las reglas de la democracia”¹⁴¹ (Kunnskapsdepartementet, 2020b). A través de la Guerra Civil española, el estudiante tiene un ejemplo concreto de la vida real que puede utilizar para reflexionar alrededor de estos aspectos de la democracia que ilumina LK20. En la realización de la actividad el estudiante no solamente adquiere conocimiento de la Guerra Civil española, sino que la Guerra Civil es un punto de partida para también hablar de democracia en general. Es decir, para ayudar a desarrollar la idea de democracia el estudiante debe tener conocimiento de diferentes aspectos de la democracia y cómo se puede desarrollar. Esto presupone que el estudiante reconozca que la democracia realmente se puede desarrollar, es decir, que hoy en día hay elementos en la sociedad que debilitan su función y que ninguna democracia funciona perfectamente. Además, los estudiantes deben estar familiarizados con LK20 para poder crear preguntas que corresponden con los objetivos de aprendizaje en la secundaria y el bachillerato en cuanto al tema de la democracia. Es una buena oportunidad para los estudiantes de estar en contacto directo con LK20 para profundizar en los aspectos de la democracia en los que ponen énfasis los nuevos planes curriculares.

Los estudiantes tienen una buena oportunidad para entrar en una “zona de desarrollo próximo” donde colaboran para averiguar cómo pueden ayudar a desarrollar la idea de

¹⁴¹ Texto original: «Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler...».

democracia en general a través de las preguntas. En este proceso el estudiante tiene que entrar en procesos de “higher order thinking skills” (Anderson, 2001) en que él mismo desarrolla su propia idea de democracia. Esta actividad es una de mediación de concepto ya que en la organización de la actividad los estudiantes tienen que colaborar en grupos para elaborar la lista de preguntas. Además, un representante tiene que escribir un correo electrónico con la ayuda de toda la clase, es decir, tienen que negociar sus ideas y cooperar para crear este producto final. La actividad tiene alto nivel de autenticidad de la forma en que tienen que crear un producto, es decir, un correo electrónico, a la dirección de un concurso que existe en la vida real y que es muy relevante para los estudiantes debido a que son estudiantes de español en el nivel de Bachillerato y este concurso es para este grupo en específico. A través de este correo electrónico es como si están en contacto directo con personas del mundo real y tienen que escribir este mail como si fuera en realidad.

En la realización de la actividad el estudiante utiliza todos los modos de comunicación, es decir, además que funcionar como mediador, produce preguntas para la competición, recibe la información de varias fuentes en la búsqueda de información e interactúa a través de colaboración para crear las preguntas.

4.4 Actividad 4

Las instrucciones de la actividad son las siguientes:

“Encuentre información sobre estos temas en varios países hispanohablantes:

Matrimonio entre personas del mismo sexo

Aborto y derechos reproductivos

Solo/a o en grupos: Escribe un texto o prepara una presentación” (Christiansen, 2020b, p. 211).

La cuarta actividad está colocada en la unidad 17, página 211, en la sección llamada pasos activos. La unidad se llama ¡Ay, Madre! Y el contenido trata principalmente de feminismo, cultura machista y roles de género. En cuanto a la comunicación, el objetivo principal es que el estudiante aprende a hablar de la situación de mujeres y hablar de roles de género. En cuanto a la lengua, el objetivo es que el estudiante aprenda la diferencia entre las palabras *por* y *para*. Los temas de esta actividad, es decir, *matrimonio entre personas del mismo sexo* y *aborto y derechos reproductivos* el estudiante tiene la oportunidad de practicar hablar de un tema relacionado con la situación de las mujeres en varios países hispanohablantes además

que un tema relacionado a roles de género. En la realización de la actividad los estudiantes pueden colaborar en grupos o trabajar solos. Las instrucciones no son muchas, pero sabemos que el estudiante (solo/a o en grupo) va a presentar o escribir un texto de uno de estos temas (probablemente para la clase)¹⁴².

4.4.1 Los elementos de mediación

Los elementos de mediación identificados en esta actividad son los siguientes:

Actividad (Página: número)	1a. Uso de la lengua 1b. Actúa 1c. Contexto	2a. Facilitador 2b. Co-constructor 2c. Intermediario	3a. Dentro del mismo idioma 3b. De una modalidad a otra 3c. De un idioma a otra	4a. Obstáculo	4b. Temática intercultural	Tipo de mediación	Lengua (L1/lengua meta)
Pasos, P. 211:7	1a y 1b	2a	3a, 3b y 3c		x	Mediación de texto	

Tabla 24 : Los elementos de mediación identificados en actividad 1 (Christiansen, 2020b, p.211).

En esta actividad podemos identificar los dos primeros criterios, es decir, el uso de la lengua (1a) para actuar (1b). Esta actividad está colocada en la sección de pasos activos en que el estudiante tiene que tomar pasos activos en la realización de las actividades de la sección. En este caso el estudiante tiene que buscar información y hacer una presentación. De esta manera podemos identificar algunas necesidades ajenas que requieren acción por parte del estudiante. Sin embargo, lo que la actividad tiene en común con las otras tres actividades identificadas es que aunque el estudiante tiene que actuar la actividad no considero que tiene un enfoque orientado a la acción. Primero, las acciones (buscar información y hacer una presentación) vienen por las necesidades ajenas y no de un contexto de la vida real. El estudiante no se presenta como “un miembro de la sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias” (“Enfoque adoptado”, n.d) debido a que la actividad no ofrece un contexto que refleja la vida real.

Se puede interpretar que el estudiante funciona como facilitador ya que transmite información y crea un puente entre la información y sus compañeros. Sin embargo, la transmisión de información también caracteriza a las actividades clásicas de comunicación (Cuadrado, 2021), es decir, aunque este triángulo de comunicación (input en forma de

¹⁴² He incluido esta actividad basada en que el estudiante puede elegir hacer una presentación. Intentaba incluir las actividades más similares a las actividades de mediación. Para incluir una actividad es necesario identificar un input, un destinatario y un mediador, para poder identificar este triángulo de comunicación en que el estudiante tiene un rol más similar que posible a un mediador. Si no fuera una opción hacer una presentación para la clase, no podría incluir esta actividad porque en este caso la única opción sería escribir un texto y entonces no podríamos identificar a un destinatario. Por eso, tomo como punto de partida que el estudiante ha decidido hacer una presentación y no escribir un texto.

información, un mediador y un destinatario) caracteriza una actividad de mediación no es en sí suficiente para categorizarla como una actividad de mediación. Como ya se ha mencionado, según Cuadrado (2021) la actividad debe contener un obstáculo que el estudiante tiene que solventar y que crea la necesidad de un mediador. Esta actividad no ofrece un obstáculo, es decir, para esta actividad tampoco hay la necesidad de un mediador.

Aunque esta actividad contiene elementos de mediación, no es actividad de mediación. Sin embargo, si se considerase esta actividad como de mediación sería una mediación de texto debido a que se transmite información específica a un destinatario en forma oral. Aunque la actividad no explicita quién es el destinatario es implícitamente entendido que hay un destinatario, si no hay un destinatario tampoco tiene sentido realizar una presentación. Debido a que el estudiante recibe la información en forma de fuentes escritas y la transmite en forma oral sería mediación de una modalidad a otra. Aunque supongo que la se llevará a cabo en la lengua meta, las instrucciones no indican claramente en que lengua se realizará la actividad. Tampoco sabemos en que lengua es la información que encuentre. Por eso, si considerase esta actividad como una de mediación podría ser tanto de un idioma a otro y dentro del mismo idioma.

Para poder ser considerada una actividad de mediación falta principalmente un contexto y un obstáculo claro. En la propuesta de mejora he intentado añadir los elementos que faltan para poder categorizar a esta actividad como una de mediación con un enfoque orientado a la acción los cuales son principalmente un contexto claro y un obstáculo a solventar.

4.4.2 El desarrollo de la CI y el desarrollo personal

Las instrucciones no nos ofrecen tanta información, solamente se le pide al estudiante que (solo/a o en grupo) encuentre información de uno de los dos temas en varios países hispanohablantes además de hacer una presentación de la información encontrada. Por eso considero que el objetivo principal es que los estudiantes adquieran más conocimiento de los temas. Las instrucciones no ofrecen ninguna pregunta que guía al estudiante hacia una meta más específica como, por ejemplo, el uso del conocimiento que ha encontrado para hacer una comparación entre la cultura extranjera y la cultura propia con respecto a los temas. Por eso, considero que el objetivo es encontrar conocimiento empírico, y conocimiento de valores y creencias de otras culturas del mundo hispanohablante con respecto al tema. A través de añadir un elemento más el estudiante puede entrar en un proceso de “evaluar de manera crítica y sobre la base de criterios, perspectivas y prácticas, y productos en la propia cultura y

en otros países”(Byram, 1997, p. 53). Con respecto a las competencias generales (los saberes) que presenta el MCER (2001) el estudiante se queda en un nivel de conocimiento declarativo (Saber), es decir, que la manera en como se presenta la actividad no puedo identificar un elemento que desafíe suficientemente para desarrollar habilidades¹⁴³ y características personales. Quiero subrayar que no es decir que la actividad de ninguna forma contribuye a la CI o desarrollo personal porque no obtenemos información sobre los procesos de pensamiento que tienen lugar dentro del estudiante¹⁴⁴ en la realización de esta actividad. Sin embargo, la actividad requiere principalmente “low-order-thinking skills”¹⁴⁵ (Anderson, 2001). El tema tiene el potencial de ir mucho más allá de lo que el conocimiento fáctico y fenómenos culturales han hecho antes según el estudio de Eide (2012). Sin embargo, de la misma forma en que un tema relativamente trivial puede contribuir al desarrollo de la CI y la formación del estudiante (como muestra la propuesta de mejora de la primera actividad), un tema que tiene un gran potencial para desafiar al estudiante en su CI y desarrollo personal no necesariamente lo hace. Considerando la actividad como se presenta en el manual no contiene elementos que específicamente intenten iniciar nuevos procesos de pensamiento que van más allá para no solamente adquirir conocimiento fáctico sino desarrollar CI y sus características personales, considero que la forma en que la actividad contribuye al desarrollo de la CI y desarrollo personal es limitada.

4.4.3 La temática de la actividad

La temática de la actividad es matrimonio entre personas del mismo sexo y aborto y derechos reproductivo los cuales son temas que se deben tratar con cuidado. Hay muchos sentimientos y opiniones fuertes en torno a estos temas que durante mucho tiempo han sido temas tabúes, pero que en las últimas décadas han recibido cada vez más atención. Precisamente por eso, es

¹⁴³ Saber hacer (Las destrezas y las habilidades, es decir, habilidades en un contexto intercultural, superar estereotipos y ver la conexión entre su propia cultura y otra), saber ser (la competencia existencial, es decir, la suma de características personales), saber aprender (la capacidad de aprender, es decir, habilidad de adquirir nuevos conocimientos sobre lo que ya sabe y posiblemente hacer ajustes).

¹⁴⁴ Por ejemplo, es posible que, en el proceso de adquirir conocimiento, el estudiante aprenda algo sorprendente o que obtenga información que le afecta de una manera que cambie sus actitudes hacia uno de los temas. Es decir, aunque la actividad se quede en un nivel de implicación cognitiva determinado puede contribuir al desarrollo personal o la CI del estudiante, sin embargo, al incluir elementos que guíen al estudiante hacia esta meta, nos aseguramos que en la realización de la actividad, el estudiante entre en un proceso de pensamiento que le desafía.

¹⁴⁵ Los niveles que se considera como “lower-order-thinking skills” en la taxonomía de Bloom es recordar, comprender y aplicar (Anderson, 2001) . En este caso, el estudiante principalmente tiene que recordar la información y comprenderla para transmitirla a sus compañeros sin entrar en procesos más complejos de pensamiento.

una temática excelente para desafiar a los estudiantes en varios de los objetivos que plantea LK20 con respecto al desarrollo personal y la CI, como por ejemplo, la capacidad de lidiar con desacuerdos, respetarlos y profundizar en la comprensión además de desarrollar tolerancia y comprensión de que nuestra percepción del mundo es culturalmente dependiente (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Con este tema se puede fácilmente crear una actividad de mediación en que el mediador tiene que “facilitar la comunicación en situaciones delicadas y desacuerdos y en que el estudiante facilita espacio pluricultural” las cuales son categorías dentro de mediación de comunicación (Council of Europe, 2018). En el tratamiento de estos temas el estudiante tiene una excelente oportunidad de practicar lo que es el objetivo del componente de *educación o saber cómo participar* (savoir s’engager) del modelo de Byram (1997), es decir, que los aprendientes reflexionan “críticamente de los valores, creencias, y comportamientos de su propia sociedad”¹⁴⁶ (Byram, 2009, p. 323). A través de pensamiento crítico alrededor de este tema el estudiante puede aprender que “sus propias experiencias, opiniones o creencias pueden ser incompletas” (Kunnskapsdepartementet, 2020a) además de evaluar críticamente diferentes perspectivas, prácticas etc. de otras culturas¹⁴⁷ con respecto a los dos temas presentados en esta actividad. Sin embargo, aunque hay muchas maneras de utilizar este tema para desafiar la CI y la formación del estudiante, por las limitaciones en la forma en que el tema se presenta en el libro, concluyo que el tema es limitado en su forma de contribuir a la CI y el desarrollo personal.

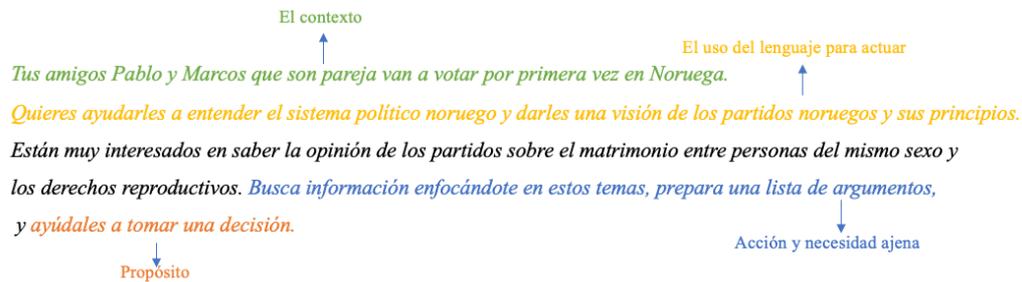
4.4.4 Propuesta de mejora

Tus amigos Pablo y Marcos que son pareja van a votar por primera vez en Noruega. Quieres ayudarles a entender el sistema político noruego y darles una visión de los partidos noruegos y sus principios. Están muy interesados en saber la opinión de los partidos sobre el matrimonio entre personas del mismo sexo y los derechos reproductivos. Busca información enfocándote en estos temas, prepara una lista de argumentos, y ayúdales a tomar una decisión.

¹⁴⁶ Texto original: «... with its aim of encouraging learners to reflect critically on the values, beliefs, and behaviors of their own society».

¹⁴⁷ El quinto componente del modelo de Byram (1997) ilumina este aspecto de evaluación crítica de perspectivas, prácticas etc. de otras culturas. Vale subrayar que culturas no solamente se distinguen por las fronteras nacionales, sino por intereses, religión, posición política etc. Por eso, quizás el estudiante descubre que también dentro del aula hay muchos diferentes puntos de vista con respecto a estos temas.

Abajo se resaltan los elementos de mediación necesarios para considerar esta actividad como de mediación.



Esta actividad presenta un claro contexto en el que el estudiante puede aceptar agencia social. Pablo y Marcos van a votar por primera vez y necesitan la ayuda de su amigo (el estudiante) para decidir a qué partido van a votar. Es un contexto auténtico donde el estudiante funciona como mediador de manera que ayuda a transmitir conocimiento necesario a Pablo y Marcos ya que ellos no tienen este conocimiento. De esta manera, la actividad tiene un enfoque orientado a la acción. El estudiante usa la lengua, sin embargo, es una herramienta para realizar la actividad y no el objeto de estudio. El enfoque está en la ayuda que va a ofrecer a sus amigos lo cuál es el propósito de la actividad.

Para conseguir este propósito tiene que cumplir con algunas necesidades ajenas. El estudiante debe tener conocimiento del sistema político en Noruega, los partidos políticos y sus principios. Además, tiene que averiguar cuál es la visión que tienen los partidos de los dos temas importantes para Pablo y Marcos. El estudiante funciona como facilitador de manera que traspasa esta información a sus amigos que no tienen acceso a este conocimiento. En cuanto al desarrollo de la CI y el desarrollo personal, aquí el estudiante entra en el tema interdisciplinario democracia y ciudadanía lo cual es una oportunidad para desafiar la CI y el desarrollo personal. LK20 plantea la importancia de partir de lo propio y conocido para entender lo externo (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Esta actividad se presenta como una excelente oportunidad de aprender sobre la función de la democracia en Noruega, los diferentes partidos y sus principios. Además, es una oportunidad de evaluar de manera crítica sobre la base de criterios, perspectivas y prácticas de nuestra propia cultura. De esta manera la actividad estimula a los estudiantes a convertirse en ciudadanos activos que tienen la competencia necesaria para participar en el desarrollo de la democracia en Noruega (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Como ya se ha mencionado, los temas presentados en la actividad son temas que se deben tratar con cuidado debido a que hay muchos sentimientos y opiniones encontradas que durante mucho tiempo han sido tabúes. De esta manera es una

buena oportunidad para el estudiante de hablar de temas delicados con respeto y humildad, además de explorar diferentes puntos de vista de una manera sensible y respetuosa (Council of Europe, 2018, p 122). Este proceso desafía su habilidad de mostrar tolerancia y su comprensión.

En la realización de la actividad el estudiante utiliza todos los modos de comunicación, es decir, además de funcionar como mediador, produce una presentación de información a su amigo, recibe a través de la búsqueda de información e interactúa con su amigo en la transmisión de información.

4.5 Encuentros

A través del uso de la postura inclusiva esperaba por lo menos encontrar actividades similares a las de mediación con una temática intercultural o una temática cultural adecuada para desafiar la CI con algunas modificaciones. Por eso me sorprendió que desafortunadamente no pudiera encontrar ninguna actividad que cumpliera con los criterios establecidos de la postura inclusiva, los cuales fueron un input, un destinatario y un mediador¹⁴⁸. Es decir, principalmente estaba buscando el triángulo de comunicación que también se puede identificar en la definición de las actividades clásicas de comunicación¹⁴⁹. El desafío ha sido encontrar actividades que contienen los tres elementos además de tratar de un tema que se puede utilizar para desarrollar la CI y el desarrollo personal. Abajo voy a dar tres ejemplos de actividades para demostrar por qué no he encontrado ninguna actividad que cumple con los criterios de la postura inclusiva.

El primer ejemplo es la siguiente actividad de lección 5, página 91:

“Usa el internet para encontrar información de Simón Bolívar. ¿Quién era? ¿Qué fue su gran sueño? ¿Cómo se puede relacionar esta canción¹⁵⁰ con Simón Bolívar?¹⁵¹” (Bernáldez, Leguina-Moral & Vargas, 2020, p. 91).

¹⁴⁸ Es decir, los criterios de Pujols, M.C, Fantauzzi, S., Soler, M. T., (2020) menos el contexto.

¹⁴⁹ Aunque se puede identificar un input, un “mediador” y un destinatario no es decir que es una actividad de mediación porque este triángulo de comunicación se puede encontrar en la definición de las actividades clásicas de comunicación a través de “facilitar la comunicación entre dos interlocutores o explicar con las propias palabras la información presente en un soporte visual” (Cuadrado, 2021, p 131).

¹⁵⁰ La canción esta presentada en la misma página que esta actividad.

¹⁵¹ Texto original: Bruk internett og finn informasjon om Simón Bolívar. Hvem var han? Hva var den største drømmen hans? Hvordan kan denne sangen være relater til Simón Bolívar?”.

En esta actividad el estudiante busca información para responder ciertas preguntas. La información que encuentra es el input, sin embargo, no va a transmitir la información encontrada. Es decir, no hay un destinatario y sin un destinatario el estudiante no puede tomar el rol como mediador. El propósito parece ser que él mismo adquiere conocimiento. Esta es una de varias actividades en que el estudiante va a buscar información, hacer una entrevista u otro tipo de recogida de información sin que transmita la información a alguien.

El segundo ejemplo es la siguiente:

“Su amigo español volverá el año siguiente¹⁵², pero entonces quiere conocer su ciudad. Haga lo mismo como en actividad A: recomiende comida, lugares para ver, cosas que hacer etc. que son típicos de su área local. Puede hacer esto oralmente con un compañero o por escrito¹⁵³” (Bernáldez, Leguina-Moral, & Vargas, 2020, p. 149).

En esta actividad el estudiante da información a un destinatario. Sin embargo, la actividad no presenta un input claro, es decir, si el estudiante tuviera que buscar información para transmitirla se pudiera identificar algunas necesidades ajenas y un input. Sin embargo, en este caso el estudiante no transmite información recibida (el internet, una entrevista etc.) a un destinatario, puede solamente usar el conocimiento que ya tiene o dar recomendaciones según sus propios gustos.

El tercer ejemplo, la actividad 18, página 82 cuál es una actividad similar a algunas de las actividades identificadas y analizadas de Pasos (Christiansen, 2020b). Así son las instrucciones:

“ Estás en Madrid planeando un viaje a Santiago de Compostela. Encuentre horarios y precios en el internet y elija entre viajar en tren o autobús. Explícale a un compañero de clase en español:

- *Qué medio de transporte has elegido*
- *Cuánto tiempo dura el viaje*

¹⁵² Esta actividad es el tercer de tres actividades que están relacionados, por eso dice “volverá el año siguiente”.

¹⁵³ Texto original: “Den spanske vennen din kommer tilbake året etter, men da vil han/hun bli kjent med hjembyen din og regionen din. Gjør som i oppgave A: Anbefal mat, steder å se, ting å gjøre etc. som er typiske for n romr det ditt. Du kan gj re dette muntlig sammen med en medelev eller skriftlig”.

- *A qué hora del día desees viajar.*

- *Lo que cuesta el viaje*” ((Bernáldez, Leguina-Moral, & Vargas, 2020, p. 82).

En esta actividad se puede identificar los tres criterios de la postura inclusiva, es decir, un input (la información que encuentre de medios de transporte, la duración del viaje etc.), un mediador (el estudiante que va a transmitir esa información) y un destinatario (el compañero). Sin embargo, lo que distingue esta actividad de las actividades analizadas es que no tiene una temática intercultural ni un tema cultural. Algunas de las actividades de Pasos ya analizadas tampoco desafían la CI de la manera que se presenta el tema en el libro, sin embargo, tratan de un tema cultural que se puede utilizar para desafiar la CI y el desarrollo personal haciendo algunas modificaciones. Debido a eso, aunque se puede identificar el triángulo de comunicación, decidí dejar fuera esta actividad, y actividades de este tipo¹⁵⁴, fuera de mi trabajo.

¹⁵⁴ Es decir, actividades en que se puede identificar un input, destinatario y un “mediador”, pero que no tiene una temática cultural o intercultural.

5 Conclusión

Este estudio se centra en la presencia de la mediación lingüística con foco temático en la interculturalidad en los dos manuales Pasos y Encuentros1 como una contribución al campo de investigación que se centra en el desarrollo de la CI y el desarrollo personal en los manuales de ELE en Noruega.

La competencia comunicativa es un concepto que, después de haber sido desarrollado desde su introducción por Hymes (1972), consiste de varios componentes, es decir, competencia gramatical, discursiva, sociolingüística (Hymes, 1972, Canale and Swain, 1980) además de competencia sociocultural (Ek, 1986) y competencia intercultural (“Etnografía de la comunicación”, n.d.). Hoy en día se presta más atención a la etnografía de la comunicación, es decir, al uso de la lengua en un contexto. En LK20 la competencia comunicativa se expone a través de los elementos núcleos de aprendizaje *comunicación y competencia intercultural*. LK20 pone énfasis en que la competencia comunicativa indica “desarrollar conocimiento y habilidades para comunicar apropiadamente” (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Además, LK20 presenta algunos principios generales de la competencia comunicativa que se pueden distinguir en tres categorías: conocimientos, habilidades y características personales. Es decir, para ser comunicativamente competente el estudiante debe no solamente adquirir conocimiento sino también habilidades y características personales porque la lengua se usa en un contexto en el que el estudiante necesita competencia general (MCER,2001) que no solo está relacionada a la lengua sino a toda acción en general. Es precisamente en este contexto que en mayor medida se puede desafiar las habilidades y características personales del estudiante. Por eso, este estudio se ha enfocado en la presencia de las actividades de mediación en los libros y la forma en que contribuyen a la CI y desarrollo personal, porque colocan al estudiante en un contexto de la vida real.

La presencia de la mediación

A través de un enfoque metodológico mixto con un peso básicamente cualitativo he recogido sistemáticamente las actividades que cumplen con varios criterios establecidos según la definición de mediación que ofrece Cuadrado (2021) además de tener una temática cultural. En la recogida de datos se ha utilizado los criterios ofrecidos por Cuadrado (Arqus Alliance, 2021) basados en la definición del Volumen Complementario (Council of Europe, 2018). Considerando que la mediación es un concepto relativamente nuevo y que simultáneamente en el tiempo se elaboraron el concepto de mediación, el nuevo plan curricular (LK20) y los

dos nuevos manuales de ELE esperaba no encontrar tanta mediación en los manuales. Los resultados se corresponden con mis expectativas en cuanto a la presencia de actividades de mediación. Después de la recogida de datos me quedé con solamente cuatro actividades en Pasos (Christiansen, 2020b) que no son actividades de mediación sino actividades clásicas de comunicación que contienen algunos elementos de mediación. Vale subrayar de nuevo que la intención en este trabajo no es en ningún momento criticar los libros por no haber incluido la mediación en mayor medida sino ser constructiva y aportar la mediación para el futuro. Por eso, con estas cuatro actividades intenté mostrar cuáles son los elementos que hay y cuáles son los que faltan para considerarlas actividades de mediación además de ofrecer una propuesta de mejora para mostrar cómo se puede convertir las actividades a actividades de mediación haciendo algunas modificaciones.

La competencia comunicativa y la competencia intercultural

El análisis de las actividades muestra que lo que principalmente falta en las actividades para poder considerarlas como de mediación son un contexto y un obstáculo claro. Las actividades contienen ciertas necesidades ajenas que hacen que el estudiante tenga que actuar usando la lengua, es decir, dos de los criterios de las actividades de mediación. Sin embargo, la falta de un contexto hace que el estudiante no actúe en una situación que refleja la vida real ni pueda aceptar agencia social. De ahí, ¿Qué significa eso para el desarrollo de la competencia comunicativa?

El término *comunicativa* significa más que interacción. Según Thornbury (2010) hay, entre otras, tres características centrales de una actividad comunicativa: tiene propósito, contingencia e inversión¹⁵⁵. Es decir, “los usuarios están motivados por un objetivo comunicativo y no simplemente por la necesidad de mostrar el uso correcto del lenguaje por sí mismo”¹⁵⁶, “las emisiones del hablante están conectadas entre sí y con el contexto (físico, psicológico, cultural etc.) en el que se pronuncian”¹⁵⁷ y “los hablantes tienen un compromiso personal con la comunicación y están invertidos en hacerlo funcionar”¹⁵⁸ (Thornbury, 2010). Es decir, las actividades deben incluir un propósito comunicativo que va más allá de mostrar el uso correcto del lenguaje por sí mismo. Un propósito comunicativo ocurre naturalmente

¹⁵⁵ Idioma original: purposefulness, contingency, investment. Hay otros también pero menciono solamente los tres por la relevancia de este estudio.

¹⁵⁶ Texto original: «Speakers are motivated by a communicative goal and not simply by the need to display the correct use of language for its own sake”.

¹⁵⁷ Texto original: «The speakers’ utterances are connected, both to one another, and to the context (physical, social, cultural etc.) in which they are uttered”

¹⁵⁸ Texto original: «The speakers have a personal commitment to the communication and are invested in making it work”.

cuando las acciones a llevar a cabo vienen por un contexto de la vida real. En la vida real comunicamos siempre con un propósito, es decir, el propósito es nuestra motivación por comunicar. Si no hay propósito, normalmente no comunicamos ni tenemos el deseo de comunicar. De esta manera el propósito de la vida real es fundamental para fortalecer el compromiso personal de la comunicación y la motivación para hacerlo funcionar. Por eso, hay razón de creer que la autenticidad de las actividades puede contribuir a aumentar la motivación de los estudiantes en el aula. Legutke and Thomas (1991) resume bien esta idea

“realmente se comunica muy poco en el aula de LE. La forma en que está estructurado no parece estimular el deseo de los estudiantes de decir algo, ni favorece a lo que quieren decir ... los aprendientes no encuentran espacio para hablar como ellos mismos, para usa la lengua en encuentros comunicativos, para crear textos, para estimular las respuestas de compañeros, ni encontrar soluciones a problemas relevantes”¹⁵⁹ (pp. 8-9).

Según el análisis de las actividades considero que la forma en que desafían la CI y el desarrollo personal es limitado. Para poder desarrollarlas en mayor medida los manuales deben aumentar la autenticidad de las actividades a través de la inclusión de contextos de la vida real en que el estudiante se enfrenta con personas y situaciones que le desafía a utilizar no solamente su conocimiento, sino también sus habilidades y sus características personales para superar obstáculos y solventar desafíos. La inclusión de la mediación en manuales sería un gran paso hacia el logro de esta meta.

Democracia y ciudadanía

Entre las cuatro actividades analizadas, dos de ellas tratan de temas relacionados con la democracia y ciudadanía. Los temas se pueden usar como punto de partida para elaborar actividades que realmente desafíen a los estudiantes a desarrollar una comprensión más profunda de qué es una democracia y cómo funciona además de desarrollar valores democráticos, los cuáles son parte de la esencia de los objetivos de aprendizaje en LK20 con respecto al tema de democracia y ciudadanía. Sin embargo, considero que los temas son limitados en la forma en que contribuyen a esta meta principalmente por la falta de procesos de pensamiento crítico y de reflexión en que los estudiantes puedan desarrollar sus actitudes y sus valores democráticos además de adquirir conocimiento. Es decir, por la forma

¹⁵⁹ Texto original: “... very little is actually communicates in the L2 classroom. The way it is structured does not seem to stimulate the wish of learners to say something, nor does it tap what they might have to say. ... learners do not find room to speak as themselves, to use language in communicative encounters, to create text, to stimulate responses from fellow learners, or to find solutions to relevant problems”.

en que se presenta el tema en los manuales, es limitada en su contribución al propósito educativo¹⁶⁰ cual se defiende como un claro aspecto educativo en el aula de ELE (Gjørven & Trebbi, 2004) ya que “el aprendizaje de lenguas sirve para el crecimiento personal y la madurez del individuo en la realidad cada vez más internacionalmente conectada de los tiempos actuales”¹⁶¹ (Kunnskapsdepartementet, 2006 en Vilá, 2016, p.60)

Las implicaciones de este estudio

Este estudio es importante principalmente para tres grandes grupos. El primer grupo es la administración de UDIR (Utdanningsdirektoratet). Al igual que el MCER sería interesante la inclusión de los modos de comunicación en vez de las destrezas¹⁶². Primero porque dicen que siguen el MCER y así habría una correlación más directa entre LK20 y el MCER. La inclusión de los modos de comunicación en LK20 ayudaría a la mediación a estar presente en los manuales.

El segundo grupo son las editoriales/autores de material didáctico. Intento mostrar el valor de la mediación además de facilitar la comprensión de cómo se puede incluir la mediación en la enseñanza de ELE en el nivel del Bachillerato para que editoriales/autores puedan tomar un paso más allá de actividades clásicas de comunicación para desafiar en mayor medida la CI y el desarrollo personal del estudiante.

El tercer grupo son los profesores de ELE. Aunque investigaciones muestran que los profesores a menudo consideran los manuales como el currículo de las asignaturas más que los planes curriculares (Vilá, 2020, p. 303) en teoría son los planes curriculares que determinan los objetivos de aprendizaje. Es decir, si los profesores de ELE quieren tomar un paso más allá para fortalecer el desarrollo de la CI y el desarrollo personal del estudiante son libres para crear actividades para los estudiantes que no son parte de los manuales. Por eso, este estudio les sirve a los profesores que quieren incluir la mediación en el aula.

Además, este estudio puede también ser de valor para el mundo universitario, especialmente para la educación de profesores¹⁶³ y para la educación pedagógica práctica¹⁶⁴ para que los profesores del futuro tengan una visión de qué es la mediación, su valor y cómo aplicarlo en el aula.

Las implicaciones de este estudio sugieren la necesidad, como muestra estudios

¹⁶⁰ *Danningsformål*

¹⁶¹ Texto original: “Since language learning already serves to the personal growth and the maturity of the individual in the increasingly international connected reality of present times”.

¹⁶² Hablar, escuchar, leer y escribir.

¹⁶³ Lektorutdanning

¹⁶⁴ Praktisk pedagogisk utdanning (PPU) og Lektorutdanning (SLU).

anteriores también (Eide, 2012, Montesdeoca, 2020, Dahl-Michelsen, 2021) de fortalecer la posición de la CI y el desarrollo personal en los manuales de ELE además de la necesidad de conectar el trabajo de los estudiantes a la vida real. Para que utilicemos la mediación para conseguir esta meta hay algunos aspectos que necesitan ser abordados. Primeramente, como ya se ha mencionado, es necesario reemplazar las cuatro destrezas de LK20¹⁶⁵ por los modos de comunicación¹⁶⁶ del MCER (Consejo de Europa, 2001). Además, se debe examinar hasta qué punto los docentes están familiarizados con la mediación y, en base de ello, considerar si es necesario, junto con los nuevos planes curriculares (LK20) y actualizaciones en el MCER (Council of Europe, 2001) a ayudar a través de cursos de desarrollo profesional en los nuevos conceptos establecidos, como la mediación, para que estén familiarizados con ellos además de averiguar en la práctica cómo estos conceptos deben ser aplicados en el aula.

Vale subrayar que hay algunos desafíos que deben ser punto de partida para un mayor desarrollo del concepto y su uso en el aula. Primeramente, ¿Cómo se puede trabajar con la mediación en niveles iniciales cuando hay falta de competencia en la L2?. Estudios muestra que se utiliza noruego en gran medida en el aula de ELE en Noruega (Vilá, 2021). Por lo tanto, deberíamos considerar en qué medida debemos o no animar a los estudiantes a utilizar aún más su L1 en el aula de ELE considerando que el estudiante debe tener la oportunidad tanto de practicar en gran medida la lengua meta como de aprovechar de su competencia plurilingüe en el proceso de aprendizaje (Flognfeldt, Krulatz & Dahl, 2018). Sería interesante hacer un estudio de campo entre estudiantes del nivel del bachillerato para investigar en qué medida logran solucionar actividades de mediación en la lengua meta para ver cómo funciona en la práctica el uso de la mediación en este nivel.

¿Hacia donde debería dirigirse la continuación de mi trabajo desde un punto de vista académico?

Considerando que la mediación es un concepto relativamente nuevo en el MCER (2001) este estudio abre la puerta para muchas investigaciones tanto al nivel local como global en el futuro. Entre infinitos caminos de investigación que se pueden tomar, primero se puede realizar este estudio en otros manuales utilizados en niveles más alto del aprendizaje de ELE, para ver si la mediación está incluida en mayor medida. Además, sería interesante realizar este estudio en los nuevos manuales que vengan en el futuro, para ver hasta qué medida logramos incluir la mediación en el futuro cuando quizás estamos más familiarizados con el

¹⁶⁵ Leer, escribir, hablar y escuchar.

¹⁶⁶ Producción, recepción, interacción y mediación.

concepto. También sería interesante desarrollar la idea de la conexión entre la mediación y la motivación del estudiante como una contribución al campo de investigaciones que intentan encontrar maneras de aumentar la motivación de los estudiantes de ELE considerando que la mediación intenta colocar al estudiante en la vida real que quizá puede ayudar al estudiante a ver la importancia y la relevancia que tiene el aprendizaje de ELE y la competencia comunicativa e intercultural en su vida real.

A través de este estudio se intenta principalmente aportar conocimiento nuevo en Noruega sobre el valor de la mediación como modo de comunicación que ayuda a fortalecer la competencia comunicativa y la competencia intercultural del estudiante siempre y cuando las actividades coloquen al estudiante en una situación de la vida real en que pueda ejecutar acciones con propósito que le den la oportunidad de desarrollar su carácter y sus habilidades. Así, el estudiante puede obtener la experiencia de que la asignatura de ELE tiene un valor más allá del aprendizaje de un idioma de la manera que también forma a los jóvenes para que participen activamente en la sociedad como agentes sociales capaces de encontrarse con las culturas que les rodean con tolerancia, generosidad y voluntad de aprender y comprender.

6 Bibliografía

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., and Bloom, B. S. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman: New York.
- Armstrong, P. (2010). *Bloom's Taxonomy*. Vanderbilt University Center for Teaching. Recuperado (14.10.21) de <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>.
- Arqus Alliance (2021, agosto 6). *Seven months, seven universities #6 – Linguistic Mediation and Pluricultural Competence [Video]*. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=qhcC_fe2iG4&t=244s.
- Bachmann, K.E. (2004). Læreboken i reformtider – et verktøy for endring? En Imsen, I. G., editor, *Det Ustyrlige Klasserommet: om Styring, Samarbeid og Læringsmiljø i Grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bernaldez, E., Leguina-Moles, G., Vargas, M. (2020). *Encuentros*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bugge, H. E. (2011). Utvikling av Interkulturell Kompetanse og Språkopplæring – To Sider av Samme Sak, *Communicare* 1 (1): 4-9.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual matters. UK: Clevedon.
- Byram, M. (2009). Intercultural Competence in Foreign Languages: The intercultural speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education. En Deardorff, K.D., (ed.), *The SAGE handbook of Intercultural Competence*: 321-331. USA: SAGE.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1 (1): 1-47.

Competencia comunicativa (n.d.). *Diccionario de términos clave de ELE, Centro Virtual Cervantes*. Recuperado febrero 2022 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm.

Cuadrado, A. S. (2021). Claves para operativizar la enseñanza de la mediación lingüística en el aula de español como lengua extranjera o segunda lengua. En Castillo, A.C. (ed.), *Discurso, Comunicación y Gestión del aula de ELE* (p.113-142). España: EnClave-ELE.

Christiansen, A. (2020a, 04.06). Hva er egentlig nytt i fremmedspråkene? *Utdanningsnytt.no* <https://www.utdanningsnytt.no/ane-christiansen-fagfornyelsen-fremmedsprak/hva-er-egentlig-nytt-i-fremmedsprakene/244650>.

Christiansen, A (2020b). *Pasos*. Noruega: Aschehoug & Co.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education*. (5th ed). Taylor & Francis e library. <http://196.223.158.148/bitstream/handle/123456789/1640/Education%20and%20Teaching%20Louis%20Cohen%2C%20Lawrence%20Manion%20and%20Keith%20Morrison-%20Research%20Methods%20in%20Education-%205th%20Edn-%202000.pdf?sequence=1&isAllowed=y->

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia Para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Versión digital del Instituto Cervantes en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

Constructivismo (n.d.). *Diccionario de términos clave de ELE, Centro Virtual Cervantes*. Recuperado marzo 2021 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/constructivismo.htm.

- Council of Europe (2001). *Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with New Descriptors*. Versión digital: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume.with.new-descriptors-2018/1680787989>.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of References for languages: Learning, Teaching, Assessment - Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Creswell, J. (2008). Mixed methods research. In L. M. Given (ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (p. 525-529). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Dahl-Michelsen, I. (2021). *La Competencia Intercultural en los Manuales de ELE en Noruega - ¿De qué manera pueden contribuir los manuales al desarrollo de la competencia intercultural*. [Tesina de master, Universitet i Oslo].
- Drake S.M. & Reid J.L (2018). Integrated Curriculum as an Effective Way to Teach 21st Century Capabilities. *Asia Pacific Journal of Education Research*, Vol. 1 (1), 31-50.
- Dybedahl, M. (2007, Junio). Interkulturell Kompetanse og Kravet til Språklæreren. *Fokus på Språk*, (2), 1-16.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Eide, L. (2012). *Representasjoner av Målspråksområdet i Fremmedspråk: Et Studie av Latin-Amerika i Lærebøker i Spansk*. [Tesis doctoral, Universitetet i Bergen].
- Enfoque adoptado. (n.d.). En *Diccionario de términos clave de ELE: Centro Virtual Cervantes*. Recuperado septiembre 2021 de

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_02.htm

Etnografía de la comunicación. (n.d.). En *Diccionario de términos clave de ELE: Centro Virtual Cervantes*. Recuperado marzo 2021 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/etnografiacomunicacion.htm.

Flognfeldt, M. E., Krulatz, A. & Dahl, A. (2018). Utvikling av funksjonell flerspråklighet gjennom “translanguaging” og læringsstrategier. *Communicare*, 2018 (1): 13-16.

Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M., and Simón, T. (1996). Profesor en Acción. El proceso de Aprendizaje, Vol. 1. Edelsa, Madrid en Vilá, X. L. (2016). *Language Teacher Cognition and Practice about a Practical Approach: The Teaching of Speaking in the Spanish as a Foreign Language Classroom in Norwegian Lower Secondary Schools*. [Tesis doctoral, Universitetet i Bergen].

Gjørven, R and Trebbi, T (2004). Annet fremmedspråk I grunnskolen – fra stygg andunge til svane? *Bedre Skole*, (2): 80-88.

Gustavsson, B. (1998). *Dannelse i vor tid: om dannelsens muligheder og vilkår i moderne samfund*. Århus: Klim.

Halliday, M.A.K (1975). *Learning how to mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold Publisher.

Hoff, H.E. (2019). *Rethinking Approaches to Intercultural Competence and Literary Reading in the 21st Century English as a Foreign Language Classroom*. [Tesis doctoral, Universitetet i Bergen].

Hogstad, K.H.(2021, enero). Dannelse. *Store norske leksikon*. <https://snl.no/dannelse>.

Hymes, D. H. (1972). On communicative Competence. En Pride, J.B. and Holmes, J., (ed.), *Sociolinguistics*: 169-293. Harmondsworth: Penguin.

Interdisciplinario (n.d.). *Diccionario de la lengua española, Real academia española.*

Recuperado agosto 2021 de <https://dle.rae.es>.

Knudsen, S.V., Graf, S., Hansen, J.J., Hansen, T.I., Slot, M.F., Haugen, L.I., Honvedt, M., Insulander, E., Maagerø, L.H., Olsen, H.K., Radtka, C., Selander, S. Runestad, A.K.S., Olsen, L.W. & Wikman, T. (2011). *Internasjonal forskning på læremidler – en kunnskapsstatus*. Høgskolen i Vestfold

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

Kunnskapsdepartementet (2020a) *Overordnet del - Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Udir. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/?lang=nob>.

Kunnskapsdepartementet (2020b) *Overordnet del -tverrfaglige temaer- Demokrati og medborgerskap*. Udir. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/?kode=fsp01-02&lang=nob>.

Landfald, Ø. F. (2016). *Dybdelæring: En teoretisk studie av dybdelæringsbegrepet og dets betydning for elever i skolen*. [Tesis de master, Universitetet i Bergen].

Legutke, M. & Thomas, H. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. Harlow: Longman.

Lindemann, B. y Speitz, H. (2002). “Jeg valgte tysk fordi hele familien min ville det, men jeg angrer”. Status for 2.fremmedspråk i norsk ungdomskole. Rapport 03.02, Telemarksforsking-Notodden.

Littlejohn, A. (2011). The Analysis of teaching language materials: inside the Trojan Horse. In Tomlinson, B., (Ed.), *Materials Development in Language Teaching*: 190-216. Cambridge University Press.

- Littlewood, W. (2004). The task based approach: some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58 (4):319-326.
- Metacognición (n.d.). *Diccionario de términos clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes. Recuperado marzo 2021 de https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metacognicion.htm.
- Montesdeoca, G.H. (2020). *Características de las actividades de interacción oral en dos manuales noruegos de 2020: año de la renovación curricular*. [Tesis de Master, Universitetet i Bergen].
- Moreno Fernández, F. (1994). *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua: Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas*. REALE (1)107-136. Universidad de Alcalá de Henares. https://www.researchgate.net/publication/282612081_Aportes_de_la_sociolingüística_a_la_enseñanza_de_lenguas.
- NOU 2014:7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag Oslo*: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/nou/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>.
- Nygård, G. (2007). *Kultur i Kunnskapsløftet – fra Læreplan til Lærebok. På hvilke måte legger Mundos Nuevos 1 opp til at elevene skal kunne nå kompetanseålene for språk, kultur og samfunn i K06?*. [Tesina de master, Universitet i Oslo].
- Pujols, M. C., Fantauzzi, S., Soler, M. T. (2020). La mediación intralingüística: propuesta didácticas. *Foro de Profesores de E/LE*, nr.16. <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/17070/17050>
- Qasrawi, R., & BeniAndelrahman, A. (2020). The higher and lower-order thinking skills (HOTS and LOTS) in Unlock English textbooks (1st and 2nd editions) based on Bloom's Taxonomy: An analysis study. *International Online Journal of Education and*

Teaching (IOJET), 7(3). 744-758.

Richards, J. C., y Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow: Pearson.

Sánchez, A. (1999). *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas: estudio analítico* (2^{da}. ed.). Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Sánchez, A. (2004). *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas*. Alcobendas, Madrid: SGEL.

Sauvignon S.J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Addison Wesley: Reading, MA.

Skjelbred, D., Solstad, T. & Aamotsbakken B. (2005). *Kartlegging av Læremidler og Læremiddelpraksis*. Høgskolen i Vestfold. http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-01/rapp1_2005.pdf.

Skurnes, N. (2010). *Lærebokforskning: en eksplorerende presentasjon med særlig fokus på kristendoms kunnskap, KRL og religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.

Solfjeld, K. (2007). *Andre fremmedspråk på ungdomstrinnet: Rapport fra en intervjuundersøkelse*. Halden: Technical report.

Thornsbury, S. (2010). C is for Communicative. *An A-Z of ELT*. Recuperado enero 2022 de <https://scottthornbury.wordpress.com/2010/08/15/c-is-for-communicative/>.

Utdanningsdirektoratet (2011). *Det Felles Europeiske Rammeverket for Språk: Læring, Undervisning og vurdering*. <https://spraksenteret.osloskolen.no/individuell-inntak-vgs/generell-informasjon/det-felles-europeiske-rammeverket-for-sprak/>.

Utdanningsdirektoratet (2020a). *Dybdelæring*. Recuperado febrero 2021 de <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>.

Utdanningsdirektoratet (2020b). Fagets relevans og sentrale verdier. Recuperado febrero 2021 de <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>.

Utdanningsdirektoratet (2020c). Grunnleggende ferdigheter. Recuperado febrero 2021 de <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>.

Utdanningsdirektoratet (2020d). Hva er nytt i fremmedspråk. Recuperado febrero 2021 de <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-fremmedsprak/>.

Utdanningsdirektoratet (2020e). Hva er tverrfaglige temaer. Recuperado febrero 2021 de <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>.

Utdanningsdirektoratet (2020f). Kjerneelementer. Recuperado febrero 2021 de <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/om-faget/kjerneelementer>.

Utdanningsdirektoratet (2020h). Prinsipper for læring, utvikling og danning. Recuperado febrero 2021 de <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob>.

van Ek, J. A. (1986). *Objetives for foreign language learning. Vol.1:Scope*. Strasbourg: Council of Europe.

Vilá, X. L. (2016). *Language Teacher Cognition and Practice about a Practical Approach: The Teaching of Speaking in the Spanish as a Foreign Language Classroom in Norwegian Lower Secondary Schools*. [Tesis doctoral, Universitetet i Bergen].

Vilá, X.L. (2020). Læremidler I Fremmedspråksfaget. I C. Bjørke & Å. Haukås (red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (s. 304-321). Oslo: Cappelen Damm.

Vilá, X.L. (2021). Reflexiones sobre la idea de comunicatividad para la clase de español como lengua extranjera (ELE) en Noruega. *Nordic Journal of Language Teaching and*

Vivanco, S.M. (2012). *Desarrollo de la Competencia Oral en el Aula ELE en la Escuela Media Noruega: ¿De qué manera cubre el manual de instrucción Amigos 3 los objetivos de competencia oral planteados por el plan nacional Kunnskapsløftet?*. [Tesina de Master, Universitet i Bergen]

Vygotskij, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: MIT press.