

Consciencia intercultural y herramientas creativas en contexto de inmersión: el caso de Katie

Intercultural Awareness and Creative Tools in The Immersion Context: Katie's Study Case

Alba Medialdea Guerrero

Universidad de Navarra

amedialdea@unav.es

RESUMEN

Este estudio documenta el desarrollo de la consciencia intercultural (CI) de una estudiante universitaria de español como segunda lengua (L2) a través de su participación en una intervención pedagógica en contexto de inmersión. Se trata de una intervención que prioriza la exploración de la diferencia intercultural a través de poemas, dibujos o infografías. Estas herramientas creativas, de carácter flexible y multimodal, no solo asisten al estudiante en la articulación del mensaje, sino que sirven como catalizadores para la autoexploración y el descubrimiento. Los resultados de esta investigación muestran que la estudiante aprovecha las oportunidades creativas que brinda la intervención en el desarrollo de su proyección agente. Este desarrollo promueve que esta trascienda el conflicto o diferencia intercultural transformándolo en una oportunidad de aprendizaje, lo que contribuye al desarrollo de su CI.

Palabras clave: consciencia intercultural, momentos bisagra, herramientas creativas, contexto de inmersión

ABSTRACT

This study documents the development of intercultural awareness (IA) in a university student of Spanish as a second language (L2) through her participation in a pedagogical intervention developed in an immersion context. The intervention emphasizes the exploration of intercultural differences through poems, drawings, or infographics. These creative tools, characterized by their flexibility and multimodality, not only assist students to convey their message but also serve as catalysts for self-exploration and discovery. The results of this research reflect that the student leverages the creative opportunities provided during the intervention for the development of her agency projection. This development enables her to transcend intercultural conflict or difference, transforming it into a learning opportunity, contributing to the development of her IA.

Keywords: intercultural awareness, rich points, creative tools, immersion context

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo documenta el desarrollo de la consciencia intercultural de una estudiante de ELE en contexto de inmersión comunicativa a raíz de su participación en una intervención pedagógica orientada a crear oportunidades de desarrollo de la consciencia intercultural.

Fundamentada en una visión sociocultural de la enseñanza de L2 (Lantolf y Thorne, 2015) y de la creatividad (Negueruela, 2020), esta propuesta introduce la consciencia intercultural (CI) como un marco de orientación permeable e intersubjetivo cuya extensión debe provocar cambios relacionales en el desarrollo del estudiante, ayudándolo a trascender la diferencia intercultural.

A pesar del interés pedagógico desde la enseñanza de L2/ELE en la provisión de vías que ayuden al alumno a este "trascender la diferencia", se aprecia una escasez de modelos específicos, así como de metodologías que prioricen la reflexión sobre las herramientas que se utilizan en el desarrollo de la CI.

Esta investigación propone un acercamiento a la CI desde la navegación de los *rich points* (Agar, 1996: 256) a través de las herramientas creativas dado que las mismas proveen acceso a formas de experiencia que son mucho más difíciles de asegurar o no asegurables a través de otras formas representacionales (Eisner, 2006: 11). En esta intervención, los *rich points* se han introducido como "momentos bisagra" y estos hacen referencia a aquellos instantes de desconexión en nuestra participación intercultural que necesitamos salvar para avanzar en la comunicación.

La comunicación en este trabajo se entiende desde una visión sociocultural (Vygotsky, 1978) en la que comunicar, como actividad mediada, se acerca más a la idea de explorar a través de la participación en contextos diversos y multimodales, donde la reflexión en torno a nuestras herramientas, tanto digitales como analógicas, es clave.

De esta forma, por un lado, este trabajo profundiza en la conceptualización de la CI en la enseñanza-aprendizaje de L2/ELE, e introduce el valor de las herramientas creativas como otra vía de exploración hacia el significado y el entendimiento.

Por otro lado, este estudio recoge el diseño de una intervención orientada al desarrollo de la CI, así como la documentación y el análisis de un estudio de caso.

2. OBJETIVOS

Esta investigación persigue, en primer lugar, recoger el diseño de una intervención pedagógica orientada a la profundización de la CI en contexto de inmersión.

En segundo lugar, pretende evaluar, si a raíz de su participación en la intervención, la estudiante seleccionada para el caso de estudio es capaz de profundizar en el desarrollo de la CI y de qué forma, mediante la documentación de su proceso de aprendizaje.

A su vez, esta investigación persigue evaluar qué elementos de la intervención considera la estudiante como significativos para el aprendizaje intercultural en contexto de inmersión.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

3.1 El desarrollo de la consciencia intercultural

Desde la emergencia de la dimensión intercultural (Thorne, 2010) en la enseñanza-aprendizaje de L2/ELE, las prácticas pedagógicas se han orientado, en su mayoría, al desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) cuyo objetivo es facilitar a los estudiantes la adquisición de las actitudes, conocimientos y habilidades necesarias para establecer relaciones interculturales desde la igualdad (Byram, 1997). Dentro de este enfoque, la consciencia intercultural se ha relacionado históricamente con el aspecto cognitivo de la CCI. Chen y Starosta (1998: 29) la definen como "el elemento cognitivo de la CCI, orientado a la comprensión de las convenciones culturales que perfilan nuestros modos de razonamiento y comportamiento", siendo esta una de las primeras definiciones influyentes en el campo.

En 2001, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* introduce la consciencia intercultural como el resultado del conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos y libre de estereotipos (MCER, 2002: 99). El inventario de *Habilidades y actitudes interculturales* del *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (2006)* incide a su vez en una comunicación que trasciende el mero intercambio de información, constituyendo así un modo de competencia superior o integrada que se aproxima a la competencia plurilingüe del MCER (Instituto Cervantes, 2006). Estos documentos se inspiran en el nuevo enfoque orientado a la acción, fundamentado en la coconstrucción del significado en interacción pero no ahondan en esta "relación entre mundos".

En 2015, Baker, desde la enseñanza de la lengua inglesa como lengua franca, profundiza en las características de esta relación, concibiendo la CI como una concienciación sobre la naturaleza fluida, compleja y emergente de la relación existente entre la lengua y la cultura orientada hacia una comunicación intercultural a través de la segunda lengua. Esta definición trasciende la visión esencialista y se acerca más a los preceptos de la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) donde lengua y cultura forman un todo indisociable.

Desde la teoría sociocultural, la relación entre mundos de la que habla el MCER se articula, en primer lugar, a través del reconocimiento de los marcos socioculturales, es decir, que el estudiante sea capaz de visibilizar sus propios marcos y transformarlos. Sin embargo, en la literatura en enseñanza de L2, la referencia explícita a los marcos que condicionan nuestros modos de ver y participar es muy escasa. Encontramos una primera muestra en el modelo de competencia comunicativa de Van Ek (1986: 35) cuando este hace alusión a la competencia sociocultural: "*the use of a particular language implies the use of a reference frame which is at least partly determined by the sociocultural context in which that language is used by native speakers*" y es, de hecho, esta concepción la que toman como inspiración Byram y Zárate para sus trabajos que, posteriormente, provocarán la creación del MCER.

En el ámbito de los estudios culturales, el reconocimiento de los marcos socioculturales o de referencia es un elemento clave en los principales modelos de

desarrollo intercultural (Deardorff, 2006; Holliday, 2018). Sin embargo, rara vez estos modelos incluyen el progreso lingüístico como parte del proceso o si lo hacen, este resulta accesorio.

Desde un enfoque sociocultural (Vygotsky, 1978) el aprendizaje se concibe como una dialéctica que interrelaciona culturalmente el plano cognitivo y comunicativo del individuo. Por ello, encontrar modelos que integren esta relación es clave. Uno de ellos es el de Agar (1996) que concibe los errores que ocurren en la comunicación en conexión con los marcos de referencia: "*a mistake means that other frames are operating, frames that you are not using, frames you may have never imagined*" (Agar, 1996: 243). Estos errores o "*rich points*" podrían definirse como momentos en los que el individuo encuentra un marco disonante que imposibilita el avance en la comunicación. Para trascenderlos Agar (1996) propone navegar "el MAR" de otras culturas en tres pasos: (1) reconociendo el error (*M-mistake*), (2) creando consciencia de marcos limitantes (*A-awareness*) y (3) reparándolos (*R-repair*). Consideramos que la reparación de estos marcos desde una visión sociocultural dependerá de la situación social de desarrollo (SSD) del alumno y del aprovechamiento de las oportunidades de mediación sociocultural que este realice. La SSD (Vygotsky, 2012) es la relación dialéctica que se va dando entre la persona y el entorno, por lo que esta se concibe como única e irrepetible. Esta SSD está sujeta además a un contexto determinado, en este caso, el contexto de inmersión.

El contexto de inmersión podría definirse por un lado como una forma de encuentro intercultural, adscrita a un tiempo limitado (*semester o short term*) que los estudiantes suelen percibir como fugaz. Por otro lado, se trata de un espacio multicultural bajo el privilegio de "la experiencia de intercambio", cuyas implicaciones varían en función de las características socioeconómicas y personales de cada estudiante. En la siguiente sección, se introducen algunos detalles sobre la naturaleza del contexto de inmersión.

3.2 La naturaleza del aprendizaje en contexto de inmersión

Hoy día el potencial transformador de la experiencia de intercambio no se cuestiona, en especial si existe intervención pedagógica (Jackson y Oguro, 2017). Por un lado, los resultados de los beneficios del aprendizaje en inmersión son de naturaleza variable y, en general, los investigadores coinciden en que la inmersión no es una fórmula mágica para el aprendizaje lingüístico (Kinginger, 2010). Es por ello que las propuestas recientes se centran en "una postura activa, reflexiva, exploratoria y dialógica hacia el conocimiento cultural y la vida, que permita disonancias, contradicciones y conflictos a la vez que consensos, concurrencias y promueva a la transformación" (Guilherme, 2002: 219). Por otro lado, la naturaleza del contexto pedagógico de los programas de intercambio desde la enseñanza de L2/ELE, no se ha analizado de manera profunda hasta la fecha, siendo este requisito indispensable para avanzar en el diseño de programas eficaces (Lafford e Isabelli, 2020). Esta se caracteriza especialmente por la participación del estudiante en un contexto homoglósico donde, a través de la lengua y culturas adicionales va construyendo una nueva cotidianidad. En este sentido, consideramos relevante atender al refinamiento de la percepción en la comprensión de los matices culturales observados en contexto dado que, como indica Van Lier

(2004), la percepción es una de las características principales en la visión ecológica de la enseñanza de L2. Con este objetivo, este estudio introduce la mediación de las experiencias interculturales en contexto a través de las herramientas creativas.

3.3 Las herramientas creativas

Si analizamos la relación de oportunidades enumeradas en la sección anterior, es fácil reconocer que el horizonte de utilidad del aprendizaje lingüístico es amplio y diverso pero, también particular al contexto donde se desarrolla. Es por ello que ampliar las posibilidades de expresión y significación dentro y fuera del aula, resulta indispensable en el contexto de inmersión, donde el estudiante transita nuevas realidades físicas y simbólicas de forma paralela. Para ello, la Investigación basada en las artes (IAB), práctica que concibe la permanencia en las obras artísticas como invitación al descubrimiento (Bresler, 2006), supone una puerta de acceso única hacia el desarrollo y la autoexploración. Aunque en la enseñanza de L2/ELE existen numerosos trabajos que integran propuestas artísticas hacia el desarrollo intercultural, la aproximación desde la permanencia en las prácticas y la consciencia creativa es escasa, en especial en contexto universitario.

5. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

La intervención que se describe a continuación se desarrolló durante ocho semanas en una asignatura multinivel de ELE, donde la investigadora también era la profesora de la asignatura. Esta asignatura se desarrolló en una universidad del norte de España, en contexto de inmersión comunicativa. Para el diseño de la intervención, la profesora-investigadora se inspiró en:

- 1 La exploración de la cultura cercana o "*small culture on the go*" (Holliday, 2018: 5), es decir, la cultura que el estudiante va creando en contexto a través de su participación.
- 2 La búsqueda de conexiones desde el tercer lugar como espacio creativo (Holliday, 2018) y no intermedio y bicultural, más cerca de las propuestas iniciales de Kramsch (1993) en las que esta introducía el concepto como un espacio que preservaba la diversidad de estilos, objetivos e intereses.
- 3 El diseño de actividades desde una aproximación transformativa (Negueruela, 2020) que motive el uso de la creatividad y la imaginación como herramientas de exploración y en la que los contenidos culturales sirvan a la coherencia comunicativa del contexto.

Como puede observarse en la Tabla 1, la intervención didáctica se organizó en tres fases. En la fase inicial, se introdujo el proyecto, el laboratorio intercultural (en adelante, LI) y tuvo lugar una de las primeras sesiones de aula, orientada al desarrollo de la consciencia simbólica. La segunda fase o fase de confrontación, se centró en la navegación de los momentos bisagra seleccionados por los estudiantes. En esta fase se introdujeron las herramientas creativas y los estudiantes participaron en cuatro sesiones de aula y tres sesiones de aprendizaje experiencial. La fase final se dedicó a

la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, la presentación de proyectos y el desarrollo de herramientas para el aprendizaje futuro. Esta fase la integraron dos sesiones de aula que coincidieron con la semana final de docencia. Tras la finalización de la asignatura, se procedió a la grabación de entrevistas individuales con los estudiantes para conocer sus reflexiones sobre el proceso de aprendizaje.

Fase	Semana	Actividades	Datos
Inicial	1	Introducción a la asignatura <i>Cuestionario 1</i>	Personales
	5	Sesión de aula Conciencia simbólica 1 e Introducción al LI <i>Propuesta (diario 1)</i>	Definición
Confrontación	6	Sesión de aula El euskera en la escuela	
	6	Sesión de aprendizaje experiencial Modernidad en el arte navarro del siglo XX	
	7	Sesión de aula Conciencia simbólica 2 <i>Creación_1</i>	Actuación
	8	Sesión de aprendizaje experiencial M ^a Josefa Huarte <i>Lectura y Revisión de propuesta*</i>	Reflexión conceptual
	9	Sesión de aprendizaje experiencial Mikel Belascoáin <i>Creación_2</i>	Actuación
	10	Sesión de aula Lengua, cultura y música <i>Creación_3</i>	Actuación
	11	Sesión de aula <i>Herramientas creativas</i> <i>Creación_4</i>	Actuación y reflexión conceptual
Final	15	Sesión de aula <i>Presentaciones finales</i> <i>Creación_5</i>	Definición y actuación
	20	Grabación de entrevista individuales sobre la experiencia de aprendizaje	Reflexión conceptual

Tabla 1. Secuencia de la intervención

El formato del LI se decidió en base a dos objetivos: dar unidad al trabajo creativo e investigador de los estudiantes y proporcionar un modelo de fácil adaptación a otros contextos. El LI contenía dos tipos de actividades: (1) actividades más regulares al contexto de clase (lecturas, diarios, entrevistas y presentaciones) y actividades más innovadoras o creativas, vinculadas a la creación representacional (poemas, dibujos, infografías y mural digital).

Para la evaluación de estas tareas se diseñó una rúbrica que evaluaba el grado de completión y la adecuación de la tarea al objetivo comunicativo de la misma. Este

proyecto supuso un 25% de la calificación final del alumno en el desarrollo de la asignatura y no sólo incluía la entrega de las tareas descritas sino también la participación en las sesiones de aprendizaje experiencial y una actitud proactiva en las sesiones de aula.

Las sesiones de aprendizaje experiencial se vincularon al coleccionismo y el arte local. El objetivo era el conocimiento del otro a través de la exploración de las tensiones entre la sensibilidad individual y colectiva. Esto se produjo a través del análisis del deseo o voluntad comunicativa de las colección o exposición como artefacto cultural dirigido a un público concreto.

A través de la participación en estas experiencias, se pretendía que el alumno profundizara en el desarrollo de su CI. En el análisis de los datos se incluye la rúbrica utilizada para documentar el avance en el desarrollo de la CI del alumno desde la visión presentada en este estudio.

6. METODOLOGÍA

La metodología empleada en esta investigación de corte cualitativo es la Investigación-Acción Participativa (Colmenares, 2012). Este método se orienta a la mejora de la praxis por lo que tanto profesor-investigador como estudiantes, son parte activa de la investigación.

El enfoque es el sociocultural (Vygotsky, 1978) y ecológico (Van Lier, 2004) por lo que el análisis de la CI se ha concretado en los momentos de apertura ya que estos representan la relación entre lo de que se imagina y lo que se descubre, una oportunidad de cambio en la que el estudiante es consciente de que su marco de orientación se ha enriquecido o extendido.

El grueso de la investigación recoge un estudio de caso múltiple (Yin, 2009), generado en contexto compartido de enseñanza-aprendizaje pero percibido desde la mirada de las tres participantes del estudio. La extensión de este artículo permite la documentación de uno de ellos. Se trata de un caso paradigmático o prototípico, descrito por Giménez (2012: 55) como "aquel que no se limita a compartir determinados rasgos o características, sino que los exhibe de forma resaltada o en relieve".

En cuanto a la recogida de datos, el estudio priorizó la selección de muestras visuales, semióticas y/o multimodales, con el objetivo de que estas proveyeran un acceso amplio y flexible al repertorio comunicativo del alumno. Las muestras recogidas incluían: reflexiones escritas (diarios 1 y 2), actividades creativas (poemas, dibujos, infografías y murales digitales) y la transcripción de las entrevistas semiestructuradas realizadas a cada participante. Estas se recogieron una vez finalizada la asignatura y con el consentimiento previo de los participantes. Cabe además mencionar que la intervención se desarrolló durante la irrupción de la pandemia de Covid-19, por lo que a partir de la semana 10, las actividades tuvieron que adaptarse a los requerimientos de la enseñanza virtual.

Para analizar la gama de datos recopilados, la investigadora creó dos rúbricas de actuación. Dado que la intervención se centra en la mediación de los momentos

bisagra y la unidad de análisis de la CI se concretó en los momentos de apertura, el criterio elegido para ambas rúbricas es el de fluidez, por lo que la actuación del alumno se documenta como "limitada", "emergente" o "extensiva" con relación a las diferentes subcategorías.

La rúbrica 1, Mediación de la experiencia intercultural (Tabla 2), documenta la actuación del alumno/a través de dos subcategorías: A. La contextualización de la diferencia-oportunidad y B. La reflexión intelectual sobre el aprendizaje intercultural (AI). La rúbrica recoge cinco criterios que emergen del análisis de la actividad conjunta de los participantes durante la intervención: 1. Aproximación a la diferencia, 2. proyección agente, 3. Agilidad relacional, 4. Desarrollo conceptual y 5. Reflexividad. El criterio 1 documenta cómo se aproxima el estudiante a la diferencia intercultural, si este la desplaza (actuación emergente) o la transforma (actuación extensiva). El criterio 2 refleja si el alumno, a lo largo de su discurso, se presenta como entidad foránea, mediadora o integrada en la cultura o culturas meta. El criterio 3 indica si el estudiante puede o no establecer conexiones profundas que trasciendan el plano en el que participa. El criterio 4 documenta el desarrollo conceptual, es decir, si existe o no transformación de conceptos y el 5 la reflexividad, es decir, si hay consciencia de marcos limitantes. El anexo muestra una descripción de la posible actuación del alumno en cada una de estas subcategorías.

Mediación de la experiencia intercultural	Fase inicial	Fase de confrontación	Fase final
A. Contextualización de la diferencia-oportunidad			
1. Aproximación a la diferencia			
2. Proyección agente			
3. Agilidad relacional o vincularidad			
B. Reflexión intelectual sobre el aprendizaje intercultural (AI)			
4. Desarrollo conceptual			
5. Reflexividad			

Tabla 2. Rúbrica de actuación 1

La segunda rúbrica, Aprovechamiento de oportunidades creativas (AOC) (Tabla 3) documenta si el estudiante aprovecha las oportunidades creativas de la intervención. La rúbrica toma dos de los seis criterios que propone Barone y Eisner (2011) para evaluar la IBA, la generatividad y la evocación. El primero refiere a la habilidad del alumno para generar o aportar algo nuevo y en este caso, lo que se documenta es si el estudiante se limita a hacer una mera representación o utiliza el arte como herramienta de exploración y/o transformación. El segundo criterio, la evocación, refiere a la carga emocional, a lo que pretende proyectar el estudiante a través de sus creaciones.

AOC	Poemas	Dibujos	Infografía	Mural digital
6. Generatividad				
7. Evocación				

Tabla 3. Rúbrica de actuación 2

El registro de la actuación de la estudiante a través del contraste de las rúbricas persigue conocer si esta aprovecha las oportunidades de desarrollo de la CI que provee la intervención, así como de qué forma. El análisis se completa con la información recogida en la entrevista final.

7. ANÁLISIS DE DATOS

En esta sección se introduce, en primer lugar, el perfil de la estudiante, seguido de los datos de definición, reflexión conceptual y representación, así como de su interpretación.

Los datos de definición los conforman las descripciones que el estudiante hace de la diferencia intercultural durante la fase inicial y la fase final. El objetivo de estos es revelar si existen o no cambios en la base de orientación del alumno. Con este objetivo, se tuvieron en cuenta para el análisis el diario 1 y la transcripción de la presentación final que corresponde a la presentación del proyecto.

Los datos de reflexión conceptual pretenden ilustrar si el alumno ha profundizado en el desarrollo de su CI a través de la propia reflexión sobre los conceptos trabajados en el aula. En este sentido, se tuvieron en cuenta la revisión de la propuesta (diario 2), una representación visual de la CI y un poema sobre los conceptos presentados en clase para el desarrollo intercultural: cultura, otredad y ser. La representación y el poema pertenecen a la fase final mientras que el diario 2 se desarrolló durante la fase de confrontación.

Los datos de actuación los constituyen las actividades creativas y pretenden ilustrar cómo aprovecha el estudiante estas oportunidades durante la intervención. Los conforman dos poemas, una infografía y una representación visual. Estos se desarrollan durante la fase de confrontación y la fase final.

Katie (pseudónimo) es una estudiante estadounidense de veintiún años de edad. Durante su estancia de intercambio, se aloja con una familia española en la que según cuenta a la profesora, se sentía muy cómoda y agradecida. Esta es su primera experiencia de estudios en el extranjero y el español es su única L2. En cuanto a su competencia lingüística en lengua española, en ese momento realizaba un curso para nivel C1 (Avanzado del MCER) impartido por otro profesor del centro.

A continuación se introduce la primera rúbrica de actuación de Katie en la que se reflejan las evidencias de aprendizaje en relación con las subcategorías (A) Contextualización de la diferencia-oportunidad intercultural y (B) Reflexión intelectual sobre AI:

Mediación de la experiencia intercultural	Fase inicial	Fase de confrontación	Fase final
A. Contextualización de la diferencia-oportunidad			
1. Aproximación a la diferencia	Emergente	NE*	Extensiva
2. Proyección agente	Limitada	NE	Extensiva
3. Agilidad relacional o vincularidad	Emergente	NE	Extensiva
B. Reflexión intelectual sobre aprendizaje intercultural (AI)			
4. Desarrollo conceptual	NE	Emergente	Extensiva
5. Reflexividad	NE	Emergente	Extensiva

*NE: No existen evidencias

Tabla 4. Rúbrica de actuación 1 de Katie

7.1. Datos de definición

El análisis de los datos de definición se introduce mediante el contraste de las narrativas sobre la diferencia intercultural realizadas por la estudiante durante la fase inicial mediante la descripción de su propuesta (semana 5) y durante la fase final a través de la transcripción de la presentación final del proyecto (semana 15). En su propuesta inicial, que Katie titula (1) "la privacidad y el tiempo en familia", la estudiante narra una experiencia contradictoria con su familia de intercambio en la que, sintiéndose halagada porque esta quiera pasar tiempo con ella durante la cena, siente que necesita ese tiempo para "recargarse", especialmente por la noche. Katie resume que, (2) "mientras esto no es imposible en los Estados Unidos, creo que este tiempo con familia es un poco más significativo aquí". En general, la estudiante describe la experiencia como "tendencia que ha observado", evidencia la posibilidad de que sea algo probable también en su país de origen y finalmente concreta que puede ser una diferencia entre las dinámicas de las familias de Estados Unidos y España. Estos datos revelan que en la fase inicial, Katie parece mostrar una *aproximación a la diferencia (AD)* emergente ya que, aunque puede observarse cierta comparativa entre bloques culturales, estos no dominan el discurso.

En la transcripción final, la estudiante manifiesta que su tema ha cambiado:

(3) *Al principio yo quería investigar el concepto de la diversidad entre familias distintas. Estaba contenta con este tema, hasta escribí mi poema para la creación pero después me di cuenta de que he escrito un poema más sobre el concepto del yo que el tema de la privacidad"...me parece que el crecimiento es un poco raro porque es algo universal y al mismo tiempo algo muy íntimo para cada persona.*

En este contraste de narrativas puede apreciarse un cambio en el criterio de AD dado que Katie pasa de centrar su análisis de la privacidad a la diversidad, concepto más amplio y extensivo. Más adelante, podemos evidenciar que efectivamente trasciende la diferencia centrándose en la idea del crecimiento en (3) como "algo universal y al mismo tiempo algo muy íntimo para cada persona" por lo que su actuación se ha documentado como "limitada" en la fase inicial y como "extensiva" en la fase final.

A lo largo de la redacción de la estudiante, existen también múltiples evidencias de humildad cultural ¹pues la estudiante evita generalizaciones con relación a la comunidad meta como en:

- (4) *No quiero simplificar demasiado esta diferencia, pero en mi opinión, esto es un ejemplo de algo cultural que es diferente entre los Estados Unidos y España. Pero, eso no es decir que las personas jóvenes de España no son independientes o que ellos no se mueven a lugares muy lejos de las casas de sus padres para estudiar y vivir.*

A su vez, la estudiante muestra un discurso respetuoso como en (5) “[...] es decir, solamente que yo he sentido que las culturas son diferentes un poco en esta manera de algún modo”.

Sin embargo, a pesar de estas muestras, en este trabajo la estudiante no asume riesgos y se limita a realizar comentarios desde una visión foránea o extranjera como en “yo puedo hablar por lo que he visto”, por lo que en el criterio *Proyección Agente (PA)* su actuación se ha marcado como “limitada” en la fase inicial.

En su transcripción final, predominan las reflexiones desde una concepción del ser comprometida con la comunidad meta como en (6) y (7) e integrada como en (8) por lo que su PA se ha marcado como “extensiva”.

- (6) *He querido adaptarlo durante toda mi vida pero siempre he tenido miedo de comprometerme con ella. Sin embargo, creo que es algo clave en el proceso de crecimiento pero claro, es mucho más complicado que una frase.*
- (7) *Al final, he encontrado que mis dos entrevistados tienen ideas diferentes de cómo crecemos. Uno, el que tiene 14 años, profundizó en la importancia de las relaciones con otras personas en su vida. El otro, de 21 años, enfatizó la importancia de su relación con sí mismo.*
- (8) *En mi opinión, las dos opiniones son necesarias igualmente.*

Los datos de definición reflejan el contraste de la descripción de la diferencia intercultural en la fase inicial y en la fase final de la subcategoría *Contextualización de la diferencia-oportunidad*. En la descripción de los datos se reflejan evidencias de aprendizaje en todos los criterios. En los criterios 1 y 2, su actuación pasa de “limitada” a “extensiva” y en la 3 de “emergente” a “extensiva”.

El tercer criterio, *Agilidad Relacional (AR)*, se ilustra muy bien a través de uno de los momentos de apertura en su propuesta:

- (9) *[...] es probable que yo piense así en parte debido a cómo yo vivo cuando estoy en mi universidad. Similar a muchos de los estudiantes universitarios, yo vivo fuera de la casa de mis padres y paso semanas o meses de tiempo sin verlos. Muchas veces también, personas consideran vivir solo a una edad joven como un signo de éxito. Por eso es natural (pero casi siempre difícil) que estudiantes viven horas o estados de distancia de sus familias para sus estudios, y yo he estado haciendo lo mismo.*

Aunque en el discurso de Katie predominen las reflexiones desde el plano individual, este fragmento muestra profundidad en el desarrollo de las conexiones, ya que cuestiona su cotidianidad en relación con el plano social en el que participa en

contexto de origen por lo que en el criterio de *Agilidad Relacional/Vincularidad (AG)* la actuación de Katie se ha documentado como "emergente".

En la su transcripción final, la estudiante va más allá, trascendiendo la frontera de la individualidad con comentarios como (10) "He visto también que aunque todos crecen y aprenden de maneras diferentes, hay experiencias de vida integrales que nos conectan a todos", por lo que su actuación en el criterio de AG se ha marcado como "extensiva".

7.2. Datos de reflexión conceptual

Los datos de reflexión conceptual se recogieron en la fase de confrontación y en la fase final. En la fase de confrontación, se tuvo en cuenta la revisión de la propuesta (diario reflexivo 2) ya que el alumno debía reconducir su propuesta teniendo en cuenta los conceptos clave de una lectura sobre la otredad. En la fase final, orientada a la reevaluación del aprendizaje, se recogieron una representación visual de la CI y un poema sobre los conceptos presentados en clase para el desarrollo intercultural: cultura, otredad y ser.

En la revisión de su propuesta (diario 2), realizada tras la creación 1 (poema) y la lectura del texto, podemos evidenciar las primeras muestras de reflexividad. En primer lugar, Katie señala como temas de interés tras la lectura, la relación entre (11) "Nosotros y los Otros" y la idea de que (12) "poca gente quiere realmente conocer el mundo". La estudiante considera que ambos temas son relevantes en su investigación y para (13) "el objetivo general del proyecto y de la clase". En especial, Katie se centra en (14) "el sentido de separación de -nosotros y los demás-", enfoque que le ayuda a evidenciar su tendencia comparativa:

- (14) *Creo que el sentido de la separación de "nosotros y los demás" puede ser presente cuando vas a otro país, especialmente si tu cultura y la suya son muy diferentes. En mi opinión, es esta sensación que pueda crear la frustración que las personas se sienten cuando están fuera de sus hogares. Si estamos conscientes de esto o no hay una tendencia de comparar nuestra cultura con la nueva y por eso, siempre pensamos en lo que nos falta, o lo que echamos de menos.*

Este fragmento ilustra consciencia de marcos limitantes. En las líneas que siguen, ya no describe la diferencia intercultural como (15) "tendencia" sino como (16) "una tensión, un conflicto o una diferencia intercultural entre mi país y España", añadiendo cierta carga emocional por lo que se ha marcado como evidencia emergente en el criterio *Desarrollo conceptual (DC)*. Otra evidencia que ilustra un avance en su desarrollo es la visibilidad de la complejidad en: (17) "Ahora, en vez de la privacidad, me gustaría hablar sobre la idea de cómo crecemos con la privacidad. En mi opinión, es algo más interesante y algo un poco más profundo". Este momento de apertura refleja que la estudiante visibiliza la necesidad de atender a la complejidad de su aprendizaje intercultural a través de la profundización, superando finalmente la comparativa entre dos comunidades para hablar de (18) "cómo crecemos con la privacidad", evidencia que repercute en un desarrollo extensivo de los marcos ya que la estudiante trasciende el marco comparativo en favor de conexiones profundas con la cultura meta, como puede observarse en (19) y (20).

- (19) *Creo que las personas de mi país piensan que nuestra cultura valora el individualismo mucho y por eso, los estudiantes maduran para que ellos puedan ser independientes temprano en la vida. No sé si es algo concreto, o diferente de la cultura de España, pero podría ser. Para las personas de aquí, creo que algunas personas creen que sus hijos o si mismos crecen con un gran respeto para su zona de España, especialmente, y por eso, ellos tienen personajes fuertes.*
- (20) *Creo que las personas de los dos lugares tienen un amor muy grande por su tierra porque Michigan también es un estado con un paisaje muy conocido y muy bonito. La naturaleza allí es muy importante para la gente y me parece durante toda mi vida que es una parte integral de nuestra identidad.*

En la última fase de la intervención, Katie utiliza una linterna como metáfora para ilustrar el desarrollo de su CI. Se trata de un marco de orientación que se enriquece a través de la conexión entre el entusiasmo por aprender algo nuevo (13)², las conversaciones, curiosidad e investigación (14) y su familia anfitriona (15). La estudiante muestra consciencia del proceso (20) y de cómo es necesario un cambio de perspectiva a través de la reflexión, la observación y la participación (1).

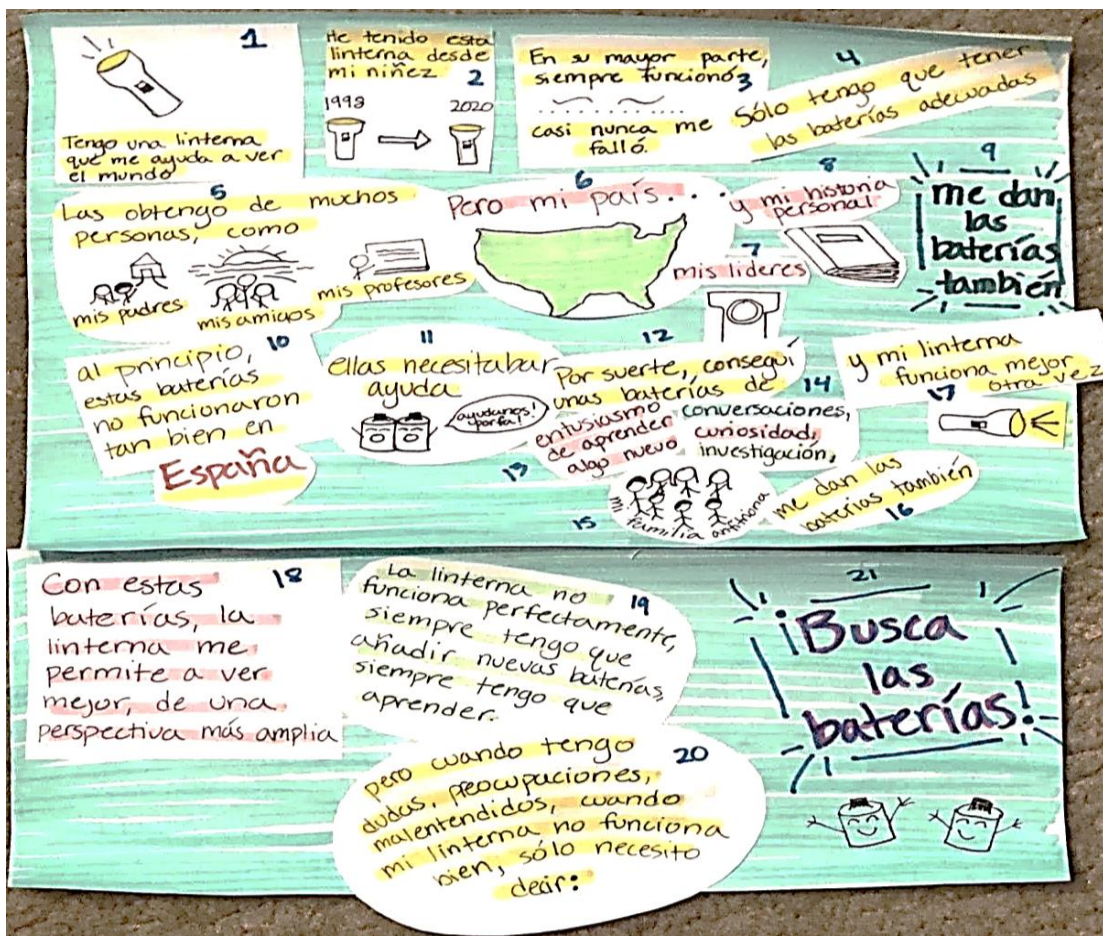


Figura 1. Representación visual

En los trabajos de Katie, pueden apreciarse evidencias de desarrollo conceptual en relación con varios elementos: la diferencia, el proceso de aprendizaje e incluso el concepto de cultura al que hace referencia en la primera estrofa de su poema final (21):

(21) *¿Sabes lo que es todo y nada?
¿Lo que nos afecta más cuando no vemos?
Está en tu casa, en las calles,
en los barrios y bares y buses.
Incluso vive detrás de los ojos.
No ve, pero podemos verlo.
A veces, otros "todos" nos parecen demasiado extraños.
Ellos conllevan incertidumbres pesadas,
pero lo que es incierto, sorpresivamente,
a veces nos trae la mayor alegría.
Como si subimos una montaña solos
y en la cumbre encontramos a una amiga.
Nos consuela,
puede darnos problemas.
Casi todo empieza aquí,
y todo es lo que lo crea.
Pero no significa todo realmente.
Porque con el coraje, este "todo"
no nos detiene cuando lo decidas.*

Figura 2. Poema 1

En la segunda estrofa, Katie hace referencia a la idea de otredad trabajada durante la clase y en la tercera, a la necesidad de ser paciente en el aprendizaje intercultural como manifiesta también en un fragmento de la entrevista:

(22) *Creo que también he aprendido más sobre la importancia del conocimiento de la cultura y que es algo muy complejo y que tienes que tener algo de paciencia con ti misma y con otras personas de culturas diferentes y también es bueno tener un poco de la perspectiva diferente de la tuya en la cultura diferente", evidencias adicionales de aprendizaje.*

Los datos de reflexión conceptual muestran que Katie desarrolla una actuación extensiva en los criterios (4) y (5) dado que se aprecian evidencias funcionales en ambos casos. Aunque en la fase inicial no se preguntó de forma explícita por el concepto de cultura a título individual, teniendo en cuenta la información en (23) en la que Katie responde a la pregunta de si ha cambiado su concepto de cultura tras su participación en la intervención, podría argumentarse que el concepto de cultura de la estudiante ha cambiado a nivel perceptivo, ganando profundidad.

(23) *Creo que he pensado un poco antes que la cultura es algo muy concreto, algo muy...es la comida, el baile, es...el idioma y esas cosas son importantes, pero he visto que hay cosas muy pequeñas que son parte de la cultura y es muy difícil verlas si no estás en la cultura con la inmersión en una cultura. Hay más en una cultura*

que las cosas más obvias. Creo que no podía entender este concepto antes de la clase o antes del intercambio.

7.3. Datos de actuación

Esta investigación considera las actividades creativas como datos de actuación e incluye cuatro de las seis actividades creativas desarrolladas durante la intervención por motivos de extensión. Sin embargo, se considera que esta representación es ilustrativa del conjunto de actividades. A las creaciones se adscriben los comentarios de la estudiante sobre las mismas.

Dado que la rúbrica documenta el aprovechamiento de las oportunidades creativas durante la intervención, la representación visual y el poema seleccionados como datos de reflexión conceptual, también se tendrán en cuenta como datos de actuación. Es importante destacar que cuando la profesora pregunta a la alumna si tiene alguna habilidad artística al comienzo de la intervención, esta responde: "nada de lo que puedo pensar".

Sin embargo, como puede observarse en la rúbrica, la actuación de Katie es óptima en cada una de las oportunidades creativas:

AOC	Poema 1	Poema 2	Infografía	Rep. visual
6.Generatividad	Extensiva	Extensiva	Extensiva	Extensiva
7.Evocación	Extensiva	Extensiva	Extensiva	Extensiva

Tabla 3. Rúbrica de actuación 2

Poemas 1 y 2 (semanas 7 y 15)

Katie escribe su primer poema entre la propuesta (semana 5) y la revisión de esta (semana 8); el objetivo era crear un poema en el que se pudiera deducir la cuestión a tratar:

*Los niños quieren estar juntos,
Con padres y madres,
Amigos o tíos,
Pero rara vez solos.
El mundo es grande,
La vida es completa
Y sus padres son irrompibles.
Pero esta fase puede ser tan corta
Lo que era simple, se siente diferente
Aparecen grietas, preguntas sin respuestas
Y ellos entienden que sus mayores están creciendo también
De repente, ellos tienen que hacer espacio
En sus mundos para un nuevo amigo más
Sí mismos.*

Figura 3. Poema 2

En la presentación de su proyecto, Katie reflexiona sobre su poema con estas palabras:

- (24) *Al principio yo quería investigar el concepto de la diversidad entre familias distintas. Estaba contenta con este tema, hasta escribí mi poema para la creación 1. Después me di cuenta de que he escrito un poema más sobre el concepto del yo que el tema de la privacidad. (25) Entonces empecé a pensar en el yo o uno mismo, en relación al crecimiento personal.*

Este fragmento refleja que, a través de la creación del poema, Katie descubre otro camino: (25) "entonces empecé a pensar en el yo o uno mismo..." y es a partir de entonces cuando reorienta su proyecto. En la rúbrica, este poema se ha documentado como evidencia de transformación, por lo que en ambos criterios, la actuación de la estudiante se ha recogido como "extensiva".

En su segundo poema, (ver datos de reflexión conceptual), Katie reflexiona sobre el concepto de cultura y tras su lectura podemos observar que utiliza el poema como herramienta de exploración para reflexionar sobre el concepto de cultura, así como sobre su proceso de aprendizaje. En la rúbrica, su actuación se ha marcado como emergente en relación a la agentividad y extensiva en relación a la evocación ya que logra transmitir sus incertidumbres y/o estado de ánimo.

Infografía (semana 11)

La infografía de Katie es una planta que germina a raíz de las frases que han tenido cierto calado en la estudiante tras la grabación de sus entrevistas a personas locales. La estudiante crea una metáfora visual en la que conecta los discursos de sus entrevistados. En la rúbrica de actuación, el aprovechamiento de esta oportunidad se ha marcado como extensivo en ambos criterios dado que la estudiante es capaz de trasladar los mensajes que han resonado en su interior (evocación) y a su vez, genera una metáfora que recoge su aprendizaje.

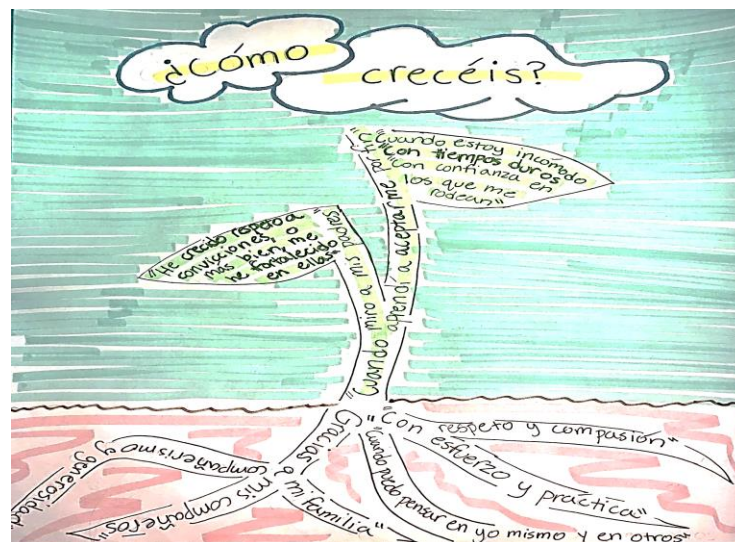


Figura 4. Infografía

En el comentario sobre su entrevista, Katie reflexiona sobre la idea del crecimiento desde una doble perspectiva: (26) "Todavía, es interesante que durante la entrevista, cada chico ha elegido (quizá subconscientemente) a enfatizar una parte diferente del crecimiento: el crecimiento por dentro de ti mismo, o el crecimiento por fuera que afecta tus relaciones con otras personas. Y, por primera vez, hace referencia a su aprendizaje de forma explícita (27) "[...] y, es a través de este proyecto que he notado que hay partes distintas pero relacionadas del crecimiento".

La representación visual se describe en los datos de conceptualización (figura 1) y corresponde al diseño de una herramienta para el aprendizaje intercultural futuro, la lupa. Al igual que en las creaciones anteriores, la estudiante es capaz de crear una representación que ilustra lo que piensa y siente (evocación), así como recoge su proceso de transformación.

El análisis de los datos de definición, reflexión conceptual y actuación documenta el proceso de aprendizaje de Katie en el desarrollo de su CI. Los datos de definición y reflexión conceptual muestran que en la mediación de la experiencia intercultural, la estudiante avanza en todos los criterios de la rúbrica experimentado un salto cualitativo en el criterio (2) *Proyección agente* dado que su actuación pasa de ser "limitada" en la fase inicial a "emergente" en la fase final. Los datos de actuación revelan que Katie realiza un aprovechamiento óptimo de las oportunidades creativas que brinda la intervención, conectando todas las creaciones con su historia personal. Para responder a la segunda pregunta de investigación, orientada al reconocimiento de los elementos que el estudiante percibe como significativos en la intervención para su aprendizaje, se procedió al análisis de las entrevistas finales. En la Tabla 4, se presenta la relación de fragmentos seleccionados en la entrevista de Katie:

(28) Con el laboratorio he tenido un tiempo para pensar en lo que yo veo en la vida de Navarra o con la clase, yo tenía un espacio para yo pensar, examinar esas cosas...
(29) Creo que me gustaron más la visita al museo y también la visita con el artista porque...no por qué, pero me gusta mucho el arte y con el arte creo que puedes expresar mucho con pocas cosas no sé y, además, cuando hay arte en un lugar, recuerdo mejor la experiencia...
(30) Creo que ha sido mejor que una clase sin la creatividad un poco porque la cultura puede ser algo muy abstracto y puede ser algo como así o así y con la creatividad cada persona puede expresar sus ideas mejor o de la manera que piensa fue mejor...
(31) Las actividades fueron muy interesantes, especialmente las poemas... Nunca he hecho poema en mi vida (risas), tampoco en español. No estaba muy emocionada para el poema porque no me gusta... escribir tanto con la creatividad, pero ha sido muy interesante y fue...no sé cómo se dice... <i>like a challenge</i> pero creo que fue como un ejercicio para mi mente y he pensado mucho porque fue un poco difícil, he pensado mucho en mis palabras y en lo que yo quería decir, era primera vez que escribía un poema.
La profesora pregunta si ha vuelto a escribir poemas en español o en inglés...
(32) No pero fue muy interesante. Posiblemente es porque cuando lees en tu idioma piensas que tienes que tener un nivel muy alto para tu poema y estás preocupada con el nivel o la profundidad pero en otro idioma es diferente porque no tienes tantas palabras o la presión. Presión, para creo que es la presión.

Tabla 4. Selección de fragmentos de la entrevista final

En las respuestas de Katie, podemos observar que la estudiante destaca como productiva la (28) necesidad de un espacio y pausa de reflexión y disfruta especialmente de las visitas relacionadas con el arte mediante el acceso a personas y/o lugares. Durante su entrevista, la estudiante destaca en varias ocasiones el potencial del arte como herramienta simbólica y de síntesis (29), de reflexión, expresión y pensamiento (31). A su vez, podemos observar cómo desarrolla la consciencia lingüística a través de transitar la creatividad (32).

8. CONCLUSIONES

La revisión de la literatura muestra que el desarrollo de la CI es aún una cuestión poco explorada en la enseñanza de L2/ELE. En general, las investigaciones que analizan este tipo de consciencia utilizan herramientas que recopilan las percepciones de los estudiantes (entrevistas o encuestas), pero no ofrecen información sobre cómo estos conceptualizan la cultura o qué tipo de aprendizaje ocurre durante la estancia de inmersión (Jones et al., 2012). En un estudio sobre el discurso de dos estudiantes en contexto de inmersión, Müller y Schmenk (2016) observan que aunque puede existir consciencia de la visión esencialista en las reflexiones de los estudiantes, es común en la praxis que estos no encuentren modelo alternativo para articular estas experiencias. Esta investigación propone un modelo alternativo mediante la exploración de las herramientas creativas pues, como indican Cahnmann-Taylor (2017: 354), estas prestan atención "*to complexity, feeling and new ways of seeing*", facilitando así nuestra participación e interacción en la variedad de contextos y personas con las que nos relacionamos en el mundo moderno de hoy día.

Con este objetivo, este estudio documenta el desarrollo de la CI de Katie, estudiante de ELE en contexto de inmersión comunicativa, a partir de su participación en una intervención pedagógica orientada a la mediación de "rich points" (Agar, 1996) a través de las herramientas creativas. Los resultados muestran que, a raíz de su participación, la estudiante profundiza en su CI trascendiendo la diferencia intercultural, obteniendo un desarrollo extensivo en todos los criterios de las rúbricas 1 y 2. La documentación del proceso da cuenta del tipo de cambios relacionales que experimenta la estudiante en su desarrollo, entre los que destacan su proyección agente que pasa de ser limitada en la fase inicial a extensiva en la fase final. En cuanto al aprovechamiento de las oportunidades creativas, la estudiante realiza un aprovechamiento óptimo de cada una de ellas, constituyendo un caso representativo de aquellos estudiantes que no confían en sus habilidades artísticas pues, como indica la estudiante al comienzo de la intervención, "me gusta hacer el arte un poco porque es más divertido", información que contrasta con uno de sus comentarios durante la entrevista en el que hace referencia a la poesía como desafío (31) o a la creatividad artística como herramienta de concreción (30). A pesar de constituir un único caso de estudio, este puede ser ilustrativo a través de la generalización prototípica que, según Bruzos et al. (2023: 209) consiste en "particularizar, es decir, de adaptar la comprensión del fenómeno obtenida a partir de un estudio de caso particular a otros casos comparables". Este tipo de generalización acerca al docente a la historia particular del estudiante, sirviendo de orientación en el ejercicio de prácticas futuras en contextos varios.

El enfoque introducido en estas páginas atiende a la diversidad de relaciones entre herramientas, personas y contextos, encajando en los desafíos metodológicos que presentan “los nuevos retos de la comunicación globalizada y la confrontación que textos multi o polimodales plantean” (Vázquez y Lacorte 2018: 14). Como futuras líneas de investigación, por un lado se propone el estudio del desarrollo de la CI desde un enfoque de la diversidad extenso e inclusivo, que no solo incluya las diferencias interculturales sino también la variedad de capacidades que existen en el aula. Por otro lado, se plantea la colaboración interdisciplinar con profesionales del ámbito artístico con el objetivo de profundizar en las técnicas artísticas y en las posibilidades que el estudio de la forma puede aportar a la investigación y al diseño de intervenciones futuras.

NOTAS

- 1 La Agenda Europea para la Cultura define la humildad cultural como una combinación de respeto y autoconciencia.
- 2 La numeración refiere a la indicada por la estudiante en el dibujo

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agar, M. (1996). *Language shock: Understanding the Culture of Conversation*. William Morrow.
- Barone, T., y Eisner, E. W. (2011). *Arts Based Research*. Sage
- Baker, W. (2015). *Culture and Identity through English as a Lingua Franca: Rethinking Concepts and Goals in Intercultural Communication* (Vol. 8). Walter de Gruyter GmbH y Co KG.
- Bresler, L. (2006). Toward Connectedness: Aesthetically Based Research. *Studies in Art Education*, 48(1), 52-69.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bruzos, A., Medialdea, A. y Peña, I. (2023). Generalización prototípica, validez ecológica y estudios de caso. En E. Negueruela-Azarola, P. N. García y A. Escandón (Eds.). *Teoría sociocultural y español LE/L2*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003257134>
- Cahnmann-Taylor, M., & Siegesmund, R. (Eds.). (2017). *Arts-based research in education: Foundations for practice*. Routledge
- Chen, G. M., y Starosta, W. J. (1998). *A Review of the Concept of Intercultural Awareness*.
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-Acción Participativa: Una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3 (1): 102-115.
- Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-Grupo Anaya: <https://cvc.cervantes.es>.
- Deardorff, D. K. (Ed.). (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Sage.
- Giménez, G. 2012. “El problema de la generalización en los estudios de caso”. *Cultura y representaciones sociales*, 7 (13): 40-62.

- Holliday, A. 2018. Designing a Course in Intercultural Education. *Intercultural Communication Education*, 1 (1): 4-11.
- Jackson, J., y Oguro, S. (Eds.). (2017). *Intercultural interventions in study abroad*. Routledge.
- Jones, S. R., Rowan-Kenyon, H. T., Ireland, S. M. Y., Niehaus, E., y Skendall, K. C. (2012). The meaning students make as participants in short-term immersion programs. *Journal of College Student Development*, 53(2), 201-220.
- Kinginger, C. (2010). *Contemporary study abroad and foreign language learning: An activist's guidebook*. University Park, PA: Center for Advanced Language Proficiency Education and Research (CALPER) Publications.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University press.
- Lafford, B. A., y Isabelli, C. A. (2018). Programas de estudio en el extranjero: (Study Abroad programs). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*, 505-518.
- Lantolf, J. P., Thorne, S. L., y Poehner, M. E. (2015). Sociocultural Theory and Second Language Development. En B. van Patten y J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 207-226). Routledge.
- Negueruela-Azarola, E. (2020). Work and Play in Second Language Instructional Activity. *Status Quaestionis*, 2 (19).
- Thorne, S. L. (2010). The "Intercultural Turn" and Language Learning in The Crucible of New Media. *Telecollaboration*, 2, 139-164.
- Vázquez, G., y Lacorte, M. (2018). Métodos y enfoques para la enseñanza: (Teaching Methods and Approaches). In *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 11-25). Routledge.
- Van Ek, J. A. 1986. *Objectives for Foreign Language Learning. Project N.º 12: Learning and Teaching Modern Languages for Communication*. Vol. I: Scope. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Kluwer Academic Publishers.
- Vázquez, G., y Lacorte, M. (2018). Métodos y enfoques para la enseñanza: (Teaching Methods and Approaches). En J. Muñoz-Basols, Gironzetti, E. y Lacorte, M. (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 11-25). Routledge.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Obras escogidas: vol. IV. Psicología del adolescente. Problemas de la psicología infantil*. Antonio Machado Libros.
- Yin, R. K. 2009. *Case study research: Design and methods. Fourth edition*. Londres: SAGE.

ANEXO

Mediación de la experiencia intercultural	Limitada	Emergente	Extensiva
A. Contextualización de la diferencia-oportunidad			
1. Aproximación hacia la diferencia: de los bloques culturales a la conexión contextualizada	Descripción basada en el conocimiento fáctico. La experiencia se describe como diferencia o conflicto intercultural. Se aprecian reflexiones que evidencian tendencia comparativa entre bloques culturales.	Descripción en la que se incorporan matices emocionales vinculados a la historia personal: frustraciones, desafíos, etc. Se describe la experiencia como diferencia, tendencia observación. Se diluye la tendencia comparativa entre bloques culturales de las reflexiones.	Descripción a través de conexiones complejas y contextualizadas. Desplazamiento de la diferencia, visibiliza oportunidades dentro de las conexiones. No hay predominancia de reflexiones desde la comparativa entre bloques culturales.
2. Proyección Agente: de una concepción foránea a integrada	Predominancia de reflexiones desde una autoconcepción foránea (espectador), no asume riesgos. Ejemplo: "yo puedo hablar por lo que he visto"	Predominancia de reflexiones desde una autoconcepción mediadora (deseo o de fact entre culturas. Pueden apreciarse matices de desconexión en relación a la comunidad de origen.	Predominancia de reflexiones desde una autoconcepción integrada en la diversidad de la comunidad meta, así como en armonía con su/s identidad/es de origen.
3. Agilidad relacional o de vínculos: del plano individual al ecológico	Predominancia de reflexiones desde la historia individual o colectiva como contexto único de experiencias.	Inclusión de reflexiones desde la relación entre la historia individual y colectiva como contexto de experiencias.	Inclusión de reflexiones desde el vínculo o la conexión con otros contextos y sus organismos. Trasciende la frontera de la individualidad conciencia de interdependencia entre participantes.
B. Reflexión intelectual sobre el aprendizaje intercultural			
4. Desarrollo conceptual (cultura, otredad y/o ser)	No se aprecian evidencias, predominio de visiones esencialistas.	Se aprecian evidencias perceptuales: dinamismo y contraste entre conceptos	Se aprecian evidencias funcionales de desarrollo: personalización de conceptos
5. Reflexividad: conciencia de marcos limitantes (historias pasadas o marcos socioculturales)	No se aprecian evidencias	Se aprecian evidencias perceptuales: Ejemplo: "es probable que piense así en parte debido a cómo yo vivo cuando estoy en mi universidad".	Se aprecian evidencias funcionales: cambios drásticos en la narrativa, conciencia de proceso.