

# Enfoques humanísticos y mediación intercultural a través del *Videoshadowing*

Elena Landone

Università degli Studi di Milano

## RESUMEN

En este trabajo sugerimos que la didáctica de la competencia intercultural puede beneficiarse de algunas propuestas de los enfoques humanísticos para formar al estudiante de lenguas extranjeras como agente social de mediación intercultural. Partimos del presupuesto que, antes que nada, el aprendiz es una persona, en toda su complejidad, individual y social. Después de comentar algunos límites que las herramientas a disposición para trabajar competencias, actitudes y destrezas presentan cuando se ven enmarcadas en una programación por contenidos, comentamos los resultados preliminares de la experimentación del *Videoshadowing*. Su andamiaje didáctico tiene especificidades que proceden de un enfoque relacional; además, su realización se funda en una metodología poco estructurada que combina elementos de telecolaboración y de práctica etnográfica. Los primeros resultados muestran el potencial del *Videoshadowing* para ofrecer oportunidades de contacto con la complejidad de la comunicación intercultural y de reflexión sobre su mediación, oportunidades que raramente se presentan en el contexto del aula tradicional.

**PALABRAS CLAVE:** videocolaboración, competencia intercultural, enfoque afectivo-humanístico.

## 1. ¿QUÉ CONFIERE LA ESPECIFICIDAD DE 'INTERCULTURAL' A UN ENCUENTRO ENTRE PERSONAS?

En el estado actual de la cuestión, la mediación intercultural plantea la pregunta de la que partirá nuestra reflexión: admitiendo que exista, ¿dónde está la frontera entre un encuentro 'intercultural' y un encuentro 'interpersonal'? ¿En qué consiste la diferencia? Dicho de otro modo, ¿qué confiere la especificidad de 'intercultural' a un encuentro entre personas? La pregunta surge del hecho de que las variables más destacadas de un encuentro pueden remitirse a una matriz sociocultural que se combina con una dimensión psicológica individual (Landone, 2022). Como resumen Sifianou y Garcés-Conejos Blitvich (2017: 590), «societies are neither populated by uniform individuals who merely conform to social practices of a unified culture but neither are they by individuals who behave in endlessly different ways

and constantly change social reality because if the latter were the case, communication would be impossible».

Independientemente de dónde se establezca esta frontera, un encuentro siempre incorpora la necesidad de *mediación*, tanto si la aproximación está marcada por patrones sociales generalizados (el macro-nivel), como por la esfera psicológica y experiencial del individuo (el micro-nivel), o también por un término medio de «small culture» (es decir, comunidades y redes de relaciones del hablante) (Watson-Gegeo, 2004; Haugh y Kádár, 2017). Y así lo concibe también el *MCER - Volumen Complementario* (Consejo de Europa, 2020: 105):

«Mediar la comunicación» tiene como objetivo facilitar la comprensión y moldear la comunicación de manera adecuada entre usuarios/aprendientes que tal vez tengan puntos de vista individuales, socioculturales, sociolingüísticos o intelectuales diferentes. El/la mediador/a trata de influir positivamente en determinados aspectos de la dinámica de las relaciones entre todos los participantes, incluida la relación con él/ella mismo/a. A menudo el contexto de la mediación será una actividad en la que los participantes comparten objetivos comunicativos, pero no tiene por qué ser así necesariamente. Las habilidades involucradas son relevantes para la diplomacia, la negociación, la pedagogía y la resolución de conflictos, pero también para las interacciones sociales cotidianas y/o en el lugar de trabajo. Por tanto, «Mediar la comunicación» tiene que ver, principalmente, con los encuentros personales.

Efectivamente, en la práctica, para el aprendiente de lenguas (y culturas), el *locus* de mediación es un ser humano concreto en un lugar y un tiempo contingentes: el partido se juega de manera totalmente situada en el micro nivel de las percepciones, evaluaciones e interpretaciones y, asimismo, en el marco de un contexto social más amplio y estratificado. Para tal mediación, el aprendiz necesita saber leer la infinidad de situaciones en las que se encontrará como agente social, situaciones siempre muy pragmáticamente articuladas y que no se agotan en normas, prácticas, usos y costumbres, reglas, ‘qué hacer y qué no hacer’, etc. Desde esta perspectiva, la didáctica de la mediación debería ser capaz de pasar de los macro-niveles (por ejemplo, de ‘cultura nacional’, ‘civilización’, ‘comportamiento típico’, folclore, etc.) a niveles de mayor profundidad en el ser humano, cuya cultura, como se ha dicho, resulta ser una variante única de culturas más ampliamente compartidas (Kecskes, 2012).

## 2. ¿CÓMO SE DESARROLLAN COMPETENCIAS Y ACTITUDES DINÁMICAS DE MEDIACIÓN?

En el primer modelo de competencia intercultural ampliamente difundido de Byram (1997) —reelaborado posteriormente en Barrett et al. (2014)— junto a *knowledge*, *understanding* y *actions*, aparecían *attitudes* y *skills*, necesarias para un enfoque profundo de la mediación. Las herramientas actuales de las que

dispone el profesor/a de lengua extranjera para definir objetivos de mediación intercultural mantienen en gran medida los descriptores de actitud y competencia, pero el nudo metodológico que queda todavía por desentrañar es cómo puede trabajar el profesor/a de lengua extranjera con estos constructos. El *MCER - Volumen Complementario del Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* del Consejo de Europa (2020) presenta escalas graduadas de descriptores, atesorando investigaciones anteriores, como las de CARAP/FREPA - *A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures* (2010). De forma similar procede el *American Council of Teachers of Foreign Language ACTFL* de Estados Unidos en tema de evaluación (*Can-Do statements: Performance indicators for language learners*, 2017). Recordemos con algunos ejemplos el estilo descriptivo de estos instrumentos:

- *MCER - Volumen Complementario* (Consejo de Europa, 2020, pp. 127-128 Facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural):
  - C2 [El estudiante] Media de forma eficaz y natural entre miembros de su propia comunidad y de otras comunidades, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.
  - B1 [El estudiante] Presta apoyo durante encuentros interculturales, identificando los sentimientos y las diferentes visiones del mundo de los otros miembros del grupo.
- NCSSEFL-ACTFL (2017 – Intercultural communication)
  - I can suspend judgement, adapt my language, and make appropriate cultural references when interacting with others from the target culture in social and professional situations.
  - I can engage with complexity and pluricultural identities and serve as a mediator between and among cultures.
  - I can show empathy and cultural sophistication in my language when interacting in social, academic or professional situations with others from the target culture.
- CARAP/FREPA (2010)
  - Competences:
    - competence in managing linguistic and cultural communication in a context of otherness;
    - competence of decentring;
    - competence of distancing;
    - competence of critical analysis of the (communicative and/or learning) situation and activities one is involved in.

- Skills
  - can observe / analyse linguistic elements / cultural phenomena in languages / cultures which are more or less familiar;
  - can identify [recognise] linguistic elements / cultural phenomena in languages / cultures which are more or less familiar.
- Attitudes
  - sensitivity to the existence of other languages / cultures / persons // to the existence of linguistic / cultural / human diversity;
  - curiosity about / Interest in «foreign» languages / cultures / persons // pluricultural contexts // the linguistic / cultural / human diversity of the environment // linguistic / cultural / human diversity in general [as such];
  - disposition / motivation with respect to linguistic / cultural diversity / plurality.

No obstante su utilidad analítica, las descripciones de competencias, actitudes y destrezas carecen a menudo de aplicabilidad directa —a diferencia de los descriptores de conocimientos y acciones que suelen ser más explícitos para la práctica—, por lo cual los profesores manifiestan dificultades a la hora de aplicarlas en el aula.

### 3. CAMBIANDO EL PARADIGMA: ESTUDIANTES COMO PERSONAS

Cuando el profesor/a está acostumbrado a un enfoque por contenidos (qué enseñar) y por prácticas (qué hacer, con qué técnicas, con qué actividades), las dimensiones de competencias y actitudes suelen parecerle demasiado abstractas. Esta dificultad en la aplicación de las herramientas mencionadas en el apartado anterior pone de manifiesto la necesidad de un cambio de paradigma en la didáctica de la competencia de mediación, siguiendo el camino marcado por el *MCER - Volumen Complementario* (Consejo de Europa, 2020: 104):

Una persona que participa en una actividad de mediación necesita tener una inteligencia emocional bien desarrollada o una disposición para desarrollarla, con el fin de tener suficiente empatía hacia los puntos de vista y los estados emocionales de otros participantes en la situación comunicativa. El término «mediación» se utiliza también para describir el proceso social y cultural que consiste en crear las condiciones para la comunicación y la cooperación, haciendo frente y, con suerte, desactivando cualquier situación delicada y tensiones que pudieran surgir.

Se requiere, pues, concebir al aprendiz de lengua/cultura extranjera como un individuo dotado de intencionalidad, agentividad, afectividad, y también de experiencia de vida y de miembro de una comunidad; en definitiva, como una *persona*, y no meramente como un *aprendiz* (Duff y Talmy, 2011).

Este enfoque no es nuevo en el panorama histórico de la enseñanza de lenguas extranjeras/segundas lenguas. Alrededor de los años 60-70, se desarrolló la orientación humanística (se recordarán *Counselling learning*, *Silent way*, *Total Physical Response*, y más tarde *Sueggestopedia*, *Aprendizaje Cooperativo*, *Modelo de Inteligencias Múltiples* y *Programación Neurolingüística*). Las diversas técnicas propuestas han tenido diferentes grados de éxito y duración, pero el enfoque general humanístico ha dejado una huella en gran parte de la literatura especializada por su énfasis en la esfera emocional y afectiva del alumno. Desde luego, de ahí procedió la promoción de la didáctica centrada en el alumno. Sin embargo, en la mediación hay que dar un paso más y el cambio de paradigma que se precisa es el de la didáctica centrada en las relaciones, es decir, que «teachers [...] are real persons and [...] treat their students as real persons» (Rogers, 1983: 2). La lección de Carl Rogers sobre la importancia de las relaciones —en particular entre alumno y profesor— invita a entenderlas como no directivas, en la medida en que se fundamentan en la confianza en el devenir potencial de la persona y en su autodeterminación en el marco de la cercanía empática. La obra, en su conjunto, de Carl Rogers ofrece un paradigma radicalmente necesario, sobre todo porque un profesor/a de lengua y mediación suele encontrar precisamente en la relación el cauce natural de la competencia comunicativa y del encuentro cultural. Es casi tautológico decir que donde hay lenguaje y mediación hay una relación.

#### 4. EL EXPERIMENTO DEL *VIDEOSHADOWING*: LA MEDIACIÓN CULTURAL CENTRADA EN LA RELACIÓN

En los últimos tres años, en la licenciatura de Lenguas y Literaturas Europeas y Extraeuropeas de la Università degli Studi de Milán, hemos llevado a cabo una serie de ciclos de investigación-acción en didáctica relacional de la lengua española y competencia intercultural. La investigación-acción es una herramienta de estudio y acción autodirigida por los sujetos del contexto a investigar (y transformar), por lo tanto, es una herramienta de experimentación situada. No ofrece resultados generalizables o directamente transferibles, sino la oportunidad de una comprensión profunda de la dinámica de un sistema (Larsen-Freeman y Cameron, 2008). Presentamos a continuación los resultados de nuestra experimentación del *Videoshadowing*<sup>1</sup>, destacando cómo está diseñado sobre la base de un paradigma

---

<sup>1</sup> El proyecto ha sido cofinanciado por el programa Erasmus+ (4EU+ Alliance cooperation Flagship2) de la Unión Europea en virtud del acuerdo de subvención n.º 612621. El apoyo de la Comisión Europea a la elaboración de esta publicación no constituye una aprobación de su contenido, que refleja únicamente las opiniones de la autora, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida. El director del proyecto fue la autora, dentro del Departamento de Lenguas, Literaturas, Culturas y Mediaciones, y los socios fueron la Universidad de París Sorbona, la Universidad de Varsovia y la Universidad Charles de Praga. La oficina 4EU+ de UNIMI ha dado un apoyo fundamental que quiero aquí agradecer, junto al asesoramiento de los profesores de UNIMI Pierluigi Perri y Giovanni Ziccardi y a las útiles observaciones del Comité de Ética de la UNIMI. También expreso mi gratitud a las tutoras Martina Brogni, Gessica Di Rado, Marzia Monterisi, Marianna Montanaro y Francesca Ghirardi por su insustituible contribución a la investigación del proceso.

relacional y cómo puede aportar innovación en la enseñanza de la competencia comunicativa e intercultural.

El *Videoshadowing* consiste en una conexión por vídeo entre dos personas (un estudiante de lengua extranjera y un hablante nativo) durante la vida cotidiana del hablante nativo. El estudiante de lengua extranjera (*videoshadower*) se conecta con un hablante nativo de la lengua meta (*videoshadowee*) en directo; el *videoshadowee* realiza sus actividades cotidianas habituales (por ejemplo, una cena con amigos) en el contexto cultural de la lengua meta y el *videoshadower* observa en silencio, tomando notas sobre dudas o elementos lingüísticos y culturales de interés que surgen al observar la situación natural (nótese que está prohibida la grabación en vídeo). En una fase posterior, los dos compañeros se reúnen en línea y conversan sobre las dudas anotadas en el diario de aprendizaje. El intercambio se presta a la modalidad tándem y todo el proceso está asistido por tutores —y no por el profesor— que han experimentado personalmente el *Videoshadowing* precedentemente.

En general, es bien sabido que uno de los puntos fuertes de las telecolaboraciones es la oportunidad de comunicarse con hablantes nativos situados en lugares a los que no se puede acceder de otro modo. Además, el andamiaje didáctico del *Videoshadowing* tiene especificidades concebidas desde un enfoque relacional (§ 3) para garantizar que la comunicación conduzca a relaciones valiosas. Conste que no basta con poner a dos alumnos en comunicación o con que realicen actividades didácticas para que haya relación o aprendizaje.

La metodología *Videoshadowing* presenta las especificidades innovadoras que resumimos a continuación, tanto respecto al aula frontal como a la telecolaboración tradicional, pero también con respecto a las estancias inmersivas en el extranjero:

- *Inmersión en casa*: el *Videoshadowing* ofrece situaciones comunicativas impredecibles de antemano, tanto que en algunos aspectos son comparables al contacto inmersivo en contextos culturales y lingüísticos extranjeros. Se proporciona así un acceso directo a mucho *input* auténtico y no estructurado (Rei, 2018).
- *Autenticidad del contexto*: las situaciones observadas por el *shadower* son reales, son fragmentos de prácticas cotidianas a las que un alumno/a muy raramente tiene acceso. El aprendizaje se sitúa así en la cultura de la vida tal cual es, en la experiencia cotidiana y en las especificidades que esta microcultura tiene para cada *shadowee*. El aprendizaje entra en la vida (Lave, 1993).
- *Contacto con una variedad de situaciones no predefinidas y no vinculadas al currículo*: La conexión de vídeo se produce en una variedad de situaciones que no están predefinidas ni estructuradas según objetivos, como los materiales didácticos. Los contextos observados presentan siempre una comunicación abierta, impredecible, negociada en el momento entre los interlocutores; en otras palabras, el aprendiz observa, como normalmente

no sucede en clase, la construcción en vivo de la complejidad y heterogeneidad del contexto (Watson-Gegeo, 2004).

- *Enfoque en el input sin presión interactiva.* El *shadower* observa, sin intervenir, y al hacerlo entra en contacto con una amplia variedad de *input*, del cual tomará notas de campo según lo que atrae su interés. Esta fase del *Videoshadowing* permite al alumno/a no tener presión comunicativa y, por lo tanto, puede centrarse en el *input* mismo; sólo en una sesión separada se produce la interacción con la/el compañera/o para aclarar y profundizar los puntos anotados en el diario de aprendizaje.
- *Ausencia de objetivos, tareas predefinidos y de evaluación.* La telecolaboración de *Videoshadowing* no implica tareas (*task*), por lo tanto no hay objetivos específicos que alcanzar, entregas que realizar y elementos que se evaluarán (a diferencia de las telecolaboraciones típicas, O'Dowd, 2013). Nos encontramos, pues, en el campo de la adquisición natural y de las metodologías no estructuradas. Esta elección tiene como objetivo preservar la autenticidad de las situaciones y de los encuentros, y alejarlos de los esquemas del aprendizaje institucional. De esta manera, por ejemplo, evitamos las tensiones que muchas veces surgen en el trabajo colaborativo intercultural con respecto a la gestión del tiempo o al concepto de compromiso académico. En otras palabras, se alivia el estrés de rendimiento para liberar recursos para la relación, devolviendo así la lengua extranjera más al ámbito de las relaciones que al ámbito de 'lo que hay que estudiar'. Pasando la lengua de ser un tema de estudio a ser un medio de relación, se apoya al aprendiz a salir del rol prototípico de estudiante para acercarse a su identidad como persona.
- *Reflexión autodirigida.* Después de una sesión de *Videoshadowing*, los compañeros se reúnen en línea para una sesión interactiva de reflexión y explicación de los elementos lingüísticos y culturales que surgieron en la sesión observada. No es raro que esta sesión vire hacia una conversación espontánea sobre temas de interés personal y vaya consolidando la cercanía afectiva de la pareja.
- *Ausencia del docente y tutoría entre pares.* Los ciclos de *Videoshadowing* típicamente cuentan con la asistencia de tutores, es decir, estudiantes que ya han experimentado el proceso. No se prevé la figura de un docente para, como dicho, 'deconstruir' los patrones de los contextos de aprendizaje formal y, en su lugar, activar contextos en los que el aprendizaje se construye a través de interacciones sociales.
- *La centralidad de la relación personal.* Las condiciones de contacto con la vida cotidiana del *shadowee* en el *Videoshadowing* generan relaciones cercanas, a menudo matizadas de una carga afectiva que puede apoyar la duración de la relación en el tiempo, también a través de otros canales de comunicación. La afectividad también debe entenderse en términos de *attitudes*, *aptitudes*, *pre-dispositions* e *inclinations* (Guerin, Cigognini y Pettenati, 2010), necesarias para un paradigma de mediación centrado en la relación entre las personas (§ 2).

Como se puede desprender de lo dicho hasta aquí, cada sesión de *Videoshadowing* es única y fluida, así como siempre es único un encuentro entre personas. Las parejas que tutorizamos durante nuestros ciclos de investigación-acción presentaron dinámicas diferentes entre sí y que, además, variaron a lo largo del tiempo. Esto implica apreciar diversidad psicológica de los estudiantes, de las parejas y de sus relaciones, y valorar cómo esto afecta a las dinámicas de comunicación y, con ellas, a los procesos de aprendizaje.

Lo que hemos podido estudiar desde esta perspectiva relacional (§ 3) nos ha llevado a detectar el desarrollo de una auténtica mediación intercultural centrada en la persona. Hemos observado, pues, que en los encuentros de reflexión sobre los diarios de campo, las parejas desarrollan espontáneamente prácticas de comparación y de toma de conciencia de las propias aptitudes: la percepción de lo ‘diferente’ es clara e inmediata para los participantes, y saca a la luz lo que se da por sentado en la propia vida cotidiana. Esta tendencia espontánea a la comparación se enmarca en una relación que paulatinamente se vuelve confidencial y acoge tanto la explicación cultural por parte del compañero/a como explicaciones más estrictamente lingüísticas (con predominio de las aclaraciones sobre los usos del léxico, enlazando lengua y cultura). Por ende, las parejas proceden en un clima de confianza determinado también por el hecho de que el interlocutor es nativo y proporciona «[...] the visceral, [...], experience of the challenges and rewards of plurilingual communication with real people» (Throne, 2010: 141). Cabe señalar que, según lo observado, los participantes no usan terminología lingüística, pero sí recurren a expresiones ordinarias fácilmente atribuibles a los descriptores de competencia comunicativa e intercultural mencionados en § 2.

## 5. CONCLUSIÓN: ¿Y EN CLASE?

En conclusión, la estructura didáctica del *Videoshadowing* crea el contexto potencial —en el sentido de que ofrece la *posibilidad* de experiencia— en el que se activan numerosas oportunidades para una variada comparación intercultural e interlingüística. Además, gracias al apoyo de la dimensión afectiva de la relación entre las personas, la agentividad del estudiante se despliega en la reflexión sobre la diversidad. La mediación nace dinámica y espontáneamente entre pares y muestra indicios de activación de competencias relacionadas con la toma de conciencia intercultural y el pensamiento heurístico para interpretar y mediar la diversidad. Compartiendo lo que observa Thorne (2010: 14), notamos que este enfoque es muy diferente de lo que normalmente ocurre en un aula en cuanto garantiza que el énfasis esté en

[...] language as a resource for building interpersonal relationships of significance, and not a focus on ‘language’ in the abstract sense of units within a linguistic system or prescriptivist representations of grammar, that is perhaps the most important single quality that differentiates online intercultural exchange from other approaches to L2 classroom pedagogy.

Esta perspectiva presupone que la comunicación es un proceso complejo, constantemente adaptativo, que emerge de situaciones con múltiples agentes inmersos en estratificaciones de comunidades culturales: la mediación, por tanto, no puede actuar entre sistemas estáticos, roles codificados y principios lineales (Larsen-Freeman y Lynne, 2008).

También tiene como supuesto implícito que la interculturalidad es una experiencia de la vida real y la oportunidad de primera mano de formación de la propia identidad del aprendiz; no es, pues, un contenido transmisible o enseñable ligado a un sílabo o al índice de un manual. Ciñéndose al campo de la adquisición natural y de las metodologías no estructuradas, el *Videoshadowing* no tiene aplicación directa en el aula tradicional, sin embargo hay actividades de toma de conciencia que podemos hacer en una clase multilingüe y multicultural para interpretar el espíritu del enfoque aquí presentado. Por ejemplo, el desarrollo de las competencias que preparan al encuentro con el Otro se puede fortalecer a través de grupos focales de reflexión dedicados a los descriptores de actitud del CARAP/FREPA (2010), pidiendo a los estudiantes que concreten algún descriptor pensando en situaciones cotidianas de clase en las que el encuentro o desencuentro de las varias lenguas y culturas presentes en clase ha dado ocasión de poner a prueba las propias actitudes interculturales. Otra opción es estimular la misma reflexión a partir de la narración de la cotidianidad que abunda en los perfiles sociales de Instagram o TikTok: son infinitos los ejemplos de personas y familias que videocuentan su día a día en reel o historias y las comparten públicamente y pueden ser una ventana etnográfica muy estimulante para comentar en clase la humanidad que nos une.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRETT, M. et. al. (2014). *Developing Intercultural Competence through Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CONSEJO DE EUROPA (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa [traducción española: 2021]. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/complementario/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/complementario/default.htm)
- DUFF, P., TALMY, S. (2011). «Language socialization approaches to the second language acquisition». En *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. Ed. D. Atkinson. Abingdon: Routledge, pp. 95-116.
- GUERIN, E., CIGOGNINI, M. E., Y PETTENATI M. C. (2010). «Learner 2.0», En *Telecollaboration 2.0. Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*. Eds. S. Guth y F. Helm. Bern: Peter Lang, pp. 199-218.

- HAUGH, M., KÁDÁR, D. Z. (2017). «Intercultural (im)politeness». En *The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)politeness*. Eds. J. Culpeper, M. Haugh y D.Z. Kádár. London: Palgrave Macmillan, pp. 601-632.
- KECSKES, I. (2012). «Sociopragmatics and cross-cultural and intercultural studies». En *The Cambridge Handbook of Pragmatics*. Eds. K. Jaszczolt y K. Allan. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 599-616.
- LANDONE, E. (2022). *Methodology in politeness research*. Cham: Springer.
- LARSEN-FREEMAN, D., CAMERON, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- LAVE, J. (1993). «The practice of learning». En *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Eds. S. Chaiklin y J. Lave. New York: Cambridge University Press, pp. 3-32.
- O'DOWD, R. (2013). «Online intercultural exchange». En *The encyclopedia of applied linguistics*. Ed. C. Chapelle. Oxford: Blackwell Publishing, s.p.
- REI, W. (2018). «Developing pragmatic competence in study abroad contexts». En *The Routledge Handbook of Study Abroad Research and Practice*. Eds. C. Sanz y A. Morales-Front. Abingdon: Routledge, pp. 119-133.
- ROGERS, C. (1983 [1969]). *Freedom to learn for the 80's*. Columbus Ohio; Bell & Howell Company.
- SIFIANOU, M., GARCÉS-CONEJOS BLITVICH, P. (2017). «(Im)politeness and cultural variation». En *The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)politeness*. Eds. J. Culpeper, M. Haugh y D. Z. Kádár. London: Palgrave Macmillan, pp. 571-599.
- THORNE, S.L. (2010). «The 'Intercultural Turn' and Language Learning in the Crucible of New Media». En *Telecollaboration 2.0. Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*. Eds. S. Guth y F. Helm. Bern: Peter Lang, pp. 139-164.
- WATSON-GEEO, K.A. (2004). «Mind, language, and epistemology: Toward a language socialization paradigm for SLA». *The Modern Language Journal* 88: 331-350.