

## Recepción oral interactiva: un ejemplo de explotación didáctica del concepto de mediación

### Interactive oral reception: an example of a didactic activity using the concept of mediation

Du-Lu Hsiao<sup>1</sup>  
Universidad Estatal Black Hills

Mila Vieco<sup>2</sup>  
Instituto Cervantes de Tokio

**Resumen:** Este artículo surge a partir de una experiencia didáctica con estudiantes universitarios de ELE en Estados Unidos. El objetivo general es articular el concepto de mediación que figura en el *Volumen complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2020) con los factores de la dimensión afectiva para el desarrollo de la recepción y comprensión orales. Para alcanzar dicho objetivo, nos hemos servido de las nociones del enfoque orientado hacia la acción para el desarrollo en profundidad de una experiencia didáctica, que desemboca a su vez en una actividad lúdica en la cual se toman en cuenta los elementos afectivos en el proceso de aprendizaje de un idioma, en el trabajo colaborativo, en el papel del estudiante y en el del profesor como mediador, así como en la creación de las condiciones para interactuar en una actividad significativa. A lo largo de este trabajo iremos desglosando el concepto de mediación, que es inherente a la recepción oral, e integraremos los elementos de la dimensión afectiva, ambos inseparables en el aprendizaje de una lengua extranjera. Finalmente, expondremos un ejemplo práctico en torno al concepto de mediación y su potencial para el desarrollo de la recepción oral.

<sup>1</sup> Profesor de ELE en el Departamento de Humanidades de la Universidad Estatal Black Hills, Dakota del Sur, Estados Unidos. Doctor en Didáctica de la Lengua y Literatura por la Universidad de Barcelona. Líneas de investigación: lingüística aplicada a la enseñanza y didáctica de ELE en contextos de no inmersión lingüística.

<sup>2</sup> Profesora de Español en el Instituto Cervantes de Tokio. Licenciada en Filología Alemana por la Universidad Complutense de Madrid y Máster de ELE por la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid. Colabora en programas de formación docente. Áreas de interés: uso de las nuevas tecnologías y el impacto de los factores afectivos en el aula de ELE.

**Palabras clave:** *mediación, aprendizaje colaborativo, recepción oral, dimensión afectiva, enseñanza de ELE.*

**Abstract:** This article is based on a teaching experience with learners of Spanish at university level in the United States. The general objective is to link the concept of mediation (Consejo de Europa, 2020) with elements of the affective dimension for the development of oral reception / comprehension. We have used the notions of the action-oriented approach for the in-depth development of this teaching experience, leading to a playful oral reception activity that takes into account the affective elements in the process of learning a language, in collaborative work, in the role of the student and the teacher as mediators, and in the creation of the conditions to interact with a meaningful activity. Throughout this paper, we will break down the concept of mediation, which is inherent to oral reception, and integrate the elements of the affective dimension, as both of them are inseparable in learning a foreign language. Finally, a practical example of the concept of mediation and its potential for the development of oral reception will be presented.

**Keywords:** *mediation, collaborative learning, oral reception, affective dimension, SFL teaching.*

## INTRODUCCIÓN

La publicación del *Volumen complementario* por parte del Consejo de Europa (2020) –cuya versión preliminar se publicó en 2018–, traducido al español por el Instituto Cervantes a finales del 2021, desarrolla en profundidad el concepto de mediación. En dicho documento se pone de relieve la importancia del proceso de mediación lingüística en la creación del espacio y las condiciones para comunicarse, para colaborar en la construcción de un nuevo significado, animar a otros a hacerlo y transmitir nueva información de forma apropiada. En efecto, el papel de mediación es una actividad común que se desarrolla (casi) siempre en el aula en la interacción tanto entre el docente y el aprendiente, como entre los aprendientes (Kohler, 2015), aunque se sabe todavía relativamente muy poco sobre su relación con la dimensión afectiva del estudiante. A pesar del aumento de propuestas didácticas en su acepción más amplia en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE), son escasas las propuestas didácticas

que se ocupan de la naturaleza de la mediación en el aprendizaje y la enseñanza de ELE.

Dado el contexto en el que nos encontramos, presentamos un ejemplo de explotación didáctica en el aula que engarza el concepto de mediación con los factores afectivos en el aprendizaje de ELE. Para ello, y a partir de un análisis minucioso del *Volumen complementario*, presentamos en el primer apartado el estado de la cuestión en torno al concepto de mediación y sus características intrínsecas aplicadas a la didáctica de una lengua extranjera. Asimismo, analizamos su incidencia sobre los factores que conforman la dimensión afectiva del aprendiente y su potencial para el diseño de una propuesta didáctica. Al respecto, encontramos que los elementos de la mediación y los factores afectivos confluyen con las bases del enfoque orientado a la acción, lo que nos ha permitido diseñar una actividad didáctica interactiva para el desarrollo de la recepción oral.

En el segundo apartado establecemos el objetivo general del estudio: una propuesta didáctica que articula el concepto de mediación para el desarrollo de la recepción y producción orales. De este objetivo se derivan también los siguientes objetivos específicos dentro de la propuesta didáctica: 1) que los docentes adopten una actitud de facilitadores en el proceso de aprendizaje entre los estudiantes y creen una actividad que permita comunicarse, interactuar, colaborar, cooperar y aprender; 2) movilizar las dimensiones afectivas que llevan a un aprendizaje significativo; y 3) analizar introspectivamente la perspectiva de los participantes tras la experiencia didáctica con el fin de explorar nuevas posibilidades para su aplicación en otros niveles y contextos.

En el tercer apartado exploramos una metodología de enseñanza para alcanzar los objetivos planteados previamente y que nos permita articular los conceptos de mediación tomando en cuenta las dimensiones afectivas. Para la puesta en práctica de la actividad didáctica que busca vincular la mediación con la recepción y producción orales, damos cuenta de algunas fases del enfoque orientado a la acción. Dicho enfoque permite al aprendiente desempeñar su papel como agente social y mediador entre los estudiantes, lo que favorece el trabajo colaborativo a fin de que desarrollen competencias tanto lingüísticas como afectivas. En este mismo apartado presentamos el contexto en el que se realizó esta actividad didáctica y el perfil lingüístico de los participantes.

Con respecto al apartado cuatro, presentamos la secuenciación de la propuesta didáctica que aplica algunos pasos del enfoque orientado a la acción. Concretamente, desglosamos aquí dichas fases que implican, en nuestro caso en particular, generar los conocimientos para la creación del contenido guionizado, el desarrollo de la actividad oral, el montaje del audio y la ejecución de la propuesta didáctica (el desarrollo de la preejecución, la ejecución y la

posejecución); asimismo, detallamos el origen que nos inspiró el desarrollo de esta experiencia práctica de recepción oral.

En el quinto apartado hacemos un análisis cualitativo y observamos, mediante el diario de aprendizaje, el comportamiento y la condición del participante en esta experiencia didáctica. También exponemos las valoraciones recogidas y algunos inconvenientes técnicos que pudieran haber surgido.

Finalmente, en el sexto apartado exponemos las conclusiones que derivan de esta experiencia didáctica, las recomendaciones para experiencias similares y su potencial para el desarrollo de la mediación con incidencia en la dimensión afectiva del participante.

## **1. ESTADO DE LA CUESTIÓN. LA MEDIACIÓN EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA**

Durante la última década, la publicación (en 2002) del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) ha constituido una base común en el campo de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Las directrices en el documento contribuyen a desarrollar las habilidades de una persona en el uso de un idioma, marcan la orientación curricular a los docentes de los centros académicos, definen las competencias lingüísticas y certifican el grado de dominio de una lengua. Aunque muchas de sus directrices todavía se implementan en las aulas, con el paso de los años se ha vuelto necesaria una actualización, sobre todo si tenemos en cuenta que el documento se publicó a principios del siglo XXI y, con el paso del tiempo, se han visto algunas limitaciones. Para superarlas, en 2020 el Consejo de Europa publicó el nuevo *Volumen complementario* al MCER.

Este nuevo volumen, como su predecesor, supone también un cambio de paradigma para la enseñanza de lenguas con la incorporación de las nuevas escalas de descriptores sobre mediación, plurilingüismo, pluriculturalidad y comunicación en línea. Además, explícita de manera más precisa ciertos niveles de dominio, incluyendo niveles pre-A1 y agregando descriptores para C2. Otro cambio que se integra es el concepto de modos de comunicación, que sustituye al concepto de las cuatro destrezas lingüísticas. La organización que propone el MCER (Consejo de Europa, 2020) está más próxima al uso de la lengua en la vida real, la cual se basa en una interacción en la que el significado se coconstruye. Las actividades comunicativas se presentan en cuatro modos de comunicación: comprensión (oral y escrita), expresión (oral y escrita), interacción (oral, escrita y *online*) y mediación (textual, conceptual, cultural e inter/intralingüística), como podemos ver en la Tabla 1 del MCER:

	Comprensión	Expresión	Interacción	Mediación
<b>Uso creativo e interpersonal de la lengua</b>	P. ej. Leer por placer	P. ej. Monólogo sostenido: describir experiencias	P. ej. Conversación	Mediar la comunicación
<b>Uso transaccional de la lengua</b>	P. ej. Leer en busca de información y argumentos	P. ej. Monólogo sostenido: dar información	P. ej. Obtener bienes y servicios Intercambiar información	Mediar textos
<b>Uso de la lengua para la evaluación y la resolución de problemas</b>	<i>(Fusionado con Leer en busca de información y argumentos)</i>	P. ej. Monólogo sostenido: argumentar (por ejemplo, en un debate)	P. ej. Discusión	Mediar conceptos

Tabla 1. Base macrofuncional de las categorías del MCER para las actividades comunicativas de la lengua (Consejo de Europa, 2020: 45).

Una de las novedades de este nuevo volumen es la escala del descriptor de la mediación, que en el original había quedado tan solo perfilado y muy cercano a los conceptos de traducción e interpretación del MCER (Consejo de Europa, 2002). El *Volumen complementario* parte de un concepto de mediación sustancialmente más amplio y sienta las bases del concepto como actividad de lengua que facilita la comunicación entre aprendientes que no pueden hacerlo directamente, incluyendo actividades y estrategias del ámbito social, personal, profesional y educativo. El nuevo documento destaca que la mediación desempeña un papel como “puente” ante los posibles obstáculos que puedan surgir en una actividad comunicativa o interactiva, donde se reformula el discurso para superar el obstáculo y/o se adapta una situación comunicativa:

«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 (Consejo de Europa, 2020: 105).

Asimismo, el nuevo documento propone la mediación como un facilitador del acceso al conocimiento, de la reducción de las tensiones y los bloqueos afectivos, y de la construcción de puentes hacia lo que es nuevo, hacia el otro. En el nuevo enfoque, la mediación cobra un nuevo estatus que trasciende lo propiamente lingüístico. Se podría entender, a partir del documento, que el acto de mediar consiste en actuar como puente entre dos o más interlocutores que no pueden entenderse por sí mismos, o bien actuar como puente entre un lector oyente y un texto, entendiendo este último tanto en su acepción escrita como oral. El documento también destaca que la mediación es especialmente

importante para activar aspectos que implican el aprendizaje colaborativo en clase:

Los descriptores de la mediación son particularmente relevantes en el aula para las tareas colaborativas en grupos pequeños. Las tareas se pueden organizar de tal manera que los aprendientes tienen que compartir diferentes materiales de entrada (*inputs*), explicar la información que tienen y trabajar juntos para lograr un objetivo. Estos descriptores son incluso más relevantes cuando se trabaja en un contexto AICLE (Consejo de Europa, 2020: 46).

Como se aprecia en el documento, la mediación tiene una cualidad intrínseca con la colaboración y cooperación en el aula, puesto que requiere que el alumno mediador sea intermediario del aducto oral/escrito, encargándose y adaptándose a las necesidades comunicativas del receptor (del otro alumno que lo requiera). Si aceptamos que durante la interacción comunicativa en una clase de lengua existe siempre un grado de construcción, colaboración y negociación, la mediación supone un eslabón en los fundamentos que explican/abordan la comunicación entre los interlocutores, por lo que constituye una definición más amplia que abarca distintos conceptos.

Por un lado, las características de la mediación dan cabida a la distinción entre mediación relacional y mediación cognitiva (Coste y Cavalli, 2015). La primera tiene como principal objetivo la creación y el establecimiento de las relaciones interpersonales en un entorno positivo para el aprendizaje colaborativo. Aquí se establecen y se gestionan relaciones interpersonales para facilitar el acercamiento y la cooperación. Con respecto a la mediación cognitiva, su principal función es facilitar el acceso a los conocimientos y a los conceptos, particularmente cuando el aprendiente receptor experimenta dificultades de aprendizaje por diversas causas individuales o culturales, es decir, facilita la apropiación y transmisión de conocimiento al que un individuo no puede acceder directamente.

Por otro lado, la mediación también se explica a partir de conceptos lingüísticos, culturales, sociales y pedagógicos (North y Piccardo, 2016). La mediación lingüística hace referencia esencialmente a las actividades interlingüísticas e intralingüísticas relacionadas con la transferencia de contenidos. La mediación cultural trata el aspecto del entendimiento entre culturas. En la mediación social destaca el papel del mediador como intermediario entre interlocutores, y, por último, la mediación pedagógica facilita el acceso al conocimiento, la construcción del mismo y la creación de condiciones que permitan una actividad creativa y significativa.

Tal como vemos, el documento final del *Volumen complementario* desarrolla en profundidad el concepto de mediación y su papel en la creación del espacio

y las condiciones para comunicarse, interactuar, colaborar, cooperar, construir un nuevo significado, animar a otros a hacerlo y transmitir nueva información de forma apropiada. Partiendo de esta base y de las dimensiones que moviliza la mediación como hilo conductor en el aprendizaje colaborativo y cooperativo, en el siguiente apartado analizaremos más detenidamente el papel que desempeñan diferentes dimensiones afectivas en algunos de esos procesos de mediación. Expondremos algunos trabajos que nos parecen relevantes y que fundamentan los conceptos de los elementos afectivos en la enseñanza de lenguas mediante ejemplos prácticos que se han llevado dentro de las aulas. También abordamos la importancia de estos elementos según se ven reflejados en el documento oficial del Consejo de Europa (2020) al MCER.

## 1.2. La mediación y las dimensiones afectivas en la enseñanza / aprendizaje de una lengua extranjera

Para aplicar de forma adecuada el concepto de mediación comunicativa y la integración de los aspectos afectivos, conviene considerar que el proceso de aprendizaje de una lengua es una actividad mediada por la comunidad en la que los individuos (docente/aprendiente y aprendiente/aprendiente) socializan, interactúan y colaboran entre sí (Engeström y Glăveanu, 2012). Basándonos en este planteamiento, se entiende que la articulación de la mediación con la dimensión afectiva facilita el entendimiento y la comunicación entre los individuos, cuyas dificultades de aprendizaje pueden impedir una adquisición de lenguas deseada u óptima. Aunque la mediación es un concepto más amplio y holístico, ya que no solo considera los aspectos lingüísticos, sino también los culturales, las necesidades del alumno y el contexto comunicativo, aquí presentaremos algunas ideas clave sobre la mediación: negociación, resolución, interacción, colaboración y cooperación.

La confluencia entre la mediación y la dimensión afectiva se alinea con dos elementos clave del enfoque orientado a la acción del MCER (Consejo de Europa, 2002): la construcción de significado en interacción y el movimiento individual y social en el aprendizaje de una lengua. Así, en el apartado 2.2. “Aplicación del enfoque orientado a la acción del *Volumen complementario*”, se propone la creación de tareas significativas que se ajusten a las necesidades de los alumnos, que den respuestas a sus intereses vitales y que los faculten para poder hacer cosas con la lengua que están aprendiendo. De este modo, se superan metodologías basadas fundamentalmente en los componentes lingüísticos, en estructuras graduadas de menor a mayor dificultad lingüística y en listados de funciones con sus correspondientes nociones alejadas de

la realidad del estudiante. El objetivo de este apartado es superar la teoría y pasar a la acción mediante la propuesta de tareas relevantes que satisfagan las necesidades comunicativas de los alumnos.

Conviene destacar que los elementos nucleares del enfoque orientado a la acción permiten integrar la corriente humanística en el aula, cuya prioridad se centra en las dimensiones afectivas del estudiante. En este sentido, en los últimos años han aumentado de manera exponencial los trabajos que se interesan por los factores afectivos en la enseñanza de una lengua (Arnold, 2000; Ewald, 2007; Gregersen, 2007; Harfitt, 2012; Vieco, 2019). Una de las principales motivaciones que han conducido al desarrollo de este tipo de investigaciones tiene que ver con la necesidad cada vez más acuciante de crear o diseñar materiales auténticos y significativos que puedan incidir en las emociones del estudiante, con el objetivo de que retengan de una manera más efectiva los conocimientos adquiridos. Estas aportaciones han dado un giro al nuevo papel del docente en un modelo de enseñanza centrada en el alumno y en el espacio de aprendizaje al tomar en cuenta los recursos disponibles para desempeñar el papel de facilitador y/o mediador en la interacción.

Como señala Arnold (2000), a finales de los años setenta y en los ochenta, formadores humanísticos de lenguas extranjeras y de segundas lenguas (Stevick, 2002; Rinvoluti, 1982; y Rogers, 1994) buscaban formas de enriquecer la enseñanza/aprendizaje de idiomas incorporando aspectos de la dimensión afectiva del alumno. Por ejemplo, Richard y Rodgers (1986) defienden una enseñanza comunicativa de idiomas con un enfoque más humanístico. Posteriormente, Stevick (2002) aborda el concepto de relevancia en el aula de lengua extranjera. Dicha relevancia se consigue introduciendo el mundo real en la clase, convirtiendo la lengua en una herramienta de comunicación, de crecimiento, conectando el contenido con la vida del alumnado, con sus experiencias pasadas o futuras. Los documentos oficiales de lenguas también nos recuerdan que la actitud y la motivación son factores importantes relacionados con lo afectivo en el diseño de tareas significativas (Consejo de Europa, 2020).

Vieco (2019) ejemplifica este acercamiento cruzando la línea en el proceso de aprendizaje de ELE desde la perspectiva del estudiante con algunos elementos de la dimensión afectiva y emocional. Muestra en su trabajo aspectos teóricos que promueven la creación de estrategias comunicativas al tener en cuenta los elementos afectivos que motivan el aprendizaje efectivo, prestando más atención a las emociones y sentimientos de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Según sus resultados, los profesores que trabajan en la enseñanza de lenguas extranjeras deben ser conscientes de que el proceso de aprendizaje conlleva no solo aspectos lingüísticos o cognitivos, sino que también

es importante resaltar el valor de los aspectos del área afectiva. Para ello, es necesario crear y diseñar actividades relevantes y significativas para así poder actuar de forma efectiva y fomentar la autoconfianza entre los estudiantes; podrán generar así emociones positivas que los lleven a tener éxito en su papel de mediadores o facilitadores, como se estipula en el *Volumen complementario*.

Desde esta perspectiva, y dadas las dimensiones afectivas que moviliza, la mediación constituye el hilo conductor de este estudio sobre una propuesta didáctica para el desarrollo de la comprensión auditiva, la cual presentaremos en el siguiente apartado. En él se considerará la mediación del aprendizaje de ELE a través de los procesos de interacción, de colaboración y de cooperación en la creación de los materiales didácticos, y a través de las implicaciones para la formación del alumno y del profesor, quienes deberán desempeñar el doble papel de facilitador y de mediador en el aprendizaje de ELE.

## 2. OBJETIVO Y JUSTIFICACIÓN

Si tenemos en cuenta que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera también implica la creación/diseño de materiales con el fin de activar un aprendizaje más significativo, no resulta extraño que, de manera paralela, los docentes enriquezcan sus propuestas didácticas con el binomio investigador/profesor. A este respecto, el objetivo general de este estudio es poner en práctica una propuesta didáctica que pretende articular el concepto de mediación destacado en el nuevo *Volumen complementario* para desarrollar dos modos de comunicación: la recepción y la producción orales. De este objetivo general se derivan también los siguientes objetivos específicos implicados en el desarrollo de esta propuesta didáctica:

1. Como mediador: adoptar una actitud de facilitador en el proceso de aprendizaje entre los estudiantes y crear una actividad didáctica que ofrezca condiciones favorables para comunicarse, interactuar, colaborar, cooperar y aprender.
2. Como elemento motivador: movilizar las dimensiones afectivas que llevan a un aprendizaje significativo.
3. Como análisis introspectivo: observar la perspectiva de los participantes y explorar nuevas posibilidades para su aplicación en el aula.

### 3. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

Este estudio está basado en una experiencia práctica en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE). Se intenta trazar una línea entre los nuevos descriptores (la mediación, los modos de comunicación, la recepción, la producción y la interacción) y la dimensión afectiva del estudiante. La articulación de estos conceptos nos ha permitido crear una actividad significativa y lúdica que favorece la interacción y el desarrollo de la comprensión auditiva. Para ello, se tienen en cuenta algunas fases del enfoque orientado a la acción, como propone el *Volumen complementario*, para la puesta en práctica de la presente actividad didáctica.

En términos generales, este enfoque implica varias fórmulas de puesta en práctica en el aula de lenguas. En nuestra experiencia particular, consideramos que este enfoque tiene presente el papel del alumno como agente social y mediador, y los nuevos descriptores que se presentan para él en el documento son específicos para este modo de comunicación, lo que implica reconocer la naturaleza social, colaborativa y afectiva de la enseñanza/aprendizaje de ELE. Aquí el alumno 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. A través de este enfoque, los participantes desarrollan una serie de competencias como facilitadores y mediadores. Además, adquieren algunas competencias lingüísticas con el fin de realizar actividades de ELE que conlleven la producción de contenidos relacionados con los temas aprendidos previamente, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas por realizar. Como resultado, el enfoque orientado a la acción que aplicamos permitió una serie de actividades que tienen en cuenta los recursos cognitivos, emocionales, y la capacidad colaborativa, cooperativa e interactiva con un grupo de estudiantes universitarios de ELE, que detallamos a continuación.

#### 3.1. Contexto académico

El presente estudio se llevó a cabo en la Universidad Estatal de Black Hills, Dakota del Sur, Estados Unidos. Los participantes (n=15) eran estudiantes universitarios de Español como Lengua Extranjera de nivel *Advanced Low* según el *American Council On The Teaching Of Foreign Language (ACTFL)*, correspondiente al nivel B2 del MCER (ACTFL, 2019), y se encuentran en un contexto de no inmersión lingüística. El historial académico y el nivel de los estudiantes es homogéneo, ya que todos habían estudiado previamente cinco

semestres de Español y habían cubierto los mismos contenidos, que forman parte del currículo del Departamento de Español de dicha institución. Son hablantes nativos de inglés que tienen el español como lengua extranjera y aceptaron participar voluntariamente en esta propuesta didáctica. En el siguiente apartado desglosaremos la secuenciación para el desarrollo de esta experiencia didáctica.

#### **4. PROPUESTA DIDÁCTICA: UN EJEMPLO DE EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DE LA MEDIACIÓN A TRAVÉS DE LA RECEPCIÓN ORAL INTERACTIVA**

Presentamos a continuación la secuenciación de la explotación didáctica para el desarrollo de la comprensión auditiva, tomando algunas categorías del enfoque orientado a la acción. Se tiene en cuenta el concepto de mediación mencionado en el *Volumen complementario* del MCER (Consejo de Europa, 2020) con el fin de generar una actividad significativa, colaborativa e interactiva que favorezca un proceso de comprensión auditiva auténtica. Concretamente, el tipo de modo de comunicación que nos atañe es la recepción oral, aunque veremos más adelante que también la producción oral está estrechamente vinculada a esta actividad.

Se trata, pues, de una actividad de recepción oral inspirada en el experimento interactivo y lúdico *The MP3 Experiments*, que organiza el grupo neoyorquino *Improv Everywhere*. Este experimento auditivo consiste en una actividad durante la cual los usuarios descargan un audio en formato MP3 –con efectos de sonido– en sus dispositivos y lo escuchan de manera sincronizada con audífonos y siguiendo, dentro de sus posibilidades, las instrucciones que les permitirán interactuar, hacer mímicas o pantomimas en un espacio público (campo de acción). Basándonos en esta idea, desarrollamos los pasos que constituyen esta experiencia práctica de recepción oral.

##### **4.1. Generar los conocimientos para la creación del contenido guionizado**

En esta fase se plantea como objetivo fundamental situar al aprendiente en el tipo de contenido que se va a trabajar y generar el guion escrito que servirá posteriormente como el contenido auditivo. Para ello, se contemplan aquellos conocimientos derivados de la experiencia de aprendizaje (las competencias generales académicas y los conocimientos declarativos de la lengua) y, en clase, se anima a la colaboración y la participación de todos los estudiantes a fin de generar una lluvia de ideas con los contenidos estudiados durante el semestre.

Posteriormente, se les invita a compartir con sus compañeros los contenidos y se hace una puesta en común en clase abierta, en la cual escriben sus temas. Estos son algunos de los contenidos generados: léxico relacionado con animales y partes del cuerpo, deportes, turismo, fiestas y trabajo; en la gramática, el uso del indicativo y el imperativo; en las funciones comunicativas, “expresar necesidad, obligaciones y prohibiciones”. El hecho de estar familiarizado con estos contenidos y de tener la sensación de controlar el tema ha sido un elemento motivador.

Una vez acordados los temas, se le propone a cada estudiante escribir unas frases a modo de instrucciones utilizando el contenido generado previamente. Se explica a los estudiantes que, en algunos casos, habrán de utilizar el indicativo o imperativo para escribir sus frases y que dichas frases deberán contener un cierto grado de andamiaje que ayude al receptor (oyente) a interactuar con el contenido. Se les hace ver la importancia del elemento lúdico en sus frases, ya que el producto final será un guion que recopile todas las frases y en el cual se deberá animar al receptor a desempeñar las tareas/actividades siguiendo las instrucciones del guion. Para ayudarles en la creación de las frases, el profesor aporta algunos ejemplos y contribuye con cuatro frases que serán integradas en el audio final:

Si puedes escuchar correctamente el audio, tócate el hombro derecho con tu mano izquierda ahora y salta cinco veces con la mano en el hombro. Empieza ahora: cinco, cuatro, tres, dos, uno. Perfecto.

Vamos a empezar con el primer juego de mímicas y pantomimas. Tienes que sentarte en postura de meditación con las piernas cruzadas y con las manos sobre las rodillas cuando escuches tres: uno, dos, tres, ahora. Cierra tus ojos en postura de meditación y haz tres respiraciones profundas: inhala, exhala; inhala, exhala; inhala, exhala. Sigue respirando a tu ritmo y descansa tu mente con la ayuda de esta melodía.

Sigue respirando y, cuando escuches el sonido de la campana, junta tus manos a la altura de tu pecho y saluda a tu compañero de la derecha con un “samanté”.<sup>3</sup>

Muy bien, estás sentado en postura de meditación, pero cuando escuches “tres” tienes que acostarte e imaginar que eres un bebé que está durmiendo: uno, dos, tres; ahora duermes como un bebé y sueñas que estás en una playa de arena blanca.

Luego, se les invita a los estudiantes a observar los modos de comunicación, los tiempos verbales y el vocabulario que aparecen en los ejemplos de las frases/instrucciones, así como también en los elementos lúdicos: sistema a ciegas, elemento sorpresa, efectos de sonido y fragmentos de canciones

<sup>3</sup> La palabra surgió por error en el programa de radio *Nadie Sabe Nada*, dirigido por Andreu Buenafuente y Berto Romero, cuando intentaban decir “namasté”. Los autores del presente artículo han recurrido a esta palabra como elemento lúdico.

(posteriormente), instrucciones que requieran hacer pantomimas como elemento visual. Además de dichos elementos, se les enfatiza que en sus frases deberán hacer lo posible por generar la interacción entre personas, en el papel de facilitador/mediador, proporcionando al oyente recursos para un acceso directo al funcionamiento lingüístico. A continuación, se les da un tiempo para reflexionar y, en caso de que lo requieran, se les ayuda con las construcciones de sus frases. Para finalizar la producción de las frases, los alumnos hacen los cambios necesarios en el texto, de modo que las frases/instrucciones queden cohesionadas, congruentes, y faciliten las condiciones de mediación y los modos de comunicación (recepción y producción oral) para interactuar y construir material auténtico que refuerce los elementos afectivos en el proceso de aprendizaje de ELE. Como último paso, se les propone que lean individualmente sus frases y se les anima a hacer propuestas de mejora si lo consideran necesario.

Cabe destacar aquí que el profesor es el único que conoce todas las frases/instrucciones creadas previamente; por tanto, el estudiante solo está familiarizado con lo que ha escrito y desconoce el resto del contenido creado por sus compañeros. Creemos conveniente y beneficioso este sesgo de información a ciegas (*blinded*), ya que nos permite explotar didácticamente el concepto de mediación. En esta actividad, el sistema a ciegas favorece las condiciones para que el estudiante se desempeñe como facilitador y transmisor de información a sus compañeros, y reactive y construya así un nuevo significado de los conocimientos adquiridos durante el semestre. Vale la pena recordar aquí que la mediación del estudiante desempeña el papel de puente en una actividad lingüística donde se ayuda a superar y/o adaptar una situación comunicativa. Además del papel de mediador, esta dinámica despierta elementos de la dimensión afectiva del estudiante, tales como la curiosidad por saber qué tipo de instrucciones han creado los otros compañeros; la atención plena al audio y a las instrucciones para llevar a cabo las actividades de pantomima; y la motivación por los elementos de sorpresa que conlleva la realización de esta actividad auditiva. Con todo ello, consideramos que se consigue “la relevancia” en esta experiencia didáctica, ya que se introduce en la clase material auténtico producido por los mismos estudiantes.

#### 4.2. Desarrollo de las actividades de la lengua oral

En esta fase se pone en funcionamiento el contenido generado previamente con las actividades lingüísticas que comprenden la producción oral. La actividad de la expresión oral se hace posible con los contenidos de los textos (frases/

instrucciones) que aporta cada uno de los estudiantes. Por tanto, una vez que hayan creado el texto, se pedirá a los estudiantes que graben un audio con sus respectivas frases utilizando sus dispositivos móviles en formato MP3. En caso de que no dispusieran de dichos dispositivos, se remite a los estudiantes a la página de internet Vocaroo<sup>4</sup> para su grabación. Se les sugiere que, antes de grabar, verifiquen si los componentes técnicos de sus dispositivos funcionan de manera correcta (volumen de entrada y salida, micrófono, etcétera) y se les anima a grabar un audio piloto. Tras realizar las tareas de comprobación, los estudiantes graban sus audios y, posteriormente, se los envían al profesor en archivos MP3, o bien, envían el enlace donde están alojados los audios en caso de haberlos grabado en la página de Vocaroo. El profesor los recoge y se asegura de que los audios de la producción oral sean inteligibles. En algunos casos, por consideraciones técnicas, se pide a los alumnos que repitan la grabación de sus audios.

### 4.3. Montaje del audio

Tras haber recogido todos los audios de los alumnos con sus respectivas frases/instrucciones, el profesor los recopila para el montaje del contenido auditivo. Se establece como criterio el elemento lúdico y, dentro de lo posible, se crea una secuenciación coherente para que, de forma coordinada y sincronizada, los estudiantes puedan seguir el hilo conductor del audio que les permita llevar a cabo las pantomimas con la ayuda de las instrucciones que escucharán para realizar las imitaciones de manera dinámica.

Así pues, como primer paso para el montaje del archivo de audio, se trabaja con la aplicación Voice Changer<sup>5</sup> para cambiar la voz en los audios originales del profesor. La transformación del sonido es meramente lúdica y el objetivo es crear un efecto de sonido para añadir el elemento sorpresa en el audio que van a escuchar los estudiantes. Una vez “transformada” la voz original y puesta en orden cada frase para su ejecución, se trabaja con Audacity para el montaje final. Este *software* gratuito nos permite grabar y editar el audio, añadiendo algunos efectos de sonido o melodías al comienzo (*fade in*) y al final (*fade out*). Además, hemos incorporado diferentes melodías de fondo para hacer más ameno el audio. Con respecto a las melodías, hemos empleado la biblioteca de sonidos gratuita de Jamendo Music.<sup>6</sup> Son pistas musicales libres de derechos que pueden ser descargadas para proyectos multimedia. Cinco de las seis pistas

---

<sup>4</sup> <https://vocaroo.com/>

<sup>5</sup> <https://voicechanger.io/>

<sup>6</sup> <https://www.jamendo.com/?language=es>

seleccionadas son de género ambiental que se interpretan principalmente con instrumentos electrónicos y en las cuales se hace hincapié en el tono y la atmósfera sonora por encima del ritmo. Una de las pistas seleccionadas es un fragmento de una canción (“We will rock you”) compuesta por la banda británica de rock Queen. También se han empleado algunos gritos míticos del vocalista de dicha banda en el concierto *Live Aid* de 1985. Otras de las pistas musicales o melódicas empleadas para la actividad son un sonido de espada láser, la banda sonora de la película *Tiburón*, melodía de meditación, canciones de cuna y música con temática de suspenso.

#### 4.4. Ejecución de la propuesta didáctica

En esta etapa de la propuesta didáctica se presenta y se ejecuta la actividad de la recepción oral en donde los participantes interactuarán con el audio creado de manera colaborativa. Posiblemente sea una de las fases más complicadas desde el punto de vista técnico, ya que, además de que cada estudiante debe contar con su propio dispositivo móvil y unos audífonos en buenas condiciones, también deberán sincronizar la reproducción del audio para poder llevar a cabo, en conjunto, la experiencia didáctica de recepción oral. El objetivo de esta actividad didáctica es crear una interacción de manera sincronizada entre todos los estudiantes que han desempeñado el papel de mediadores en la creación de las frases/instrucciones. Esto es, aprovechar el *input* auténtico como recurso motivador para que todo el grupo desempeñe una tarea específica, ya sea siguiendo las instrucciones para ejecutar algún movimiento o deduciéndolas a través de los gestos de sus compañeros para realizarlas de manera satisfactoria según las instrucciones del audio. Así pues, desarrollamos dicha etapa en tres pasos: preejecución, ejecución y posejecución.

##### 4.4.1. Desarrollo de la preejecución

Se informa previamente a los alumnos que deberán contar con un dispositivo móvil y unos audífonos para participar en esta experiencia didáctica. En clase, se lleva a cabo una prueba piloto para comprobar que los dispositivos funcionen de manera adecuada. Asimismo, se verifica que todos hayan llevado a clase los objetos extra que se usarán en algún momento durante el desarrollo de la actividad didáctica. Dichos objetos van en consonancia con la ejecución de algunas frases/instrucciones recopiladas: botellas de plástico rellenas de piedras, cucharas de metal y tenedores, una caja de zapatos y una cartulina

enrollada, que simula una espada láser. Se anuncia que, a continuación, se va a descargar el audio definitivo que escucharán en breve en sus dispositivos móviles. El audio se envía a sus correos electrónicos en ese mismo instante. Sin embargo, se les recuerda que no deberán reproducirlo sino hasta que el profesor lo indique. Este último paso es crucial, puesto que es el factor clave para ejecutar de manera sincronizada el audio que enseguida escucharán.

#### **4.4.2. Desarrollo de la ejecución**

Se corrobora que todos los estudiantes hayan comprendido las reglas y las normas de esta experiencia didáctica para llevarla a cabo de manera satisfactoria: reproducir el audio hasta que lo indique el profesor y, en cuanto empiece la reproducción, realizar, dentro de sus posibilidades, los movimientos, los gestos, las mímicas o las pantomimas siguiendo las frases/instrucciones que han grabado sus propios compañeros y el profesor. Se les recuerda que, si no llegan a comprender las instrucciones/frases o se quedaran rezagados por motivos técnicos durante la reproducción del audio, también podrán tomar como referencia los movimientos corporales de sus compañeros para llevar a cabo la actividad. Así pues, se hace una última comprobación y se empieza la cuenta regresiva para que, todos al mismo tiempo, reproduzcan el audio de manera sincronizada.

#### **4.4.3. Desarrollo de la posejecución**

Tras finalizar esta experiencia didáctica, se pide a los alumnos que escriban una breve redacción sobre dicha experiencia vivida dentro del aula (y también fuera del aula), a modo de diario de aprendizaje, y sobre su proceso de aprendizaje, concretamente sobre la dinámica de esta actividad didáctica como repaso colaborativo de los contenidos vistos en el curso. Se les anima a expresar sus opiniones sobre diferentes aspectos del proceso como, por ejemplo, el contenido, la organización de la experiencia, el tratamiento del vocabulario, el trabajo colaborativo, el estilo de enseñanza, la dinámica de la actividad y el desarrollo de las destrezas lingüísticas.

Por su parte, el docente utiliza el diario como una fuente de información sobre el proceso de autoobservación, autocrítica y autoevaluación del alumno, y obtiene información sobre aspectos diversos, tales como los factores personales del aprendiz; los aspectos afectivos, cognitivos o estratégicos; la adecuación de la propuesta didáctica a las necesidades de aprendizaje de

los alumnos; el funcionamiento de la actividad en cuanto a su organización; y las relaciones existentes entre el docente y el grupo de alumnos. Estos datos cualitativos nos proporcionan un método de análisis introspectivo para observar el comportamiento del estudiante, el cual se analiza a continuación en su contexto natural y se interpreta desde su perspectiva en condición de participante.

## 5. ANÁLISIS INTROSPECTIVO

Creemos que es relevante analizar introspectivamente la perspectiva de los participantes en esta experiencia didáctica. Así pues, a continuación, hacemos un análisis cualitativo a través de las entradas de los diarios de aprendizaje administrados posteriormente.

En conjunto, los diversos aspectos de esta actividad didáctica han sido valorados de manera muy positiva por los participantes. Muchos expresan su entusiasmo por la originalidad, la oportunidad de interactuar con los compañeros (manteniendo la distancia de seguridad en tiempos de pandemia), el trabajo colaborativo, la autenticidad del material, el estilo de enseñanza en el proceso de aprendizaje del español y la motivación que genera esta actividad particular.

Como docentes de ELE, nuestro papel en el aula se destaca por facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje y por diseñar tareas o actividades significativas que puedan generar un ambiente ideal para el aprendizaje. Además, muchas veces, sin ser plenamente conscientes, mediamos e intentamos superar los obstáculos en el diseño de una actividad didáctica. Este esfuerzo conduce a una negociación constante que trasciende los aspectos lingüísticos y que cobra más fuerza en el trabajo cooperativo y colaborativo, como se puede observar en las entradas de los diarios de aprendizaje. A continuación, presentamos las reflexiones recogidas tras la explotación didáctica:<sup>7</sup>

- » Creo que el trabajo colaborativo fue bueno porque algunos estudiantes pudieron practicar hablar, y todos pudieron practicar escuchar. Disfruté escuchar a mis compañeros.
- » It was fun and I enjoyed the group aspect of the activity.
- » Me gusta como las personas de la clase grabaron los audios y aprender de sus frases.

---

<sup>7</sup> Dichas entradas se reflejan tal cual han sido recogidas.

- » La actividad nos permitió salir y tener un pequeño descanso de la clase normal, también fue divertida escuchar esta actividad creada por todos nosotros.
- » En una de mis clases he aprendido sobre una estrategia llamada “respuesta física total” en que los estudiantes interactúan cooperando no solo con sus mentes, sino con sus cuerpos también.

En cuanto a la originalidad de la actividad lúdica, los participantes han resaltado la creatividad y lo significativo de esta experiencia didáctica, ya que recrea las condiciones para colaborar, interactuar y transmitir conocimientos aprendidos en clase, conceptos que también se hacen eco de las bases en las que se desarrolla el descriptor de la mediación. Además de que dicha actividad se fundamenta en algunas fases del enfoque orientado a la acción y en el aprovechamiento de un espacio de aprendizaje con los recursos disponibles, favorece también el papel de facilitador y/o mediador en la interacción tanto del profesor como del alumno:

- » I have never done an activity quiet like this. I think that it was engaging and fun. Incorporating audio created by students makes it easier for us to understand the content. Overall, I enjoyed this activity.
- » La actividad fue muy divertida. Tuve que escuchar atentamente pero también podría mirar a mis compañeros para determinar cuáles fueron las instrucciones, por tanto no fue muy difícil.
- » ... fue una nueva forma de estudiar nuestro vocabulario y practicar escuchando español. También fue una actividad diferente a la que he hecho en una clase de español y disfruté.
- » La dinámica de esta actividad fue divertida porque fue misteriosa y muy cómica, educacional y original.
- » Creo que fue una buena idea que los estudiantes pudieron participar en grabar el audio.
- » I believe that the activity was really great. I think that it made me realize how much I understand and my vocab has grown over the time.

En lo que se refiere a las dimensiones afectivas que la actividad didáctica ha podido generar, los participantes consideran que el diseño permite, de manera

lúdica y divertida, aprender, usar y repasar el contenido estudiado en clase. Este hecho es relevante, puesto que la dinámica incide en la enseñanza centrada en el alumno y favorece de manera efectiva la retención de los contenidos. En cuanto a los aspectos lingüísticos, cabe destacar que la actividad ayuda a desarrollar las habilidades lingüísticas, tales como la comprensión, producción oral y la interacción.

Finalmente, en relación con los contratiempos sobre esta experiencia didáctica, la dificultad de reproducir el audio de manera sincronizada en todos los móviles ha hecho que algunos estudiantes se queden rezagados y desincronizados. Sin embargo, han podido seguir con la actividad interactuando visualmente al observar y/o deducir los movimientos corporales de sus compañeros. Una posible forma de enmendar esta cuestión técnica sería el uso de los altavoces para reproducir el audio, aunque se perderían los elementos de sorpresa e improvisación, y se alejarían de las características de mediación, puesto que no necesitarían mostrarse como mediadores o facilitadores de la interacción entre los participantes.

## 6. CONCLUSIONES

Este artículo aporta un ejemplo de explotación didáctica del concepto de mediación (Consejo de Europa, 2020) para el desarrollo de la recepción, comprensión y producción orales, integrando los factores de la dimensión afectiva (Arnold, 2000; Vieco, 2019). La articulación de estos conceptos se ha desarrollado con algunas fases del enfoque orientado a la acción (MCER, 2002), cuya metodología de enseñanza nos ha permitido crear una actividad significativa, con un matiz lúdico y relevante (Stevick, 2002), que parte de la premisa de los conceptos de la mediación lingüística, cultural, social y pedagógica.

Es importante destacar que el diseño de la actividad didáctica induce a la puesta en práctica del concepto de mediación entre los aprendices a través del trabajo colaborativo, el fomento de la interacción y la creación de material auténtico de aprendizaje, como facilitadores para superar los posibles obstáculos en una actividad. También beneficia el acceso al conocimiento, la construcción de este y la creación de condiciones que permiten favorecer la dimensión afectiva del estudiante. Asimismo, dicha actividad se destaca por el papel del mediador como intermediario entre los interlocutores. Como apunta el *Volumen complementario* (Consejo de Europa, 2020), la mediación desempeña el papel de “puente” y se reformula para superar los problemas y adaptarse a una situación comunicativa. Por otro lado, el diseño de esta actividad demuestra la integración de elementos de la dimensión afectiva, lo

cual despierta la motivación y el entusiasmo de los participantes. En nuestro contexto, permite repasar, descubrir, interactuar, comparar y crear un *input* y un *output* auténtico para el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Así pues, hemos mostrado aquí una actividad de repaso de lo aprendido durante el semestre, actividad en la cual los mismos participantes han generado colaborativamente unos textos con instrucciones que sugieren las interacciones entre ellos y que consecuentemente se graban y se compilan en un audio que se reproduce de manera sincronizada usando los auriculares. Este componente lúdico es importante en nuestro contexto, pues permite trabajar la desinhibición, la creatividad y la confianza, y facilita el trabajo cooperativo en equipo, uno de los elementos de mediación. Llegados a este punto, podemos decir que nuestro grupo de alumnos se ha beneficiado de todo ello.

Con relación a las cuestiones técnicas que suponen la creación y reproducción de un audio de esta naturaleza, el hecho de crear el contenido con las aportaciones de todos los estudiantes permite sacar provecho del aprendizaje y dotar de mayor sentido y autenticidad al material. Sin embargo, algunos audios tuvieron que volverse a grabar por problemas de volumen y sonido. Asimismo, encontramos que, durante la fase de reproducción (ejecución del audio), no todos los audios estaban sincronizados y algunos participantes se quedaron rezagados. Pese a este incidente, pudieron participar deduciendo los movimientos del resto de los compañeros.

El docente debe ser consciente de que en el proceso de aprendizaje de una lengua hay implícitamente un proceso de mediación entre los participantes (Engeström y Glăveanu, 2012). Intervienen aquí la negociación, la cooperación, la interacción, el aprendizaje colaborativo y la socialización. Así pues, ante una explotación didáctica como la que hemos planteado, los alumnos y el profesor tienen un papel más relevante como mediadores en su aprendizaje y enseñanza. Este intercambio supone una invitación a que el aprendiente reflexione, participe, construya, comparta y ayude a concienciarse de su entorno de aprendizaje.

A modo de conclusión, conviene recordar que la mediación debería tener un espacio importante en el aula de lenguas extranjeras, al ser un concepto que facilita la comunicación y la reducción de tensiones entre aprendientes. La puesta en práctica de nuestra actividad presupone la transmisión de información de forma apropiada entre los participantes, además de tener una perspectiva válida como agente social que enriquece su desarrollo como individuo.

De cara a futuras investigaciones, animamos a los docentes a replicar o a adaptar nuestra propuesta didáctica del concepto de mediación en otros contextos de enseñanza del español para el desarrollo de las destrezas lingüísticas. Aunque el presente trabajo se haya enfocado en estudiantes

universitarios de nivel B2, creemos que se enriquecería y tendría más alcance si dicho trabajo se replica en otros contextos y niveles. En nuestro contexto, hemos dado por hecho que los participantes cuentan con un conocimiento previo de los contenidos y de aspectos lingüísticos como la gramática, el vocabulario y la pronunciación. Ahora bien, si se replica en niveles superiores, convendría tener en cuenta ciertas competencias lingüísticas como la sociolingüística –que comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua– y la pragmática –que tiene que ver con la estructura o competencia discursiva, con el uso o competencia funcional y con la organización o competencia organizativa de los mensajes– (Consejo de Europa, 2002). De esta manera, además de aportar nociones meramente de la lengua, los aprendientes también adquirirían habilidades interpersonales para mediar en una comunicación auténtica.

## BIBLIOGRAFÍA

- AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGE (ACTFL). (2019). *Assigning CEFR Ratings to ACTFL Assessments*. [https://www.actfl.org/sites/default/files/reports/Assigning\\_CEFR\\_Ratings\\_To\\_ACTFL\\_Assessments.pdf](https://www.actfl.org/sites/default/files/reports/Assigning_CEFR_Ratings_To_ACTFL_Assessments.pdf)
- ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA. (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco\\_complementario/mcer\\_volumen-complementario.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf)
- CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)
- COSTE, D. y Cavalli, M. (2015). *Education, Mobility, Otherness. The Mediation Functions of Schools*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16807367ee>
- ENGSTRÖM, Y. y Glăveanu, V. (2012). On Third Generation Activity Theory: Interview with Yrjö Engeström. *Europe's Journal of Psychology*, 8 (4), 515-518.
- EWALD, J. (2007). Foreign Language Learning Anxiety in Upper-Level Classes: Involving Students as Researchers. *Foreign Language Annals*, 40 (1), 122-142.

- GREGERSEN, T. (2007). Language learning beyond words: Incorporating body language into classroom activities. *Reflections on English Language Teaching*, 6 (1), 51-64.
- HARFITT, G. (2012). Class Size and Language Learning in Hong Kong: The Students' Perspective. *Educational Research*, 54 (3), 331-342.
- KOHLER, M. (2015). *Teachers as Mediators in the Foreign Language Classroom*. Multilingual Matters.
- NORTH, B. y Piccardo, E. (2016). *Common European Framework for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Developing Illustrative Descriptors or Aspects of Mediation for the CEFR*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/168073ff31>
- RICHARD, J. y Rodgers, T. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- RINVOLUCRI, M. (1982). Awareness activity for teaching structures. En The British Council (eds.), *ELT Documents 113: Humanistic Approaches. An Empirical View*. The British Council.
- ROGERS, C. (1994). *Freedom to Learn*. Merrill.
- STEVICK, E. (2002). Let the words, too, become flesh. *Afterwords*, 1-20.
- VIECO, M. (2019). Las emociones contratan en el aula de español. *MarcoELE*, (29), 1-19. <https://marcoele.com/descargas/29/vieco-emociones.pdf>