

Formación del profesorado de lenguas en la sociedad mediática. Estrategias didácticas.
Training of language teachers in media society. Didactic strategies.

Resumen

El aprendizaje transcultural parte del refuerzo de la interacción y el conocimiento de otras culturas y se considera prioritario en la actualidad, de ahí la conveniencia de construir de manera interactiva la realidad inmediata de la clase de lenguas de manera que los agentes de comunicación participen en ella de manera activa.

Ha quedado demostrado que el contacto entre culturas favorece la ampliación de las facultades cognitivas porque provoca un fenómeno de acomodación de lo extraño a la visión cultural propia que fomenta operaciones metacognitivas de adecuación, comparación, suma y resta en los procesos de asignación de significados. La clase debe cambiar para crear una comunidad de aprendizaje basada en el dominio de las lenguas en sus más variados registros dentro de un contexto sociocultural donde la información mediatizada demanda el desarrollo conjunto de la competencia digital y literaria.

Nuestra forma de leer y de escribir, de percibir y producir la información, está determinada por los nuevos soportes mediáticos, a través de los cuales se difunde, y demanda a menudo una resemantización simbólica de la realidad. Las propiedades de esta modalidad de difusión y acceso a la información son la interacción, la multimedialidad, que permite implementar la información de cualquier tipo así como su representación audiovisual, y la hipertextualidad.

Abstract

Transcultural learning comes from the interaction and knowledge of other cultures and it is nowadays a priority. It is useful to interactively define the reality of languages so its communicative agents can actively be part of it.

It is widely known that contact among languages augmentate cognitive skills as it can lead to an understanding of what we don't know to our own cultural point of view. This promotes metacognitive processes of adjustment, comparison addition and diminishing of assignment of meaning processes.

We should create a learning community based on the mastery of languages and their different registers within a sociocultural context where digital and literary skills are needed.

Our way of reading and writing, perceiving and producing information is affected by the way media present a symbolic meaning of reality.

1. Transculturalidad en la sociedad mediática

Este trabajo tiene como referente contextual teórico, el concepto de Johannes Eckert y Michael Wendt (2003) de Transculturación, que más allá de diálogo que se ha venido estableciendo entre culturas equivalentes, en un mismo plano, o el de culturas dominantes sobre otras minoritarias, apela en la sociedad mediática del mundo globalizado a la competencia digital, y se aplica a la hibridación cultural y lingüística predominante a medida que la pulsión fronteriza tanto física como virtual aumenta.

Evidentemente como ya aseguraba Levinas (1983) el mejor camino hacia la transculturalidad era considerar a los sujetos dentro de determinados contextos, no solo en el que se produce el aprendizaje sino también en el contexto del que proviene y que determina su percepción de la realidad y adquisición del proceso.

Por consiguiente un aprendizaje transcultural que parta del refuerzo de la interacción y el conocimiento de otras culturas en el sentido en el que se expresa De Florio-Jansen (2000, 1), se considera prioritario en la actualidad y parte de que la percepción de los otros debe convertirse en algo natural, de manera que al introducirnos en su cultura facilitamos también el acceso a la nuestra; las diferencias se aceptan y se reconocen como bien común las semejanzas. Esta tarea implica desarrollar a la vez un proceso de socialización para desvelar el significado de las construcciones intersubjetivas y de las formas de percibir la realidad. Interacción e interpretación son pues los primeros pasos en el aprendizaje transcultural productivo.

Frente a este tipo de afirmaciones, que podrían ser consideradas como universalistas o utópicas, cabe destacar otras opiniones como las de Schweitzer (1994, 94) cuando afirma que el mito del aprendizaje intercultural y el consecuente desarrollo de la competencia transcultural global no será real mientras existan las estructuras socio-económicas de las sociedades en migración y la consecuente desigualdad de derechos. Sin embargo G. Heinrichs (2001) entiende que la realidad puede ser construida de manera interactiva por los agentes de comunicación que participan en la clase de Lengua por ejemplo, porque ésta se produce mediante la creación de un espacio particular común donde la función del profesor es la de Agente de la Comunicación. En el mismo sentido se expresaba Welsch (1994, 156) cuando reclama un concepto de Cultura que fuera más allá de la oposición entre la propia y la ajena. Por lo tanto transculturalidad hoy implica que estamos más allá de las definiciones tradicionales de cultura y que las nuevas formas de vivir, las nuevas culturas

de la información y la difusión mediática en un mundo global han sobrepasado con mucho los viejos significados y percepciones de la realidad.

2. El transfer vs. la información mediatizada en el clase de Lengua

Para los lingüistas el concepto de Lenguaje se aleja del hecho cultural original que proponía Herder y defienden su esencia como constructo cultural, objeto de estudio y – en consecuencia- producto institucional o político con la consiguiente estandarización. Es el Lenguaje “legítimo”, que diría Bordieu, aceptado como normativo y que impone su dominio simbólico. (Cit. por Clare Mar Molinero y Patrick Stevenson, 2006, 17). Pero como afirma Christopher Brumfit en el mismo lugar (p.349), el sujeto, para expresarse de manera coherente y hacerse dueño del lenguaje dentro del sistema, debe negociar con otros sujetos o comunidades, sobre todo, en casos como el de nuestra comunidad europea, donde es ineludible pactar las posiciones para modificar e intervenir en los contextos discursivos materiales a la hora de enseñar la Lengua y su literatura. Este objetivo, propio de la política cultural y lingüística de la comunidad europea, se divisa en el Horizonte 2020 y promueve el desarrollo del aprendizaje interdisciplinar desde una perspectiva humanista que parecía haber perdido relieve en los últimos tiempos.

Por otra parte debemos tener en cuenta los argumentos de Juri Lotman respecto a la Semiosfera, (Cit. por Kristeva, J., & Evans (1994, 375-376) cuando advierte que el sistema semiótico actual contempla la mediación de la información no de manera directa como se produciría entre un emisor y receptor ideales, sino que está cargada de rumores. La mediación constituye en nuestros días no solo un mecanismo de transmisión de la cultura sino de producción. El material de la semiótica está compuesto por el léxico, las frases, los textos e imágenes, así como de la forma de transmisión de los mismos, e incluso de lo que entendemos por Cultura como tal. Cada mecanismo semiótico en la reproducción de la información es un mecanismo de elaboración y reproducción de la misma, afirma el lingüista (1992, 51).

Uno de los principios fundamentales de la estructura semiótica lingüística puede observarse en los trabajos relacionados con el Bilingüismo de Balanov que repasa en la complicación que se produce cuando se introduce en la estructura mental una segunda lengua, hecho que favorece la redistribución de la afirmación y la activación de áreas de los hemisferios, lo que da lugar a un uso “bipolar” de los mismos en zonas que hasta entonces no habían sido activadas a la hora de desarrollar determinadas funciones lingüísticas (cit. por Lotman, 104). Sin embargo Mario Wandruska (1970, 317) reconocía ya que los diferentes idiomas están interconectados en nuestro cerebro en una gran red de manera que no dejan de producirse constantes referencias entre ellas y de poner de manifiesto representaciones e imágenes en palabras como lo demuestran la mayoría

de las lenguas que contienen numerosas mezclas evidentes en sus sustratos, superestratos y adstratos. Esa mezcla nos invitaría a pensar en la común unidad del lenguaje humano aunque cada idioma corresponda a una manera propia de traducir la realidad. El autor destaca la facultad que tiene el ser humano de pensar sobre su propia forma de comunicarse que le permite relacionarse con los demás y anima a los docentes a dejar de luchar contra el lenguaje que los niños traen de casa, de la calle o del grupo para advertirles de la variedad y riqueza que puede tener el lenguaje para despertar las ganas y el placer de comunicarse con los otros.

El contacto entre culturas favorece la ampliación de las facultades cognitivas en tanto en cuanto se produce un fenómeno de acomodación de lo extraño a la visión cultural propia que entraña operaciones metacognitivas de adecuación, comparación, suma y resta en los procesos de asignación de significados Marie-Laure Ryan, (2014). Como ya defendiera Vietor en su día la clase de Lengua debe cambiar para crear una comunidad de aprendizaje basada en el dominio de la lengua en sus más variados registros así como en el de varias lenguas en un contexto sociocultural donde la información mediatizada tiene una difusión global.

Las implicaciones cognitivas que determinan los nuevos medios según Anne Magen and Jean Luc Velay (2014) confirman que la información y la cognición en la actualidad se dan de una manera simbiótica y recíproca más que unidireccional e inmediata. Nuestra forma de leer y de escribir, de percibir y crear la información está determinada por los nuevos soportes mediáticos a través de los cuales se difunde. Las herramientas que permiten hacer el aprendizaje más significativo como los soportes informáticos o los entornos virtuales conllevan un nuevo modo de representación simbólica de la realidad y están implicados en el desarrollo de las facultades metacognitivas de la atención, la percepción y la cognición.

Las propiedades de esta modalidad de difusión y acceso a la información son la interacción, la multimedialidad, que permite implementar la información de cualquier tipo así como su representación audiovisual y la hipertextualidad.

Las implicaciones cognitivas que tiene el desarrollo de multitareas en el proceso de aprendizaje está empezando a ser considerado y, aunque hay opiniones divergentes entre los investigadores de la cuestión, coincidimos con las afirmaciones de Alzahabi y Becker entre otros (2009) cuando aseguran que, a diferencia de lo que opinaba Ophir (2009), los sujetos no pierden la atención al pasar de una a otra tarea sino que las integran en una especie -diríamos nosotros- de aprendizaje que se convierte en un proceso creativo a la manera de una trama de desarrollo en la que se ven envueltos como protagonistas.

En el mismo sentido se expresan Ann Magen y Jean Luc Velay: “Taken together, the feature of interactivity, multimediality, and hypertextuality imply new and sometimes unfamiliar ergonomic, perceptual, and cognitive process and interactions for the users, compared with those of conventional analog media”. (2014, 72)

Muchos profesores se preguntan de qué forma el aprendizaje digitalizado modificará las cognición de los sujetos en relación al desarrollo sensomotor que hasta ahora venía asociado sobre todo con el aprendizaje de la lectura, la escritura e incluso del dibujo. A esa cuestión dedican sus esfuerzos C. Hecke y C. Suhrkamp (2015), a la hora de proponer nuevas aproximaciones, competencias y métodos en las clases de lenguas, y Marcus Reinfried redefine los medios visuales como: “Visuelle Medien in weiteren Sinne sind alle in Unterricht genutzten Informatiosträger, die von Lernenden ... erfasst werden können” (2003, p 416).

En la actualidad se proclama la necesidad de incluir entre las habilidades: leer, escribir, hablar y escuchar, aquella que desarrolla la destreza visual como instrumento que promueve el aprendizaje en la era de la información digitalizada. El desarrollo de esa destreza supone un medio para conseguir una mayor competencia cultural y digital, además de reforzar el mismo proceso aprendizaje. Entendemos por Visual Literacy la competencia visual para captar y descifrar información así como para comunicarla en el sentido en el que se expresa Franz Weinert (2001). Tanto la producción como la recepción visual de imágenes están sometidas a la manera en la que se ve y se representa en una época y contexto determinados. Por lo tanto esa visión y representación no está exenta de prejuicios. Las imágenes son en sí constructos culturales y su decodificación depende de las características específicas de cada sociedad en el sentido en el que se expresa Hallet, Wolfgam (2008a).

Las imágenes hablan por sí solas, ya lo sabemos, y a veces valen más que mil palabras, pero las imágenes en la actualidad están a su vez insertas en otras plataformas o medios digitales; su difusión, composición y recepción se acerca a la visión estética de la sociedad y está sujeta a los intereses del contexto en el que se difunde. No es la misma una foto aislada del contexto, como un gesto obsceno de un jugador de fútbol, que la misma cuando el gesto supone la afrenta a un compañero y aparece dentro de una serie de imágenes que sirven de correlato al suceso o incluso cuando es utilizada subrepticamente para difundir cualquier otro tipo de contenido, que en general suele ser de carácter político, comercial, o ambas cosas a la vez.

3. El aula como espacio de contextualización de la comunicación. Desarrollo de estrategias didácticas.

Entendemos que el desarrollo de estrategias didácticas debe darse principalmente en el ámbito de la programación de contenidos pero, sobre todo, en el de las metodologías para asegurar la eficacia de la trasposición didáctica en diferentes campos del saber produciendo un conocimiento plural de la realidad en todos sus aspectos y a ser posible en varias lenguas.

Evidentemente la manera más fácil y eficiente de adueñarse de los contenidos nuevos de mensajes ajenos es encontrar entre ellos cualquier aspecto que los asemeje y esto no solo se produce a nivel de Lengua sino también a niveles de asociación de los elementos que constituyen sistemas y modelos culturales. Pero el desafío se torna mayor incrementándose el éxito cuando la simetría no es absoluta porque así precisa de una puesta en práctica de estrategias cognitivas y metacognitivas que repercutirán en posteriores concepciones y realidades más complejas.

La carencia de nuestros estudiantes a la hora de expresarse de manera crítica sobre los aspectos de su formación puede verse paliada con la ayuda de documentos visuales ya que de esa manera pondrán de manifiesto la necesidad de expresarse, que no siempre encuentra sus cauces y es sumamente necesaria para la construcción de la identidad de los futuros docentes. De hecho, las metodologías basadas exclusivamente en la palabra se muestran insuficientes para hacer aflorar el potencial semántico de las emociones, al que podemos acceder desde las imágenes, porque éstas nos permiten conectar con el mundo de lo subconsciente o lo no materializado verbalmente, lo simbolizado pero no expresado aún. El uso consciente y razonado de los recursos visuales asegura, mediante operaciones de representación nuevas y propias de nuestra sociedad cómo: crear, proyectar, editar, colgar, publicar asociar vínculos, etc. una metodología más rica e interdisciplinar a fin de dar a conocer lo que hemos aprendido y de plasmarlo creativamente mediante la tecnología en la sociedad del conocimiento.

K. Freedman (2003) defiende la creatividad en el sentido de Habermas, más que en el sentido de focaultiano de originalidad, como proceso que da lugar a algo, una ficción concebida tras el hecho en sí, y afirma, además de basarse en el interés que despierta el tema, que implica un proceso de aprendizaje funcional porque depende de su reproducción e incentiva una forma organizativa de liderazgo.

Así pues a la hora de emprender este tipo de actuaciones en clase, tendríamos como principios o ejes estructuradores acciones que son fundamento de conocimiento. Desarrollar y poner en práctica estrategias de memoria, afectivas y metacognitivas nos anima a aprender. Seleccionando contenidos, diseñando dinámicas creativas de aprendizaje, usando el aula como espacio para poner en práctica proyectos, presentando resultados, asumiendo roles, detectando diferencias y necesidades, enfrentándonos a situaciones desconocidas, asumiendo el liderazgo, deconstruyendo

falsos supuestos culturales y construyendo significados en el ámbito social, conformaremos nuevos procesos de aprendizaje que respondan a los intereses de los individuos de hoy. A través de la secuenciación en fases como: la preparación, la incubación, la iluminación y la verificación conseguiremos motivar a nuestros alumnos y en todo caso incitarlos a un aprendizaje significativo, mucho más cercano a las demandas de una sociedad del conocimiento globalizada con todas sus ventajas e inconvenientes. Ricardo Marín Ibañez (2000, 95-99)

La capacidad para implicarse en procesos creativos de pensamiento determina lo que Jennifer Pei Ling Tan (2008, 115) ha llamado “cognitive playfulness”. Ella estudia a aquellos individuos que tienen una predisposición para la curiosidad, la inventiva y el deseo de poner en juego nuevas ideas y proyectos. El deseo de innovar y aprender de modo individualizado podría ser evaluado respecto a posibles medidores con ítems como:

Me siento realizado cuando compruebo que he superado determinadas barreras en el proceso de aprendizaje

Me siento satisfecho cuando tomo conciencia de que puedo desarrollar mecanismos para mejorar mi aprendizaje

Cuando veo que lo que he aprendido me sirve fuera del centro educativo

Cuando soy capaz de evaluar lo que he aprendido

Cuando puedo expresarme sobre el desarrollo de mi aprendizaje

Cuando me siento responsable y creador de mi proceso de aprendizaje.

Cazden Courtney B, (2001), por su parte, insiste en el carácter propositivo que ha de tener la comunicación a la hora de establecer y mantener relaciones sociales atendiendo a la expresiones propias de los hablantes, a sus actitudes e identidades. En ese sentido las funciones del lenguaje en el entorno escolar serán: proposicional, social y expresiva sin olvidar que hay tres cuestiones claves que surgen cuando hablamos de la comunicación en el ámbito escolar:

1. Cómo afectan el uso de las estructuras lingüísticas a lo que denominamos conocimiento o a lo que sucede en el proceso de aprendizaje
2. Cómo afectan de manera favorable e igualitaria a los alumnos
3. Cómo afecta el uso de esas estructuras a la competencia comunicativa efectiva.

En los centros de formación hablamos para compartir experiencias, contamos lo que ha ocurrido

recientemente y destacamos lo que sucede habitualmente de aquello que ha ocurrido de repente o de manera excepcional. Así esta función narrativa puede activarse además para contar experiencias del pasado o historias que necesitan un cambio de perspectiva referencial, tanto espacial como temporal, y de modalidad narrativa.

Cuando mantenemos una conversación con el futuro docente podemos centrarnos en los siguientes aspectos:

El sujeto de la acción

La acción en sí

La modalización de la acción (poder, deber)

La forma en la que se pregunta interrogativa total o parcial

La transposición de la acción en el tiempo y el estilo directo o indirecto

En ese sentido un repertorio de acciones detalladas puede contribuir a la adquisición de estrategias para la expresión escrita como:

Escribe acerca de una experiencia que haya sido importante para decidir tu futuro como docente

Habla con tus compañeros sobre ella

Escribe algunas secuencias fundamentales que fueron decisivas a la hora de tomar la decisión de continuar con tu formación permanente

Introduce detalles de espacio y tiempo, describe, precisa, especifica

Describe las sensaciones y los sentimientos

Compara con tus compañeros las frases de las operaciones previas

Inventa la manera de expresarte con intensidad: emoción, fuerza, sentimientos.

Describe un escenario concreto significativo en la toma de decisión

Dramatiza estados de ánimo que previamente hayas descrito

Inventa diálogos cómicos o trágicos con otros compañeros

Trabaja individualmente los productos de tu escritura

Corrige en pequeño grupo y acepta las ideas de los demás

Transcribe del discurso oral al escrito

Hoy día se impone un tipo de profesor que va más allá de adscribirse a un método concreto y que propicia en sus clases la búsqueda. Teniendo en cuenta que hay muchas maneras de aprender el profesor propiciará:

Que cada alumno identifique sus propias estrategias de aprendizaje para que sepa cuáles son sus ventajas e inconvenientes.

Que integre otras estrategias

Que las desarrolle en contextos e interacciones nuevas

Que las comparta con los compañeros y las dé a conocer, así como que haga observaciones sobre la evaluación de cada uno de los pasos seguidos.

Hay una diferencia entre el uso de estrategias analíticas o experimentales. En el caso de las primeras el profesor se centrará en: el código, el medio, la observación y el uso; en la lengua descontextualizada, en la previsibilidad de la respuesta, en el énfasis en la adquisición y en la interacción lingüística. Mientras, en el caso de las segundas se centrará en: la comunicación, el mensaje, la participación, el uso, el tópico o propósito, la contextualización, el uso del lenguaje, la información, el énfasis o fluidez y la interacción personal.

La pedagogía que va más allá de los métodos y se centra en la competencia clave y estratégica por antonomasia de “Aprender a aprender” propone macroestrategias como:

Maximizar las oportunidades de aprendizaje

Facilitar la interacción y la negociación

Minimizar los errores

Activar la intuición heurística

Promover la competencia

Contextualizar el input lingüístico

Integrar las destrezas

Promover la autonomía del aprendiz

Fomentar la conciencia social y cultural

Rex, Lesley A. y Schiller L. (2009) destacan la importancia que tienen en la actualidad la competencia o capacidad de interactuar sobre todo en el campo de la pedagogía y la didáctica y mantienen que es fundamental favorecer esta interacción desde el mismo momento en el que entramos en contacto con el grupo en la clase. Podemos proyectar de qué modo es importante para nosotros la formación de profesores porque estamos en el tiempo en que la interacción a base de aprender a aprender debe ocupar el centro de nuestra atención. Los estudiantes se sienten así considerados como un conjunto, una parte de la comunidad que interactúa y aprende de esa interacción, se reconocen como miembros de una misma comunidad y manifiestan el aprendizaje al que desean acceder. A tal efecto se nos ofrece el aula como un magnífico centro de exploraciones, laboratorio en el que ensayaremos todas las posibilidades de comunicación incluyendo el ámbito de la comunicación no verbal, uno de los aspectos a los que merece la pena dedicar especial atención para incentivar competencias generales y lingüísticas específicas.

Pero el progreso tecnológico nos obliga a avanzar a pasos agigantados y nos asaltan múltiples

interrogantes como:

¿Qué entendemos por aprendizaje significativo?

¿Cómo conjugar ese aprendizaje en el marco de la Interdisciplinariedad y el Plurilingüismo sin olvidar la transmisión de valores éticos?

¿Cómo integrar el conocimiento del mundo exterior en el aprendizaje escolar y viceversa?

¿Qué importancia tiene la investigación, experimentación o innovación?

Las posibles respuestas serían:

Potenciando el carácter instrumental del aprendizaje para fomentar que los alumnos sean conscientes de lo que aprenden y la finalidad de ese aprendizaje: su aplicación práctica.

Enseñar a aprender de manera autónoma. Aprender a aprender y a ser dueños del aprendizaje, pudiéndolo transmitir a otros.

Involucrar a los alumnos en el mismo proceso de programación didáctica es sin duda el mejor recurso para conseguir lo que nos proponemos.

La enseñanza se convertirá así en un proceso activo, donde los alumnos serán adiestrados para "aprender cómo se aprende", es decir en el auto-aprendizaje. Las actividades cognitivas resultan más efectivas cuando contienen elementos de investigación. Los trabajos en grupo o por parejas, organizados en rincones y talleres, despiertan el interés y dinamizan las tareas, estableciendo un vínculo entre acción y reflexión, favoreciendo la interacción y el compañerismo entre los participantes y sensibilizando hacia problemáticas exógenas. Incentivando valores como el diálogo, el trabajo individual y en grupo, la autonomía, promoviendo la iniciativa, la gestión del conocimiento, la transmisión de la información, el saber integrado, la comprensión y expresión, el respeto al medio y el conocimiento de los deberes para la ciudadanía podemos establecer condiciones de Aprendizaje transformativas, que a la postre procuran un cambio de concepción del propio proceso en los alumnos y favorecen un aprendizaje útil y extrapolable a otros ámbitos de competencia.

David Marshal (2013) destaca el factor de innovación que promueve la interacción social y el autodescubrimiento mediante la programación de contenidos predominantemente procedimentales, como los que se articulan en las programaciones por competencias, y el diseño de propuestas dentro del marco de AICLE: "Language learning touches not only upon social interaction, but also personal development and creative exploration, as well as intellectual and skills development. As its best, it enables learners to access new world with in which self-discovery is positive consequence." (82)

Este marco teórico, que ofrece un contexto de referencia que data de 1956, cuando Bloom estableció su taxonomía del conocimiento, ha avanzado gracias a los trabajos de Gardner (1999) sobre las inteligencias múltiples, pasando por los de Anderson y Krathwohl (2001) o Marzano

(2000), hasta el modelo de Hayes (2005) y el de Bereiter y Scardamaglia (2005), quienes pusieron de manifiesto la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje enfocados hacia la búsqueda y resolución de situaciones complejas porque de esa manera el estudiante podría acceder a un conocimiento significativo aplicado a la realidad más inmediata.

Según el concepto de mediación en el aprendizaje procedente de la “teoría sociocultural”, la interacción con otros individuos aumenta a través de procesos cognitivos superiores que desarrollan el aprendizaje. Para construir el aprendizaje cooperativo y social se recomiendan algunas de las tareas, en particular aquellas que entrañan una mayor dificultad o diversificación, que serán realizadas por parejas o en pequeños grupos, los que asumirán el resultado global del proceso de aprendizaje y la responsabilidad de la exposición ante sus compañeros, según recomienda Olga Esteve (2002). El saber, como conocimiento práctico, significa la puesta a punto de los recursos de que dispone un sujeto que realiza acciones concretas (Jesús Cabrerizo, 2008) Esta concepción del conocimiento que genera y motiva la acción, no sólo implica la capacidad de actuar sino también la de reconocer situaciones y realizar acciones adecuadas en su contexto, lo que a su vez conlleva la valoración personal de los hechos y la elaboración de una respuesta proporcionada resolviéndose en prácticas activas y razonantes como la que hoy presentamos aquí.

Referencias bibliográficas

Alzahabi, Reem/ Mark W. Becker (2013): “In defense of media Multitasking: No Increase in Task-Switch or Dual-Tasks cost”. En: *Journal of Vision*, 39, 5, 1486-1495.

Cabrerizo Diago, J. et alii, (2008): *Programación por competencias. Formación y práctica*, Madrid: Pearson Educación, 79.

Cazden, B. (2003): “Classroom Discourse. The Language of Teaching and learning”: En: Heineman Portsmouth/ Johannes Eckert/ Michael Wendt, (Eds.): *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*, F/M: Peter Lang.

Esteve Ruescas, Olg (2002): “La interacción en el aula desde el punto de vista de co-construcción de conocimiento: un planteamiento didáctico”. En: Salaberri, Ramiro, Sagrario, *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 61.

Freedman, K. (2003): *Teaching visual culture: curriculum, aesthetics and the social life of arts*, New York: Teachers College Press.

Heinrichs, Gesa (2001): *Bildung, Identität. Geschlecht. Eine (postfeministische) Einführung*. Königstein: Helmer.

Hallet, Wolfram (2008a): "Visual Culture, Multimodal discourse und Tasks: die Bildkulturelle dimension des Fremdsprachenlernens". En: Müller-Hartmann, Andreas et alii.: Aufgaben orientiertes Lernen und Lehren mit Medien: Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven, in der Fremdsprachendidaktik, F/M: Peter Lang, 167-183.

Hecke, Carola/ Suhrkamp, C. (2015): Bilder im Fremdspracheunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden, Tübingen, Narr Verlag.

Kristeva, J./ & Evans, M. N. (1994): "On Yury Lotman". En: Publications of the Modern Language Association of America, 375-376.

Levinas, E. (1983): *Le Temps et l'autre*, Paris: Presses Universitaires de France.

Lotman, Juri (1992): *La semiosfera. La simetría e il dialogo nelle strutture pensanti*, Venecia: Marsilio.

Magen, Anne/ Velay, Jean Luc (2014): "Cognitive implications of New Media". En: Ryan, Marie Laure et alii, *John Hopkings Guide to digital media*, John Hopkings University Press, 72-77.

Ophir, Eyal/ Clifford, Nass/ Anthony D., Wagner (2009): Cognitive control in Media Multitaskers. En: *Proceedings of the national Academy of Sciences of the United States of America*, 106, (37), 15583-15587.

Marín Ibañez, R. (2000): *Manual de la creatividad*, Madrid, Vicens Vives.

Marshal, David (2013): *The CLIL Trajectory: Educational Innovation for the 21 Century iGeneration*, Córdoba: Universidad de Córdoba, 82.

Moliner, C. M./ Stevenson, P. (2006): *Languages, ideologies, policies and practices*. Londres: Palgrave- McMillan, 17.

Reinfried, Marcus (2003): "Visuellen Medien". En: Bausch Karl- Richard et alii.: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.

Rex, Lesley A. y Schiller L., (2009): *Using Discourse Analysis to improve classroom interaction*. London: Routledge.

Ryan, Marie-Laure/ Emerson, Lori/ Emerson, Benjamin, J. (2014): *The Johns Hopkins Guide to digital Media*, Baltimore: John Hopkings UP.

Schweitzer Helmuth (1994): "Der mythos vom interkulturellen lernen, Interkulturalität als Voraussetzung für personale Autonomie und authentizität". En: *Praxis*, 47/3: 227-234. 232.

Wandruska, Mario (1970): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper & co Verlag, 317.

Welsch (1994) "Transkulturalität. Lebensformen nach der auflosung der Kulturen". En: Lugert Kurt/ Renger Rudi: *Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien*, Wien: Österreichischer Kust- und Kulturvrlag, 147-169.
