Universidad de Alcalá

EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA LA CONSERVACIÓN DE LA LENGUA DE HERENCIA DE RUSO Y LA CULTURA RUSA EN EL ENTORNO ESPAÑOL DOMINANTE.

EL HABLANTE DE HERENCIA BICULTURAL COMO MEDIADOR INTERCULTURAL IDÓNEO EN LOS SERVICIOS PÚBLICOS

INTERCULTURAL EDUCATION FOR THE PRESERVATION OF RUSSIAN HERITAGE LANGUAGE AND RUSSIAN CULTURE IN THE DOMINANT SPANISH ENVIRONMENT.

BICULTURAL HERITAGE SPEAKER AS A SUITABLE INTERCULTURAL MEDIATOR IN PUBLIC SERVICES

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ СОХРАНЕНИЯ ХЕРИТАЖНОГО РУССКОГО ЯЗЫКА И РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ В ДОМИНИРУЮЩЕЙ ИСПАНСКОЙ СРЕДЕ.

БИКУЛЬТУРНЫЙ ХЕРИТАЖНЫЙ ГОВОРЯЩИЙ КАК ИДЕАЛЬНЫЙ МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ МЕДИАТОР В ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖБАХ.

CURSO ACADÉMICO 2019 - 2020

Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos

Presentado por:
Dª IRINA SCHMUNK NOVICHKOVA

Dirigido por:
Dr. ENRIQUE FEDERICO QUERO GERVILLA

Alcalá de Henares, a 1 de septiembre de 2020.

Índice

Resumen ……..……3

***Аннотация* ……..4**

Introducción ……....5

***Введение* ……..……6**

Capítulo 1. Educación intercultural para la conservación de la lengua de herencia de ruso y la cultura rusa en el entorno español dominante……..7

1.1. Lengua de herencia y hablante de herencia……...……..7

1.2. Influencia de la lengua y el entorno dominantes en la conservación de la lengua de herencia……...……..9

1.3. Educación intercultural para el desarrollo y la conservación de la lengua de herencia de ruso en España……14

Capítulo 2. Metodología…….……....16

2.1. *Методика*……...……...……..……..17

Capítulo 3. Enseñanza formal en la lengua rusa en España. Resultados de la investigación……..…..19

3.1. Escuelas rusas y centros educativos rusos en España……...…19

3.1.1. Política lingüística aplicada en las escuelas rusas y otros centros educativos rusos en España……...……23

3.1.2. Tipología de las escuelas rusas y centros educativos rusos en España……....25

3.1.3. Metodología de la enseñanza de la lengua rusa en las escuelas y los centros educativos rusos en España…….……25

3.1.4. Estrategias para la enseñanza de la lengua rusa en las escuelas y los centros educativos rusos en España……33

3.1.5. Medios disponibles para la enseñanza de la lengua rusa en las escuelas y los centros educativos rusos en España……..……37

Capítulo 4. El hablante de herencia bicultural como mediador intercultural idóneo en los Servicios Públicos……..……..……..40

4.1. Mediación intercultural y la figura del mediador intercultural……..……40

4.2. Ámbitos de los Servicios Públicos susceptibles a la aplicación de la mediación intercultural y la intervención del mediador intercultural……..46

4.3. Papel del mediador en los Servicios Públicos….……47

4.4. Formación y especialización de la figura del mediador intercultural en los Servicios Públicos……..……...51

4.5. Mediador intercultural en los Servicios Públicos, una profesión para el presente y el futuro …….……54

Capítulo 5. Análisis de la situación actual de la mediación intercultural y la figura del mediador intercultural en España ……...……...……..60

Capítulo 6. Conclusiones……..……..63

6.1. *Заключение*…..……..……..……..68

Referencias bibliográficas……..75

Resumen

En las sociedades multiculturales modernas, la continuidad y la sobrevivencia de las lenguas de herencia de los grupos etnoculturales minoritarios, así como sus culturas se encuentran condicionadas por la influencia de la lengua dominante de la sociedad, pues ésta suele reemplazar la lengua de origen. Según las previsiones de la UNESCO (2006) "la mitad de las 6.000 lenguas que se hablan actualmente en el mundo corren peligro de desaparecer" (p. 13). Esta cuestión pone de relieve la importancia de la educación intercultural para la conservación de la lengua de herencia en un entrono del dominio de la lengua de la población mayoritaria. Otro inconveniente que presenta una sociedad con gran diversidad cultural son los choques socioculturales en todas las áreas de convergencia de los foráneos y los autóctonos a falta del entendimiento y una comunicación fluida entre ambas partes. Por esta razón la figura del mediador intercultural resulta indispensable en las sociedades modernas.

El presente trabajo se centra en la conservación de la lengua de herencia rusa en el entrono español dominante y su objeto principal consiste en demostrar la hipótesis de la relación directa que se presenta entre la figura del mediador intercultural bicultural en los Servicios Públicos y la conservación de la lengua de herencia bajo la influencia de la lengua dominante de la sociedad, así como la importancia de la educación intercultural para lograr este fin. Asimismo, se pretende demostrar la importancia de conservar las competencias lingüísticas de la lengua de herencia para la mediación intercultural en general y para un futuro mediador intercultural en los Servicios Públicos en particular, así como el valor del mediador intercultural bicultural en una sociedad multicultural y multilingüe. Este trabajo es fruto de una investigación documental exhaustiva, llevada a cabo mediante una búsqueda minuciosa de las fuentes de la información, así como el estudio de los trabajos académicos y científicos de los autores del mundo investigador en el área de las lenguas de herencia, los profesionales del ámbito de la educación intercultural, del campo de la mediación intercultural y diferentes ámbitos de los Servicios Públicos.

Para demostrar la relevancia que tiene la educación intercultural en la conservación de la lengua de herencia rusa en el entrono español dominante, la investigación se ha centrado en indagar sobre la demanda creciente de la enseñanza formal en la lengua rusa por parte de la comunidad rusoparlante residente en España. Con el fin de corroborar dicha teoría se pretendía apoyándose en los datos estadísticos de los centros educativos rusos en España. Lamentablemente, el cómputo de los datos estadísticos recabados resultó insuficiente para su utilización como una muestra válida. No obstante, dicha limitación no impidió demostrar los objetivos principales de la investigación y confirmar la hipótesis planteada:

- La educación intercultural resulta imprescindible para la conservación de la lengua y la cultura de herencia bajo la influencia de la lengua dominante de la sociedad;
- Existe una relación directa entre la figura del mediador intercultural idóneo en los Servicios Públicos y la conservación de la lengua de herencia, puesto que dicho profesional ha de ser bicultural. En otras palabras, se trata de un hablante de herencia que tiene adquiridas todas las competencias lingüísticas de su lengua de origen y perfecto conocedor de la lengua y la cultura del entorno dominante.

Palabras clave: comunicación intercultural, sistemas educativos, código deontológico, lenguaje especializado, interculturalidad, mediación, mediador, terminología, interpretación, traducción, lingüística.

Аннотация

Сохранение херитажных языков этнокультурных меньшинств, а также их культур, в современных мультикультурных обществах обусловлены влиянием доминантного языка общества, так как обычно он заменяет язык происхождения. Согласно прогнозам ЮНЕСКО (2006 год) «половина из 6.000 языков, на которых в настоящее время говорят в мире, находится под угрозой исчезновения" (стр. 13). Данная проблема подчёркивает важность межкультурного образования для сохранения херитажного языка в доминантной среде языка большинства населения. Другим недостатком общества с большим культурным разнообразием, являются социокультурные столкновения во всех пунктах конвергенции иностранцев и коренных жителей из-за отсутствия взаимопонимания и коммуникации между обеими сторонами. По этой причине, роль межкультурного медиатора является совершенно необходимой в современных обществах.

Данная работа концентрирует внимание на сохранении русского херитажного языка в доминантной среде испанского языка. Основная цель работы заключается в подтверждении гипотезы о прямой связи между фигурой межкультурного бикультурного медиатора в государственных службах и сохранением херитажного языка под влиянием доминантного языка общества, а также подтверждения необходимости межкультурного образования для достижения этой цели. Кроме того, предполагается доказать необходимость сохранения всех языковых компетенций херитажного языка как для межкультурной медиации в целом, так и для будущего межкультурного медиатора в государственных службах в частности. А также доказать огромную значимость бикультурного межкультурного медиатора для мультикультурного и многоязычного общества. Данная работа является результатом подробного исследования документации, проведённого посредством поиска источников информации, а также изучения научных работ и исследований различных специалистов в сфере херитажных языков, межкультурного образования, межкультурной медиации и различных сфер государственных служб.

Чтобы доказать необходимость межкультурного образования для сохранения русского херитажного языка в доминантной среде испанского языка, данное исследование было направлено на изучение растущего спроса русскоязычной общины, проживающей в Испании, на обучающие программы в соответствии с российской системой образования. К сожалению, собранных статистических данных оказалось совершенно недостаточно для использования их в качестве достоверной выборки. Тем не менее, данное ограничение не помешало доказать основные цели исследования и подтвердить выдвинутую гипотезу:

- *Межкультурное образование имеет важное значение для сохранения херитажного языка и культуры под влиянием доминантного языка общества;*
- *Существует прямая связь между идеальным межкультурным медиатором в государственных службах и сохранением херитажного языка, поскольку данный профессионал должен быть бикультурным. Иными словами, херитажный говорящий, обладающий всеми языковыми компетенциями своего родного языка и прекрасно знающий язык и культуру доминантной среды.*

Ключевые слова*: межкультурная коммуникация, системы образования, деонтологический кодекс, специализированный язык, межкультурность, медиация, медиатор, терминология, устный перевод, письменный перевод, лингвистика.*

Introducción

Los movimientos migratorios, a causa de la globalización de un mundo cada vez más interconectado, han transformado la fisonomía convencional de la sociedad española en una multicultural y multilingüe. En este escenario de la diversidad cultural y lingüística, presente en la sociedad actual española, la educación intercultural y sus preceptos representan uno de los pilares fundamentales para "lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales" (UNESCO, 2006, p. 18), así como para la conservación de la lengua herencia de las minorías culturales.

Otra pieza fundamental en el engranaje de una sociedad multilingüe y multicultural, que permite el entendimiento mutuo y la coexistencia pacífica de las diferentes comunidades etnoculturales, es la mediación intercultural y la figura del mediador intercultural. En la actualidad, es ampliamente reconocido por parte de los profesionales de todos los ámbitos de los Servicios Públicos, así como de los especialistas y los investigadores en el campo de la Traducción, la Interpretación y la Comunicación Intercultural, que la figura del mediador intercultural resulta imprescindible en una sociedad moderna de gran diversidad cultural.

Por consiguiente, el presente trabajo se centra en dos temas que guardan una estrecha relación entre sí: la conservación de la lengua de herencia rusa bajo la influencia de la lengua dominante de la sociedad y la necesidad de la figura del mediador intercultural idóneo en los Servicios Públicos de una sociedad multicultural. Ambas cuestiones las vamos a abordar mediante una investigación documental exhaustiva.

Para demostrar la relevancia que tiene la educación intercultural en la conservación de todas las competencias lingüísticas de la lengua de herencia rusa en el entorno español dominante, la investigación se centra en indagar la demanda creciente de la enseñanza formal en la lengua rusa por la comunidad rusoparlante residente en el territorio español. Para corroborar la idea del aumento de dicha demanda nos hemos apoyado en los datos estadísticos de los centros educativos rusos en España. Lamentablemente, el cómputo de los datos estadísticos recabados resulta ser insuficientes para su utilización como una muestra válida en el estudio de la demanda de la educación intercultural formal en la lengua rusa por los residentes rusoparlantes en España. Debido a las limitaciones presentadas, no ha sido posible demostrar de forma irrefutable la creciente demanda de la educación intercultural formal en la lengua rusa por los residentes rusoparlantes en España. Por consiguiente, la hipótesis referente a la relevancia de la educación intercultural para el desarrollo y la conservación de la lengua de herencia bajo la influencia de la lengua dominante de la sociedad se apoyará exclusivamente en la investigación documental.

Con el fin de constatar el gran valor que adquiere un hablante de herencia bicultural en el ámbito de la mediación intercultural en los Servicios Públicos, se ha llevado a cabo una investigación documental exhaustiva de los trabajos académicos, así como los estudios de investigación tanto de los autores del mundo investigador como de los profesionales de los ámbitos de los Servicios Públicos.

La relevancia del presente trabajo queda de manifiesto por la escasez de los trabajos académicos relativos a la adquisición y la conservación de la lengua de herencia de ruso bajo la influencia de la lengua y la cultura de una sociedad dominante (en nuestro caso la española). Asimismo, la novedad de la investigación realizada radica en que hasta ahora no

hay estudios que analicen de la relación directa existente entre la conservación de la lengua de herencia rusa en el entorno dominante español y la necesidad de la figura del mediador intercultural bicultural en los Servicios Públicos para una sociedad multicultural y multilingüe. Los resultados del presente trabajo podrían ser de utilidad para fines pedagógicos y/o como material de apoyo para posteriores estudios, así como emplearse para el diseño de las políticas lingüísticas y socioculturales.

Введение

В результате глобализации всё более взаимосвязанного мира, миграционные потоки преобразили традиционный образ испанского общества в мультикультурный и многоязычный. В этом контексте многообразия культур и языков, присутствующего в современном испанском обществе, межкультурное образование является одной из фундаментальных основ для «достижения эволюционного и адекватного способа сосуществования в мультикультурных обществах, способствования взаимопониманию, уважению и диалогу между различными культурными группами» (ЮНЕСКО, 2006, стр. 18), а также для сохранения херитажного языка культурных меньшинств.

Другим важным элементом в механизме многоязычного и мультикультурного общества является межкультурная медиация (а также межкультурный медиатор, который её представляет), которая обеспечивает взаимопонимание и мирное сосуществование различных этнокультурных общин. В настоящее время широко признается убеждение специалистов всех сфер государственной службы, а также специалистов и исследователей в области письменного и устного перевода и межкультурной коммуникации в том, что современному обществу с большим культурным многообразием необходим межкультурный медиатор.

Учитывая вышеизложенное, в данном исследовании основное внимание уделяется двум темам, тесно взаимосвязанным между собой: сохранение русского херитажного языка под влиянием доминантного языка общества и необходимость фигуры межкультурного медиатора в государственных службах мультикультурного общества. Обе темы мы будем доказывать посредством подробного документального исследования.

Чтобы доказать необходимость межкультурного образования для сохранения русского херитажного языка в доминантной среде испанского языка, данное исследование было направлено на изучение растущего спроса русскоязычной общины, проживающей в Испании, на обучающие программы в соответствии с российской системой образования. К сожалению, собранных статистических данных оказалось совершенно недостаточно для использования их в качестве достоверной выборки для изучения спроса русскоязычной общины, проживающей в Испании, на межкультурное образование. Из-за возникших ограничений не удалось неопровержимо доказать растущий спрос русскоязычной общины, проживающей в Испании, на межкультурное образование на русском языке. В связи с этим, гипотеза о необходимости межкультурного образования для развития и сохранения херитажного языка под влиянием доминантного языка общества, будет основываться исключительно на документальном исследовании.

Чтобы доказать какую большую ценность представляет херитажный бикультурный говорящий для межкультурной медиации в государственных службах, был проведён поиск в информационных источниках, а также подробное документальное исследование научных работ и исследований специалистов различных сфер государственных служб.

Актуальность настоящей работы подтверждается небольшим количеством научных трудов о развитии и сохранении русского херитажного языка под влиянием языка и культуры доминантного общества (в нашем случае испанского языка). Помимо этого, новизна проведённого исследования заключается в том, что до настоящего времени не было исследований, изучающих прямую взаимосвязь между сохранением русского херитажного языка в доминантной среде испанского языка и необходимостью фигуры бикультурного межкультурного медиатора в государственных службах для мультикультурного и многоязычного общества. Результаты данной работы могут найти применение в педагогических целях и / или в качестве вспомогательного материала для последующих исследований, а также для разработки языковой и социокультурной политики.

1. Educación intercultural para la conservación de la lengua de herencia de ruso y la cultura rusa en el entorno español dominante

1.1. Lengua de herencia y hablante de herencia

Antes de exponer y desarrollar todas las cuestiones del presente trabajo es preciso aclarar determinados conceptos esenciales del mismo ¿qué es la lengua de herencia? y ¿quiénes son los hablantes de herencia?

Los términos **lengua de herencia** y **hablante de herencia** comenzaron a atraer la atención de los investigadores de los Estados Unidos en la década de los 70 del siglo pasado y a partir de entonces "se ha producido un rápido crecimiento en el número de trabajos sobre hablantes de lengua de herencia" (DeMelo, 2014, p. 4). Acosta (2011) afirma que: "El término "herencia" se lleva manejando en los Estados Unidos desde los años 80 en la política lingüística y desde los 90 en el campo de la educación y de la enseñanza de idiomas. Concretamente, el término apareció por primera vez en 1996 en los Estándares Nacionales de Lenguas Extranjeras del Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras" (p.132).

Los profesionales estadounidenses del mundo sociolingüístico muestran un gran interés por los hablantes de herencia y la conservación de la lengua de herencia. De hecho los resultados de las investigaciones en este área han sido y siguen siendo imprescindibles tanto para la implantación de las políticas lingüísticas como para el diseño y la aplicación de las metodologías de enseñanza específicas para los hablantes de herencia.

Sin embargo, en caso de Europa los términos **lengua de herencia** y **hablante de herencia** han sido los grandes desconocidos hasta el año 2015, cuando el creciente flujo migratorio hacia Europa puso de relieve la necesidad de conservar la lengua y la cultura de herencia de los inmigrantes, así como de la aplicación de las políticas sociolingüísticas adecuadas (Romano, 2017, p. 78).

A partir de entonces y debido a la transformación demográfica de los países europeos a causa de la globalización surge:

> *Необходимость термина, включающего в себя группы носителей, осваивающих первый язык в условиях другого, доминантного языка и поэтому часто отличающихся по уровню владения первым языком от монолингвов. В литературе таких носителей принято называть херитажными, или эритажными (такой вариант термина см., например, в (Выренкова, Полинская, Рахилина 2014), то есть носителями унаследованного языка*.
> (Dobrova y Ringblom, 2017, p.10)

En España, hasta la fecha, son muy escasos los estudios académicos y las investigaciones en el área de la conservación de la lengua de herencia y los hablantes de herencia. Por lo tanto, resulta evidente admitir las definiciones más utilizadas y aceptadas en el mundo académico en general para el desarrollo del presente trabajo.

En alusión al término **lengua de herencia** Dobrova y Ringblom (2017) manifiestan que: "*под термином «херитажный» мы понимаем язык, на котором говорят дома, или же язык, который ребёнок слышит вокруг себя, но который не является языком окружения. Это не доминантный язык страны*" (p. 12).

En este sentido DeMelo (2014) entiende término **lengua de herencia** de una forma más amplia:

> El término lengua de herencia, denominado también lengua de origen (Carlino 2006), lengua primera (Wong Fillmore 1991), (…), lengua familiar (Said-Mohand 2011), lengua minoritaria (Wiliamson 1991, Cummins 2005), lengua no oficial (Cummins 2005) o lengua del hogar (Guardado y Becker 2013), hace referencia a las lenguas minoritarias, distintas de las lenguas oficiales o dominantes de la sociedad, habladas por los inmigrantes y por sus hijos y adquirida y transmitida de generación en generación en un contexto familiar (Montrul 2012: 3, Matthey 2010: 238). (p. 4).

Partiremos de esta definición para el desarrollo del presente trabajo porque entendemos que es la que mejor se ajusta a los objetivos planteados en el presente trabajo.

En referencia al término **hablante de herencia**, según Polinsky y Kagan (2007):

> la definición más conocida y más utilizada de hablantes de herencia bajo una comprensión estrecha del término es la de Valdés (2000). Ella se refiere a los hablantes de herencia como a los "individuos criados en los hogares donde se habla otra lengua distinta al inglés y quienes hasta cierto punto son bilingües en esa lengua y en inglés". Aunque la definición original está enfocada al inglés, cualquier otro idioma dominante puede sustituir el inglés[1]. (p. 3)

---

[1] Traducción propia de: "*The best known, and most widely used, definition of heritage speakers under a narrow conception of the term is Valdés's (2000). She refers to heritage speakers as "individuals raised in homes where a language other than English is spoken and who are to some degree bilingual in English and the heritage language." Although the original definition is English-centered, any other dominant language can be substituted for English*" (Polinsky y Kagan, 2007, p. 3).

En la misma línea se expresan Marushkina y Rajilina (2015): "*В узком понимании херитажные говорящие – это (...) дети эмигрантов, которые будучи вырванными из родной языковой среды, постепенно забывают свой первый язык*" (p. 628).

En consecuencia, la definición del término **hablante de herencia** que se adoptará en el presente trabajo, por ser más ajustada para el desarrollo del mismo, es la que emplea DeMelo (2014): "hablante de herencia hace referencia a los hijos de inmigrantes nacidos en la sociedad de acogida o que llegaron durante la niñez (Montrul, 2012)" (p. 6).

1.2 Influencia de la lengua y el entorno dominantes en la conservación de la lengua de herencia

La influencia de la lengua y el entorno dominantes en la lengua de herencia se manifiesta de forma recurrente en la mezcla de ambas lenguas (interferencias) por el hablante de herencia.

> *Интерференция – это процесс и результат взаимодействия языковых механизмов в речи билингва, при котором одна лингвистическая система, являющаяся доминирующей (Язык 1 – L1), порождает эффект воздействия во вторичной (Язык 2 – L2), системе. При этом на плохо усвоенную, редко используемую систему переносятся представления о более привычной системе.* (Alypova, 2019a, p. 95)

Además, "(…) *интерференция – явление, понимаемое учёными как нарушение правил взаимодействия контактирующих языков и проявление в речи билингва отрицательного эффекта при соотнесении двух лингвистических систем"* (Alypova, 2019b, p. 71). Por consiguiente, en el presente trabajo se entenderá la interferencia como un fenómeno negativo causado por la influencia de la lengua dominante en la adquisición, el desarrollo y la conservación de la lengua de origen de los hablantes de herencia.

El acento que puede tener un hablante de herencia al expresarse en su lengua de origen representa a otra de las consecuencias de la incidencia de la lengua dominante de la sociedad en la lengua de origen.

"*Акцент – наиболее частое проявление интерференции, которое труднее всего поддаётся корректировке. С другой стороны, при общении лишь на испанском языке в течение долгого времени у мигрантов отчётливо проявляется акцент уже в русском языке (для его появления достаточно года)*" (Gnatiuk, 2017, p.108). De facto, el acento es el producto de la interferencia fonética y como formula Gnatiuk (2017): "*фонетическая интерференция – это результат взаимодействия фонетических систем контактирующих языков, проявляющийся, прежде всего, в акценте говорящих*" (p. 108).

Alypova (2019b) aclara: "*если звуки или фонемы одного языка воспринимаются и воспроизводятся билингвом согласно правилам другого языка, возникает фонетическая интерференция*" (p. 71). La autora ilustra uno de los ejemplos de este tipo de interferencia causado por la influencia de la lengua dominante (español) en la lengua de herencia (ruso):

> *Ребёнок, первичной языковой системой для которого является испанский, не различает русские согласные звуки по признаку палатализованности и непалатализованности. В русском языке фонемная оппозиция <I>/<I'> присутствует. Испанская же фонема <I> не имеет оппозиции. Она обозначает звук , который образуется на альвеолах, для носителей русского языка он звучит мягко. Таким образом, читая по-русски, мальчик в любой позиции произносит мягкий звук, что, с точки зрения русскоязычного слушающего, придаёт его речи сильный иностранный акцент.*
> (Alypova, 2019b, p. 72)

Otra consecuencia de la influencia del entorno y lengua dominantes en la lengua de herencia se aprecia en las incorrectas expresiones del hablante de herencia en su lengua de origen y representa las interferencias léxico semánticas. Dichas interferencias pueden manifestarse en la mezcla de las palabras de ambas lenguas en la misma frase (Gnatiuk, 2017).

En su investigación Alypova (2019a) detectó los siguientes ejemplos: "*Я дал ему* oportunidad *хорошую*", "*Мама, мне не нравится* este lado de la *мордочка* de la *акула*, *нарисуй мне получше*", "*У меня машинка ушла в* arbusto, *когда я её* lanzar", "*Мама, смотри снеговик. Наверное, Дед Мороз его* hechizar, *чтобы он был живой*!", "*И они его* chinchar" (p. 96).

La lengua de herencia puede presentar las interferencias gramaticales bajo la influencia de la lengua dominante de la sociedad. "*Грамматическая интерференция является следствием несоответствия грамматических систем испанского и русского языков*" (Gnatiuk, 2019, p. 205).

Según Alypova (2019b): "*под грамматической интерференцией мы понимаем интерференцию в области морфологии и синтаксиса*" (p. 72). La autora expone el siguiente ejemplo:

> (…) *в рассмотренной ситуации билингвального общения девочка сначала рассказывает маме по-испански, как она провела день, а потом дублирует то же самое папе по-русски. По-испански она говорит: "da pececitos para comerme", по-русски же отвечает на папин вопрос: "рыбки, чтобы кушать". Синтаксис русского предложения представляет собой не что иное, как кальку с испанского предложения, дословный перевод, ведь подобная структура звучит в русском языке неестественно* (…).
> (Alypova, 2019b, p. 72).

Otro fenómeno que sufre la lengua de herencia bajo la influencia del entorno y la lengua dominantes, y es ampliamente reconocido por el mundo académico, es el hecho de que los hablantes de herencia que no reciben la instrucción formal en su lengua de origen, no adquieren las competencias lingüísticas de la escritura aunque pueden llegar a desarrollar altas competencias lingüísticas en la comprensión de la misma.

DeMelo (2014) afirma, que "la falta de alfabetización en la lengua de herencia es uno de los factores que hacen que se produzca el cambio hacia la lengua dominante de la sociedad (Fishman 1991, citado en Valdés 2001:16)" (p. 25).

El mismo razonamiento siguen Kytina y Ryzhova (2017) ratificando: "*При формировании языковой личности ребёнка-полилингва специалисты сталкиваются с тем, что грамматика и словарь недоминантного языка развиваются в более трудных условиях. Структура доминантного языка, т.е. языка страны проживания, функционально превалирует над структурой языка меньшего прагматического радиуса*" (p.614).

En caso de la combinación lingüística ruso – español se debe tener en cuenta que las dos lenguas son tipológicamente distantes lo que complica aún más la adquisición de las competencias gramaticales. Como señala Gnatiuk (2017), según la clasificación genealógica de las lenguas el idioma español entra en el grupo de las lenguas románicas y el idioma ruso se integra en el grupo de las lenguas eslavas. En consecuencia, la pertenencia a los grupos lingüísticos distintos se aprecia en importantes diferencias en la escritura, tales como los alfabetos muy disimiles (cirílico para el idioma ruso y latino para el español) y con el número de letras desigual (en ruso existen más letras en comparación con el alfabeto español). Igualmente se deben tener en cuenta las normas de puntuación que también son divergentes. Sorokopud y Starchenko (2017) ilustran algunos ejemplos de las diferencias entre ambas lenguas:

> *Например, в русском языке восклицательный знак имеет гораздо больше функций, чем в испанском языке. Восклицательный знак призван обозначать акты эмоциональных переживаний, заключённый в скобки и поставленный после слова или высказывания, может указывать на нелепость сказанного (в этом случае он выражает иронию, возмущение) или наоборот подчёркивает важность сообщения, таким образом выражая отношение автора к высказыванию. Использование нескольких восклицательных знаков в конце предложения выражает крайнее напряжение эмоционального состояния говорящего*. (párr. 8).

> *Восклицательный и вопросительный знаки в испанском языке имеют характерную особенность. Они являются двойными знаками, открывают и закрывают предложение.* (…) *Может выделяться вопросительным или восклицательным знаком также часть фразы.* (párr. 9).

Asimismo, Sorokopud y Starchenko (2017) comentan que las normas del uso de los signos de puntuación marcadas por la Real Academia Española en la mayoría de los casos no coinciden con las normas del sistema gramatical ruso (reglas de ortografía y puntuación rusas) y subrayan que las interferencias en el uso de los signos de puntuación pueden distorsionar considerablemente o por completo el significado de lo escrito. Las interferencias en el uso de los signos de puntuación observadas por Sorokopud y Starchenko (2017) se enmarcan en las interferencias gramaticales entre la lengua de herencia y la dominante.

Dada la complejidad de la gramática rusa resulta evidente que un hablante de herencia de ruso debe recibir una educación formal para adquirir y conservar la competencia gramatical de la lengua de origen, incluso para las competencias básicas de la escritura.

Remencov, Kozhevnikova y Kuznecov (2017) señalan que los alumnos rusoparlantes que viven en un entorno de otra lengua dominante se encuentran bajo influencia de los diversos factores que condicionan la conservación de su lengua de herencia y los diferencian de sus iguales que viven en Rusia:

> *Перечислим некоторые из этих особенностей: билингвизм (часто – полилингвизм); ограниченную языковую среду [sic], неполный набор контекстных ситуаций для использования русского языка, формирование личности в условиях иной ментальности и поведенческих кодов; влияние зарубежных масс-медиа и сообществ в социальных сетях, зачастую предвзято относящихся к современной России; оторванность от национального культурного контекста (фольклор, праздники, традиции, спортивные мероприятия и т.д.), отсутствие русского культурного пространства (музеи, театры, концертные залы, библиотеки).* (p. 96).

Asimismo, Remencov et al. indican que a causa de la influencia del entorno dominante los niños rusoparlantes presentan diversas lagunas socioculturales y de comportamiento.

No obstante, la consecuencia más transcendental de la influencia del entorno dominante en la lengua de herencia se traduce en la atrición (pérdida de la primera lengua).

Dobrova y Ringblom (2017) confirman esta cuestión: "*Для носителей херитажного языка также характерна аттриция, то есть «потеря» даже того, чем ребёнок владел раньше*" (p.12).

Tal y como comentan Marushkina y Rajilina (2015), los hablantes de herencia olvidan paulatinamente su primera lengua por la influencia del entorno dominante y poco a poco la lengua del entorno sustituye a la lengua de origen.

Este hecho corrobora Natalia L., fundadora de una de las escuelas rusas en España:

> *Я всё чаще встречаю людей, которые жаловались* [*i.e. жалуются*] *мне на то, что их дети – преимущественно подростки – не только стали забывать о своих корнях, но и в своём поведении стали совсем уж, так сказать, европейцами: потеряно уважение к старшим, не хотят и не умеют общаться, забывают русский язык* (…).
> (Omelchenko, 2019, p. 154)

También Spicina (2013) hace hincapié en esta cuestión: "*Что касается русского языка, то главной проблемой является русский язык у детей, которые, учась в испанских школах и общаясь в основном с испанскими сверстниками, очень быстро начинают терять родной язык*" (párr. 2).

Habitualmente, la pérdida de las competencias de la primera lengua comienza con la escolarización de los hablantes de herencia, cuando decrece el uso de la lengua materna y se inicia la instrucción formal en la lengua dominante del entorno social.

Según Kytina y Ryzhova (2017), la lengua dominante de la sociedad llega a sustituir casi por completo a la lengua de herencia en la etapa de socialización del hablante de herencia (10 – 12 años). Para evitar la pérdida de las competencias lingüísticas de la lengua de origen resulta imprescindible la instrucción formal complementaria en un centro educativo ruso o la enseñanza de la lengua de origen por los progenitores rusoparlantes en el hogar. Sin embargo, la conservación de la lengua de herencia solo con los esfuerzos de los progenitores en el hogar familiar habitualmente resulta insuficiente debido a que la lengua familiar está "contaminada" por las interferencias entre ambas lenguas, la familiar y la dominante (Dobrova y Ringblom,

июнь, 2017). De facto, se puede deducir que la falta de tiempo y formación académica de los padres, escasa o ninguna motivación del hablante de herencia por aprender, carencia del material didáctico o difícil acceso al mismo, incidirán negativamente en la enseñanza de la lengua de herencia en el hogar. Aun sin considerar las cuestiones expuestas que pueden influir negativamente a la instrucción informal de lengua de herencia en casa, sí se debe tener presente que

> (…) dado el estatus minoritario de su primera lengua el niño inmigrante debe sentir la necesidad y la utilidad de la lengua en su vida cotidiana. Si la necesidad no existe la utilidad de la lengua de herencia disminuye considerablemente y se reemplaza por la lengua dominante de la sociedad (DeMelo, 2014, p. 16-17)

Si la lengua de herencia solo se utiliza en el ámbito familiar es muy probable que el hablante de herencia no verá ninguna necesidad y utilidad a la misma debido a que los niños tienden a preferir la lengua que les comunica con la sociedad. Bezhenar (2015) comenta el caso de Anastasia, la niña de 6 años nacida en Italia en seno de un matrimonio mixto italiano-ruso, que un día de repente se negó, rotundamente, a comunicarse en la lengua rusa (aunque comprendía y hablaba en su lengua de herencia hasta entonces) porque entre todos sus amigos no se encontraba ningún menor rusoparlante. Dicho de otro modo, la niña no consideraba necesario ni útil seguir hablando en el seno familiar (solo con su madre y con algún adulto del entorno de ésta) en la lengua de herencia cuando el resto del entorno social se comunicaba en la lengua dominante. Su actitud cambió radicalmente cuando comenzó a acudir a la escuela rusa y conoció a otros niños rusoparlantes.

Elena Zaprometova (2017), profesora de la lengua rusa en Saint-Nazaire, Francia, pone énfasis en el valor transcendental de la interacción del hablante de herencia con sus iguales que hablan en su lengua de origen, así como la opinión errónea que tienen los padres al considerar que el niño hablante de herencia podrá adquirir las competencias lingüísticas de la lengua materna solo escuchándola en casa

> *Возможность общения на изучаемом языке не только с родителями, но прежде всего со сверстниками во многом ускоряет процесс обучения ребёнка любому языку. Коммуникативная компетенция наиболее успешно формируется в условиях необходимости стать членом детского коллектива и принимать участие в его жизни*. (p. 114)

> *Часто родитель, не владеющий русским языком, считает, что если ребёнок слышит русскую речь дома, то в дальнейшем он в состоянии легко ею овладеть, якобы на подсознательном уровне он ею уже владеет. Наши наблюдения показали, что это ошибочное мнение. Без постоянной работы с ребёнком, без регулярной учёбы и разъяснений, ребёнок не сможет научиться правильно говорить по-русски*. (p. 117)

La directora de la escuela Raduga (Barcelona) Natalia Loskutova comenta los casos similares al descrito por Bezhenar (2015), haciendo hincapié en la importancia de una instrucción formal en la lengua de origen y la interacción de los niños hablantes de herencia de ruso con sus iguales rusoparlantes:

> *А что, – думают дети, – здесь меня все понимают. Мама как ни притворяется, я ей по-испански говорю, всё равно поймёт. (...) – Особенно маленьким непонятно, зачем учить этот сложный русский язык, (...) – Зачем говорить*

> *«Здрав-ствуй-те», когда можно сказать «Ола»? Но когда они видят, что есть другие дети, которые учат русский, когда им помогают их родители…*
> (Шевелёв, 2013b, párr. 21, párr. 23)

En la misma dirección se expresan los responsables del Instituto de Lengua Rusa A. Pushkin:

> *Исследования опровергают широко распространённое мнение, что маленький ребёнок всегда схватывает второй язык «на лету» и это не требует от него и окружающих его взрослых никаких усилий. Если не заниматься с ребёнком должным образом в дошкольный период, это может привести к последующему не успеванию в школе, что пагубным образом скажется на его дальнейшей карьере, но и на его психике. Что же касается языка, то, если ребёнок начинает заниматься языком после 9-10 лет, язык усваивается уже как иностранный, а не как материнский – со всеми вытекающими отсюда последствиями. Для развития русского языка малышам необходима соответствующая развивающая среда, причём важно, чтобы он общался на русском не только со своими родителями, но и со сверстниками*, (…).
> (Portal del Instituto de Lengua Rusa A. Pushkin, *s.f.*, párr. 15)

También DeMelo (2014) sigue la misma línea de planteamiento comentando, con independencia de que "el uso y el comportamiento lingüístico de los miembros del hogar son decisivas para adquisición del desarrollo de la lengua de herencia y para la determinación de las competencias lingüísticas de las nuevas generaciones (Guardado 2008:18, Paradis 2011:230)" (p. 15), la convivencia diaria en el hogar familiar resulta insuficiente para garantizar la conservación de la lengua de herencia y el desarrollo de sus competencias lingüísticas "más allá de las competencias básicas en la lengua" (p. 24).

Polinsky y Kagan (2007), muestran un caso de la pérdida de la lengua de herencia casi por completo exponiendo el caso de Jim, un estadounidense adulto de origen coreano que prácticamente no puede hablar en su lengua de herencia y no sabe escribir en la misma (y por lo tanto no puede comunicarse con sus abuelos coreanos desde que él cumplió los 5 años de edad), puesto que la lengua dominante de la sociedad reemplazó su lengua de herencia. Las autoras apostillan, que para los hablantes de herencia como Jim (los que no reciben la instrucción formal en su lengua de herencia) el aprendizaje de su lengua de origen comienza en el hogar familiar pero muy frecuentemente este proceso se detiene y las competencias lingüísticas no se desarrollan llevando la lengua de herencia a la atrición.

En definitiva, tal y como destacan Kytina y Ryzhova (2017): "(…) *при необходимости изучения языка страны проживания важно поддерживать и свой первичный язык с помощью дополнительного образования. Для этого ребёнку нужно общаться на родном языке со сверстниками, посещать воскресные школы или образовательные центры*" (p. 616).

1.3. Educación intercultural para el desarrollo y la conservación de la lengua de herencia de ruso en España

El proceso de la globalización a causa de creciente circulación migratoria sitúa a la sociedad española en un contexto de la diversidad cultural y lingüística. En este escenario de una sociedad multicultural la educación intercultural representa uno de los pilares

fundamentales para la interacción de las culturas, la cohesión social y la convivencia pacífica en la diversidad cultural (De Esteban et al., 2009).

Perchun (2008) comenta que los niños hoy en día crecen en las sociedades multiculturales e indica: "*И. А. Снежкова считает, что особая ценность реализации межкультурного образования именно в детском возрасте обусловлена высокой сензитивностью детства к формированию позитивных установок в межкультурной общении и развитию межкультурной компетенции*" (p. 243).

De acuerdo con las directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural (2006), los conceptos **cultura, educación** y **lenguaje** están estrechamente relacionados, puesto que la cultura se trasmite de una generación a otra mediante la educación y el lenguaje constituye un elemento fundamental tanto de la cultura como de la educación. Por consiguiente, la diversidad lingüística es una evidencia de la diversidad cultural en las sociedades multiculturales y, a la vista de que "son tan importantes para la supervivencia de las culturas y el conocimiento, la política de educación intercultural puede desempeñar una función importante para que puedan conservar su vitalidad" (UNESCO, 2006, p. 15).

En este sentido "la interculturalidad supone el multiculturalismo y es la resultante del intercambio y el diálogo "intercultural" en los planos local, nacional, regional o internacional" (UNESCO, 2006, p. 17).

Las directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural (2006) manifiestan que: "La educación intercultural se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales" (p. 18).

Galavova y Teganiuk (2019) afirman: "*Диалог культур является жизненно необходимым явлением, т.к. посредством языка он способствует развитию культур за счёт общения и взаимодействия культур друг с другом, осознанию особенности и уникальности данной культуры*" (p. 201).

En referencia a la conservación de la lengua de herencia de ruso en un entorno dominante de otro idioma Kytina y Ryzhova (2017) comentan que: "*встаёт вопрос не собственно обучения русскому языку, а русскому языку как части русской культуры с учётом культуры страны проживания*" (p. 615). Asimismo las autoras recalcan: "*Изучение истории, культурных традиций и обычаев – неотъемлемая часть процесса обучения языку*" (p. 617).

Remencov et al. (2017) hacen hincapié en que se debe conseguir un equilibrio entre la instrucción formal en ruso y los valores culturales del entorno cultural dominante inculcando al hablante de herencia tanto el aprecio por la cultura de herencia como el respeto por la cultura del entorno social.

Romano (2017) va más allá y apunta que:

> la enseñanza para hablantes de herencia tiene que servir para mantener la lengua de herencia, adquirir conocimientos lingüísticos más profundos y reforzar el espectro bilingüe de los hablantes para alcanzar el éxito comunicativo en entornos académicos

y profesionales en las dos lenguas (Acosta 2013; Cummins 2005; Potowski 2005:30; Rusell y Kuriscak 2015:14; Valdés 2014:32). (p. 82)

También DeMelo (2014) comparte el mismo razonamiento: "una educación bilingüe, en la lengua de herencia y la lengua de la sociedad, es necesaria para el buen desarrollo de las competencias en ambas lenguas" (p. 24).

Actualmente el sistema educativo español no contempla la enseñanza bilingüe de ruso en los colegios e institutos como ya sucede con el idioma inglés, francés o alemán. Por lo tanto, los progenitores de los hablantes de herencia de ruso suelen optar por la educación complementaria en las escuelas rusas o los centros especializados en la enseñanza del idioma ruso como lengua nativa.

Capítulo 2. Metodología

El método utilizado para la realización del presente trabajo ha sido una investigación documental exhaustiva de los estudios académicos y las investigaciones – conjuntamente con otras numerosas y diversas fuentes oficiales de la información – llevadas a cabo en el área de la conservación de la lengua de herencia y los hablantes de herencia, así como en materia de mediación intercultural. Asimismo, se efectuó una búsqueda exhaustiva y un análisis minucioso de las escuelas rusas, los centros lúdicos y talleres infantiles que dan clases en la lengua de origen para los niños rusoparlantes, los centros rusos, etc. en España – mediante las fuentes oficiales del Centro ruso de Ciencia y Cultura en Madrid, *Союз организаций российских соотечественников в Испании и Андорре, Федерация центров русского языка Испании*[2] – para localizar las escuelas rusas y los centros educativos rusos que imparten la enseñanza formal en la lengua rusa de acuerdo con los estándares del sistema educativo de la Federación de Rusia y/o tienen programas de la enseñanza de ruso como lengua nativa o similares por ser idóneos para un hablante de herencia de ruso con el fin de la conservación de su lengua y cultura de origen. De modo que los centros educativos rusos que no tenían implantado el programa de enseñanza adecuado se rechazaron.

Una vez localizados los centros educativos rusos que imparten los programas idóneos, se elaboró una relación de dichos centros (Anexo 1) y se contactó con los responsables de los mismos vía correo electrónico o por teléfono con el fin de recabar los datos estadísticos relativos al alumnado (número total de los alumnos matriculados en cada año académico desde la apertura del centro, número de los alumnos matriculados por cada nivel académico y en cada año escolar desde la apertura del centro, los niveles académicos que ofrece el centro, etc.). Lamentablemente, los contactos efectuados terminaron en la negativa o en el silencio por parte las escuelas rusas y los centros educativos rusos, exceptuando a la Directora de la escuela rusa nº1 de Marbella Dña. Irina Anatolievna Chistyakova. Resulta indispensable destacar la gran predisposición de la Sra. Chistyakova que aportó los datos estadísticos del alumnado total de los tres años del funcionamiento de la escuela, así como la información sobre los planes de estudios, las estrategias y los recursos utilizados por su escuela.

[2] Mas información: Centro ruso de Ciencia y Cultura en Madrid http://esp.rs.gov.ru/es/about, *Союз организаций российских соотечественников в Испании и* Андорре https://sors-spain.org, *Федерация центров русского языка Испании http://www.bilingual-online.es/us/1/O%20нас*

También se realizó una búsqueda y la revisión precisa de la legislación regulatoria vigente en aplicación al sistema educativo de la Federación de Rusia, los estándares de la enseñanza formal del sistema educativo ruso, la política lingüística aplicada en las escuelas rusas y los centros rusos en España, así como los planes de estudios, las estrategias y las metodologías que emplean las escuelas rusas y los centros rusos en España. Además, se efectuó la comprobación de los medios y los recursos para la enseñanza de la lengua de herencia de los que disponen las escuelas rusas y los centros rusos en España.

Para precisar el motivo de la concentración de los centros educativos rusos en ciertos municipios se realizó un análisis detallado de los datos estadísticos del Instituto Nacional de Estadística (INE). Concretamente, se analizó los siguientes documentos estadísticos:

- Migraciones exteriores. Flujo de inmigración procedente del extranjero. Los datos estadísticos desde el año 2008 hasta el año 2018[3] (Anexo 2);

- Anuario estadístico de inmigración. Las ediciones correspondientes desde el año 2000 hasta el año 2009.
  Informe Extranjeros residentes en España, principales resultados. Las ediciones correspondientes desde el año 2009 hasta el año 2019[4] (Anexo 3);

- Migraciones exteriores. Resultados por Comunidad Autónoma. Los datos estadísticos desde el año 2008 hasta el año 2018[5] (Anexo 4);

Igualmente, se llevó acabo una investigación documental exhaustiva en el ámbito de la mediación intercultural y de la figura del mediador intercultural, tanto en España como en otros países. Se efectuó un análisis detallado de los datos recabados y examinados para determinar la situación actual del mediador intercultural, así como su relación con la lengua de herencia y su papel en los en los Servicios Públicos.

2.1. Методика

Метод, использованный для выполнения данной работы, заключался в подробном документальном исследовании научных исследований и работ (наряду с другими многочисленными и различными официальными источниками информации), проведённых в сфере сохранения херитажного языка и херитажных говорящих, а также в области межкультурной медиации. Кроме того, был проведён тщательный поиск и подробный анализ русских школ, русских центров, игровых центров и кружков, которые предлагают занятия для русскоговорящих детей на их родном языке и т.д. в Испании (посредством консультации в официальных источниках Российского Центра Науки и Культуры в Мадриде, Союза организаций российских соотечественников в Испании и Андорре, Федерации центров русского языка Испании[6]), для поиска русских

---

[3] Más información: INE
https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/categoria.htm?c=Estadistica_P&cid=1254735573002
[4] Mas información: Portal de inmigración
http://extranjeros.inclusion.gob.es/es/observatoriopermanenteinmigracion/anuarios/index.html
[5] Más información: INE
https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/categoria.htm?c=Estadistica_P&cid=1254735573002
[6] *Дополнительная информация: Российский Центр Науки и Культуры в Мадриде* http://esp.rs.gov.ru/es/about, *Союз организаций российских соотечественников в Испании*

школ и русских образовательных центров, которые предлагают обучение на русском языке в соответствии с образовательными стандартами системы образования Российской Федерации и/или имеют программы изучения русского языка как родного, либо им аналогичных, так как такие программы являются наиболее подходящими для сохранения родного языка и культуры происхождения. Таким образом, русские образовательные центры, которые не преподают согласно соответствующей учебной программе, были исключены из исследования.

После определения русских образовательных центров, обучающих согласно соответствующей учебной программе, был составлен перечень данных центров (Приложение 1) и были сделаны звонки либо отправлены сообщения по электронной почте директорам этих учебных заведений с целью сбора статистических данных об учащихся (общее количество учащихся в каждом учебном году с момента открытия центра, количество учащихся по уровням образовательной программы в каждом учебном году с момента открытия центра, образовательные программы, предлагаемые центром, и т.д.). К сожалению, контакты закончились отказом или молчанием со стороны русских школ и русских образовательных центров, за исключением директора русской школы № 1 города Марбельи Госпожи Чистяковой Ирины Анатольевны. Необходимо подчеркнуть большую предрасположенность Г-жи Чистяковой, которая предоставила статистические данные об общем количестве учащихся за три года работы школы, а также информацию об учебных программах, стратегиях и ресурсах, используемых в её школе.

Помимо этого, был проведён поиск и исследование действующего нормативного законодательства, применимого к системе образования Российской Федерации, а также стандартов российской системы образования, языковой политики, применяемой в русских школах и русских образовательных центрах в Испании, так же как и учебных программ, стратегий и методик, используемые русскими школами и русскими образовательными центрами в Испании. Кроме того, было проведено исследование информации о средствах и ресурсах, имеющихся в распоряжении русских школ и русских центров в Испании для обучения херитажному языку.

Для уточнения причины концентрации русских образовательных центров в конкретных населённых пунктах был проведён подробный анализ статистических данных Национального Института Статистики (НИИ). В частности, были проанализированы следующие статистические документы:

- *Внешние миграции. Поток иммиграции из-за рубежа. Статистические данные за период с 2008 по 2018 год*[7] *(Приложение 2)*

- *Статистический ежегодник иммиграции. Издания с 2000 по 2009 год. Отчёт Иностранцы, проживающие в Испании, основные результаты. Издания с 2009 по 2019 год*[8] *(Приложение 3)*

и Андорре https://sors-spain.org, *Федерация центров русского языка Испании http://www.bilingual-online.es/us/1/O%20нас*

[7] Más información: INE https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/categoria.htm?c=Estadistica_P&cid=1254735573002

[8] Mas información: Portal de inmigración http://extranjeros.inclusion.gob.es/es/observatoriopermanenteinmigracion/anuarios/index.html

- *Внешние миграции. Результаты по автономному сообществу. Статистические данные за период с 2008 по 2018 год*[9] *(Приложение 4)*

Кроме того, было проведено подробное документальное исследование в области межкультурной медиации и межкультурного медиатора как в Испании, так и в других странах. Помимо этого, был выполнен детальный анализ собранных и рассмотренных данных для определения ситуации межкультурного медиатора в настоящее время, а также его связь с херитажным языком и его роль в государственных службах.

Capítulo 3. Enseñanza formal en la lengua rusa en España. Resultados de la investigación

3.1. Escuelas rusas y centros educativos rusos en España

Actualmente en España funcionan más de cuarenta escuelas y centros educativos rusos de todo tipo[10]. No obstante, en presente trabajo solo se tendrán en cuenta las escuelas rusas y los centros educativos rusos que imparten la enseñanza formal en la lengua rusa de acuerdo con los estándares del sistema educativo de la Federación de Rusia y/o tienen programas de la enseñanza de ruso como lengua nativa o similares, por ser más apropiados para un hablante de herencia de ruso con el fin de la conservación de su lengua y cultura de origen[11]:

El flujo inmigratorio desde Rusia hacia España comenzó a finales de la década de los noventa del siglo pasado y continúa año tras año[12] al igual que el número de ciudadanos rusos que residen legalmente en el territorio español, llegando a un total de 63.647 personas a la fecha del 31 de diciembre del año 2019[13]. Sin embargo, no se puede tomar estos datos como definitivos pues no incluyen a los ciudadanos rusos que obtuvieron la nacionalidad española. Tampoco incluyen a los inmigrantes rusoparlantes llegados de los países que en su día formaban parte de la Unión Soviética y actualmente tienen la lengua rusa como uno de los idiomas oficiales o como el idioma de facto (Bielorrusia, Kazajstán, Kirguistán, Uzbekistán), así como los inmigrantes de habla rusa de otras exrepúblicas soviéticas por no existir las estadísticas tan detalladas. Por lo tanto, el número total de los inmigrantes rusoparlantes residentes en España es mucho mayor que 63.647 personas.

Tal y como señalan Kurka y Mlechko (2018) actualmente la mitad de todos los hablantes nativos de ruso viven fuera de las fronteras de la Federación Rusa debido a las olas migratorias de los ciudadanos rusoparlantes hacia el extranjero después de la disolución de la URSS. Asimismo 75% de estos hablantes nativos corresponde a las nuevas generaciones (hijos y nietos de aquellos inmigrantes rusos que llegaron a los países de acogida en los últimos 25 años).

---

[9] Más información: INE https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/categoria.htm?c=Estadistica_P&cid=1254735573002

[10] Más información: Centro ruso de Ciencia y Cultura en Madrid, *Союз организаций российских соотечественников в Испании и Андорре, Федерация центров русского языка Испании*.

[11] Ver anexo 1.

[12] Ver anexo 2.

[13] Ver anexo 3.

También en España el constante crecimiento de los residentes de habla rusa originó la generación de los menores hablantes de herencia de ruso, que tienen diversas dificultades en la adquisición y conservación de las competencias lingüísticas de su lengua de origen. El interés de los progenitores de habla rusa por la pérdida de la lengua y la cultura de origen por sus hijos e hijas, así como su creciente preocupación para su conservación, puso de manifiesto la necesidad de los centros educativos rusos de la instrucción formal en España para afrontar las consecuencias de la influencia de la lengua dominante del entorno social.

Así, de la mano de las asociaciones de los padres y las madres rusoparlantes, han nacido en el territorio español los primeros centros rusos donde se reunían los compatriotas rusoparlantes con el fin de inculcar a sus hijos la estima por la lengua y las tradiciones de su país de origen[14]. Posteriormente, la mayoría de estos centros culturales de reunión se transformaron paulatinamente en las escuelas o los centros para la instrucción formal de la lengua rusa para los niños y las niñas de las familias rusoparlantes.

Desde el año 1977 y hasta el año 2016 la escuela de la Embajada de la Federación de Rusia en Madrid era la única escuela rusa, en todo el territorio español, de la enseñanza formal de acuerdo con los estándares del sistema educativo ruso.

A partir de la entrada en vigor de la Disposición sobre las escuelas rusas en el extranjero[15] (en adelante la Disposición) ratificada el 04 de noviembre del año 2015 por el Presidente de la Federación de Rusia, y con el apoyo de la representación de Rossotrudnichestvo[16], en España en abril de 2016 se acreditó para impartir la enseñanza formal de acuerdo con los estándares del sistema educativo ruso la escuela general nº1 de Alicante (*Общеобразовательная школа №1 города Аликанте*). En mayo del año 2017 obtuvo la acreditación la escuela rusa nº1 de Marbella (*русская школа №1 города Марбельи*). Los alumnos que estudian en alguna de las tres escuelas, al terminar la enseñanza reglada y aprobar los exámenes correspondientes, reciben el título oficial conforme al sistema educativo ruso. Este título permite acceder a los estudios universitarios en Rusia.

Asimismo, gracias a la Disposición mencionada anteriormente comenzaron a abrir sus puertas las escuelas que tienen programas de enseñanza de ruso como lengua nativa y los centros culturales rusos. Algunos centros culturales y educativos rusos que ya estaban funcionando antes de la entrada en vigor esta Disposición han incorporado más programas y modalidades para la enseñanza de la lengua rusa, así como la certificación de los conocimientos y se han beneficiado del acceso a los recursos educativos desarrollados específicamente para los alumnos rusoparlantes residentes en el extranjero.

Todos los centros educativos rusos en el territorio español a los que se refiere el presente trabajo son privados y se mantienen con los ingresos de los importes de la

---

[14] Centro cultural Izhitca, escuelas rusas Raduga y Parus, entre otros.

[15] Traducción propia de: "*Концепция «русская школа за рубежом»*".

[16] Rossotrudnichestvo es la Agencia Federal para los asuntos de colaboración con la comunidad de estados independientes, los compatriotas residentes en el extranjero y la cooperación humanitaria internacional. Traducción propia de: "*Федеральное агентство по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничество)*".

matriculación de los alumnos, exceptuando la escuela de la Embajada de la Federación de Rusia en Madrid que cuenta con la financiación de la Federación Rusa.

Los centros educativos rusos privados suelen contar con la financiación o cofinanciación de las organizaciones estatales rusas como Russkiy Mir [17] o Rossotrudnichestvo para algunos proyectos, actividades culturales, concursos, organización de las fiestas y eventos, etc.

La mayor aglutinación de las escuelas y los centros educativos se encuentra en Cataluña, la Comunidad Valenciana, Andalucía y la Comunidad de Madrid debido a la significativa concentración de los inmigrantes rusos[18].

Año tras año el número de alumnos en las escuelas rusas aumenta y este hecho se explica no solamente por el creciente número de los inmigrantes rusoparlantes residentes en España, sino también por el interés de los padres de lengua materna rusa porque sus hijos adquieran todas las competencias lingüísticas de la lengua de herencia y conozcan su cultura de origen en profundidad mediante la educación intercultural.

Otra cuestión que influye en la demanda de la enseñanza formal en ruso tiene que ver con que muchos padres desean que sus hijos reciban este tipo de educación tanto para la conservación de la lengua de herencia, como de cara al futuro. Eso es debido a que su lengua de origen tiene un gran peso a nivel mundial y forma parte de las lenguas oficiales (de trabajo) en varias organizaciones internacionales como la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa, Organización de las Naciones Unidas, la Organización Mundial de la Salud, la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual, UNESCO, etc.

Además, la lengua rusa está logrando cada año un mayor alcance mundial, por ejemplo en 2016 la lengua rusa ocupaba el quinto lugar entre los cinco idiomas más hablados en el mundo (OKdiario, 2016), en 2019 apareció en el quinto lugar entre los idiomas extranjeros que preferían estudiar los universitarios europeos y en 2020 se encuentra entre los cinco idiomas extranjeros más populares entre los ciudadanos de la Unión Europea (Editorial del portal Russkiy Mir, 2019; 2020).

Se puede observar la evolución de la demanda de la enseñanza formal en ruso en el ejemplo de la escuela general nº1 de Alicante y la escuela rusa nº1 de Marbella.

La Directora de la escuela general nº1 de Alicante Tatiana Erajtina comentó en una entrevista a un medio informativo ruso que el centro educativo abrió sus puertas en abril del año 2016 en respuesta a las necesidades de la diáspora rusoparlante residente en Alicante y los pueblos cercanos. A falta de los centros educativos especializados en la enseñanza formal en ruso los progenitores solían educar a los niños en casa mediante las clases particulares con los profesores del ruso y/o por sus propios medios. Sin embargo, tal y como se apuntaba en el subcapítulo 1.2. la enseñanza en el entorno familiar no es suficiente para la adquisición de las competencias lingüísticas de la lengua de origen y su conservación. Tatiana Erajtina también hace hincapié en la siguiente cuestión:

---

[17] Fundación Russkiy Mir es una organización pública encargada de promocionar la lengua y cultura rusas a nivel mundial, así como apoyar los programas de la enseñanza del idioma ruso en el territorio de la Federación de Rusia y en el extranjero.

[18] Ver anexo 4

> *– Изучать язык в семье или с репетитором – это совершенно другое чем получать среднее образование на языке! Словарный запас будет намного шире, многообразнее. Далее, владение языком – это когда человек может и читать, и писать, и свободно общаться на любую тему. Без школы ребёнок не овладевает письменной речью и не имеет возможности перевести научный или технический текст, обсудить определённую тему, например, рассуждать о литературном произведении, историческом процессе.*
> (*Яндекс Дзен*, 2019, párr. 40).

La escuela comenzó a impartir las clases en el curso escolar 2017 – 2018 en dos modalidades: presencial (de lunes a viernes) y a distancia. En este mismo curso escolar se graduaron 5 alumnos. En el curso escolar 2018 – 2019 se graduaron 78 alumnos. En el curso escolar 2019 – 2020 en la escuela ya estudiaban 82 alumnos presencialmente y 358 alumnos a distancia.

La escuela rusa nº1 de Marbella comenzó a impartir la enseñanza en ruso en el año 2016 como la escuela para educación complementaria en modalidad presencial y contaba con 15 alumnos. En el curso escolar 2017 – 2018 ya se matricularon 38 alumnos, en el curso escolar 2018 – 2019 la escuela impartía las clases para 64 alumnos y en el curso 2019 – 2020 ya son 120 alumnos que han recibido la instrucción formal en la escuela. La enseñanza es presencial de lunes a viernes.

En la escuela de la Embajada de la Federación de Rusia en Madrid estudiaban 88 alumnos en el curso escolar 2019 – 2020. Se prevé que a partir del septiembre de presente año habrá más alumnos gracias a la nueva ley aprobada el 03/03/2020 por el gobierno de la Federación de Rusia[19] y la que brinda la educación gratuita a todos los niños rusos que viven en el extranjero. Hasta entonces este privilegio solo tenían los hijos y las hijas del personal perteneciente a la Embajada de Rusia en España, los demás alumnos abonaban el coste de sus estudios. La escuela de la Embajada de la Federación de Rusia en Madrid tiene dos modalidades de enseñanza: presencial (de lunes a viernes) y a distancia.

Otros centros educativos rusos ofrecen la posibilidad de una educación complementaria, por las tardes entre semana o los fines de semana (habitualmente los sábados), con sus programas de la enseñanza de ruso como lengua nativa. Este es el caso de la escuela rusa Raduga, el Instituto de Lengua Rusa A. Pushkin o la escuela rusa Russian Gymnasium, entre otros, que imparten los programas de la enseñanza de ruso como lengua nativa todos los sábados.

En la escuela rusa Raduga año tras año aumenta el número de los alumnos que se matriculan para estudiar ruso como lengua materna. Así en el año 2013 a la escuela asistían entrono a 100 alumnos y en el año 2017 estudiaban entorno a 150 alumnos (*Шевелёв*, 2013a; *Педсовет, Международный клуб педагогов*, 2017). En el Instituto de Lengua Rusa A. Pushkin se matricularon entorno a 100 alumnos en el año 2016 en los programas del ruso como lengua nativa para los niños[20]. En el caso de la escuela rusa Russian Gymnasium en el año 2017 (el mismo año de la apertura) ya se esperaba la asistencia de 40 – 50 niños entre 2,5

[19] Más información: TACC
[20] Más información: portal del Instituto de Lengua Rusa A. Pushkin

y 18 años de edad y según las previsiones de la Directora de la escuela cada año el número de los alumnos aumenta (Shibanova, 2017).

Todos los niños que estudian en las escuelas rusas o los centros educativos rusos, paralelamente con sus estudios en dichos centros, asisten a las clases en los colegios públicos o privados del sistema educativo español. Por consiguiente, en opinión de Tatiana Erajtina, los niños hablantes de herencia de ruso que reciben la instrucción formal en su lengua de origen además de conservar su lengua materna logran conocer y comprender ambas culturas (la de origen y la del entorno dominante). Además, son capaces de comprender los conceptos de dos sistemas educativos diferentes:

> *В испанской математике складывают, вычитают, делят и умножают по-другому, не как в России. Так что у учеников есть два способа вычислить нужную сумму! Следующий пример. Изложение условий задачи, например, по той же химии, в испанской школе – другое. Следовательно, школьник учится мыслить и выражать мысли в двух вариантах.*
> (*Яндекс Дзен*, 2019, párr. 50).

"Las competencias lingüísticas son indispensables para la autonomía y participación de una persona en las sociedades democráticas y pluralistas, ya que condicionan el desempeño escolar, facilitan el acceso a otras culturas y estimulan la apertura al intercambio cultural" (UNESCO, 2006, p. 13). Por lo tanto, resulta evidente que las escuelas y los centros educativos rusos son imprescindibles tanto para la conservación de la lengua y cultura de herencia, como para la educación intercultural de un individuo bicultural con las competencias lingüísticas completas en ambas lenguas.

3.1.1. Política lingüística aplicada en las escuelas rusas y otros centros educativos rusos en España

Las escuelas rusas y los centros educativos rusos en España aplican la política lingüística conforme a los preceptos de la Disposición (2015) en apoyo a los ciudadanos rusos o rusoparlantes residentes en el extranjero, con el fin de garantizar su derecho a la educación formal en su lengua de origen.

Por ende, la política lingüística a emplear en el ámbito de la educación de los menores rusoparlantes en las escuelas rusas y los centros educativos rusos se asienta en cuatro pilares fundamentales:

1) proporcionar el acceso a los ciudadanos rusoparlantes residentes en el extranjero a la educación en ruso y la educación general de conformidad con el sistema educativo ruso;

2) proporcionar a los ciudadanos rusoparlantes residentes en el extranjero las condiciones necesarias para recibir la educación general de acuerdo con los estándares del sistema educativo ruso;

3) mejorar las condiciones para la formación del alumno como el individuo de acuerdo con los valores morales, las tradiciones culturales rusas, el fomento de sus intereses y la capacidad de definir su identidad social;

4) inculcar a las nuevas generaciones durante su educación en el extranjero respeto a los derechos y las libertades individuales, así como una actitud positiva hacia Rusia contemporánea.

La consecución de los objetivos de la política lingüística se pretende conseguir aplicando las siguientes medidas[21]:

- asegurar el proveimiento de la educación general básica de calidad en la lengua rusa en el extranjero y que sea capaz de competir con los sistemas educativos de otros países extranjeros;

- modernizar la educación en las escuelas de la educación general básica en la lengua rusa en el extranjero como una institución del desarrollo social de los ciudadanos rusos y rusoparlantes residentes en el extranjero;

- desarrollar un sistema de valoración de calidad de la educación en la lengua rusa en el extranjero y asegurar la demanda de la enseñanza conforme al sistema educativo ruso;

- llevar a cabo la educación cultural y estética de los alumnos en base a las tradiciones rusas;

- socializar a los alumnos y educarlos en el estima por Rusia, así como en el respeto a sus valores morales y religiosos.

En consecuencia, el marco de la Disposición determina el apoyo gubernamental a las escuelas rusas en el extranjero mediante:

a) apoyo informativo con el fin de proporcionar a las escuelas rusas en el extranjero la información de carácter jurídico, educativo, científico y cultural;

b) apoyo didáctico con el fin de orientar la actividad educativa de las escuelas rusas en el extranjero de acuerdo con los estándares educativos estatales y/o basándose en las tecnologías educativas rusas y los métodos educativos;

c) apoyo económico y tecnológico con el fin de proporcionar una educación a nivel del mundo moderno utilizando las nuevas tecnologías en la enseñanza;

d) formación profesional y formación continua del personal de las escuelas rusas en el extranjero mediante la formación a distancia en los organismos educativos rusos y asistencia a los talleres organizados por los especialistas rusos en los países donde se emplazan las escuelas rusas correspondientes.

Según se mencionaba en el subcapítulo 1.4. el gobierno de la Federación de Rusia aprobó el 03/03/2020 la ley que permite la educación gratuita para todos los niños rusos en todas la escuelas de las Embajadas de la Federación de Rusia en los países extranjeros. Tal y como expone la nueva normativa, esta política corresponde a los preceptos de la Disposición

[21] Más información: La escuela rusa nº1 de Marbella

en apoyo a la educación en ruso en el extranjero, así como a los ciudadanos rusos residentes en el extranjero en su derecho a la educación formal gratuita en ruso.

En consecuencia, la escuela de la Embajada de la Federación de Rusia en Madrid comenzará a aplicar esta política ya en el próximo curso escolar.

3.1.2. Tipología de las escuelas rusas y centros educativos rusos en España

De conformidad con la Disposición (2015) existen cuatro tipologías de las escuelas rusas y los centros educativos rusos en el extranjero:

1. Las unidades educativas especializadas que realizan la actividad educativa de acuerdo con los programas principales y complementarios de la educación general, considerando las peculiaridades del artículo 88 de la Ley Federal "Sobre la educación en la Federación de Rusia", ubicadas en los entes del Ministerio de Asuntos Exteriores de la Federación de Rusia en el extranjero;

2. Las organizaciones educativas rusas (sus representaciones) que realizan la actividad educativa de acuerdo con los programas principales o complementarios de la educación general en el territorio de los países extranjeros;

3. Las organizaciones educativas creadas con arreglo a los convenios internacionales de la Federación de Rusia;

4. Las organizaciones extranjeras (gubernamentales o no gubernamentales) que realizan la actividad educativa íntegramente en la lengua rusa o de forma parcial impartiendo los programas principales y/o complementarios de la educación general y/o de conformidad con estándares educativos estatales.

Todas las escuelas rusas y los centros educativos rusos en el territorio español analizados en el presente trabajo entran en la tipología nº 4, excepto la escuela de la Embajada de la Federación de Rusia en Madrid que corresponde a la tipología nº 1[22].

3.1.3. Metodología de la enseñanza de la lengua rusa en las escuelas y los centros educativos rusos en España

Las metodologías utilizadas habitualmente en el ámbito de la educación rusa suelen ser de tres tipos: pasivas (o reproductivas), activas e interactivas.

Las metodologías pasivas consisten en que el alumno asimila y reproduce el material dado por el docente de forma pasiva sin apenas interacción con el docente, quien "domina" el proceso de la enseñanza y del desarrollo de la clase. Los ejemplos más ilustrativos de estas metodologías son la memorización de los conceptos y/o términos, la lectura del texto, las encuestas o el discurso-monólogo. A la vista de que los niños no muestran el interés por aprender en clase y como consecuencia presentan un nivel muy bajo del interés cognoscitivo

[22] Ver anexo 1

estas metodologías se consideran mucho menos efectivas que otras dos. Por consiguiente, se desaconseja emplear este tipo de la metodología en la enseñanza y la educación puesto que no se ajusta al marco establecido por el estándar educativo federal estatal[23]. No obstante, se sigue utilizando en algunas ocasiones puntuales por los centros educativos.

El estándar educativo federal estatal establece y presupone la utilización de las metodologías activas e interactivas para la enseñanza y la educación en los centros educativos rusos[24] por ser las más efectivas y productivas (Shutova, 2016).

Las metodologías activas estimulan la actividad cognitiva de los alumnos, puesto que éstos realizan las tareas creativas e interactúan con el docente. En este caso, tanto el docente como los alumnos tienen la igualdad de los derechos para participar en el desarrollo de la clase. Este tipo de las metodologías están orientadas a la capacitación de los alumnos para un aprendizaje de los conocimientos educativos por si mismos mediante un proceso activo de reflexión, así como a través de las diversas actividades prácticas. Sus principales objetivos son:

- Enseñar al alumno a pensar y reflexionar;
- Desarrollar el pensamiento crítico y el razonamiento;
- Lograr que el alumno participe activamente en las actividades durante todo el proceso de la enseñanza;
- Despertar el interés del alumno por los estudios;
- Promover la independencia del alumno en la búsqueda de la solución de los problemas planteados.

Las metodologías activas se dividen en grupales e individuales y los métodos más empleados en la enseñanza del sistema educativo ruso son los siguientes:

- Las presentaciones, es un método más sencillo y accesible para su utilización en clase. Consiste en pasar las diapositivas del Power Point que realizaron los propios alumnos con anterioridad;
- El método de los casos, se basa en análisis de las situaciones reales o ficticias con el fin de encontrar una solución;
- El método Basket, se basa en la simulación de un situación concreta donde el alumno debe recopilar toda la información sobre las tareas encomendadas y transmitir los resultados;
- Los juegos didácticos;

[23] Traducción propia de "*Федеральный государственный образовательный стандарт*".
[24] Más información: https://fgos.ru, https://docs.edu.gov.ru/document/bf0ceabdc94110049a583890956abbfa

Las metodologías interactivas se basan en la interacción y la comunicación. Los alumnos interactúan tanto con el docente como con los compañeros de clase. Al aplicar este tipo de metodología en clase el objetivo del docente es crear las condiciones óptimas para fomentar la iniciativa y la creatividad de los alumnos. En este escenario el docente desempeña el rol del ayudante puesto que los propios alumnos motivan a sus compañeros de clase interactuando con ellos.

Estas metodologías consideran la experiencia vital del alumno como una parte importante del aprendizaje, la base para la adquisición y consolidación de nuevos conocimientos y las habilidades, así como las relaciones sociales. Se considera la más efectiva de las tres y es la más utilizada en las escuelas rusas y los centros educativos rusos. Este tipo de metodología tiene unos objetivos marcados muy concretos:

- Enseñar a trabajar en el equipo, respetar la opinión de otra persona y otro punto de vista;

- Enseñar a cuestionar y evaluar la información proporcionada, así como formar su propia opinión basada en los hechos concretos;

- Desarrollar el pensamiento crítico y el razonamiento;

- Enseñar como realizar por si mismo la búsqueda de la información, el análisis de la información encontrada y la elaboración de la solución correcta de la situación.

- Desarrollar las habilidades intelectuales y creativas del alumno;

Los métodos de la enseñanza interactiva más empleados son los siguientes:

- Brainstorming consiste en una tanda de las preguntas y las respuestas o las propuestas e ideas sobre un tema. Las respuestas y/o las propuestas correctas e incorrectas se analizan después de la tormenta de ideas;

- El método de los proyectos implica un análisis independiente de la situación propuesta y la capacidad de encontrar la solución correcta;

- El método de los problemas supone plantear de un problema, una situación problemática o una pregunta problemática y realizar la búsqueda de las soluciones mediante el análisis de las situaciones similares;

- El método de desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura y la escritura es un método orientado al desarrollo del pensamiento crítico (independiente, creativo, lógico);

- El método heurístico combina diversas técnicas de juego, tales como los concursos, las competiciones, las investigaciones, los interrogatorios, la entrevista, el simposio, la conferencia, los juegos de rol y de los negocios;

- El método de investigación. El docente expone un problema y los alumnos deben organizar la investigación para el estudio del problema.

Todos los métodos activos e interactivos están diseñados con el fin de lograr el objetivo principal del estándar educativo federal estatal, que es enseñar a los niños a aprender. Es decir, la educación formal o complementaria debe desarrollar en los alumnos el pensamiento crítico basado en el análisis de la situación, la búsqueda de la información y toma de una decisión sopesada y argumentada, así como enseñarles a pensar por si mismos.

Las escuelas rusas que imparten la enseñanza formal de acuerdo con los estándares del sistema educativo ruso emplean las metodologías, las estrategias y las tecnologías educativas que recomienda el estándar educativo federal estatal. Igualmente, la instrucción formal en las escuelas rusas en el extranjero se lleva acabo según un plan educativo que contiene las mismas asignaturas obligatorias y las horas para el estudio que cualquier escuela rusa en el territorio de la Federación de Rusia. Por consiguiente, los alumnos de este tipo de las escuelas rusas tienen los mismos derechos y las obligaciones que sus iguales en el territorio de la Federación de Rusia y reciben un titulo oficial de los estudios finalizados después de aprobar todos los exámenes finales. Un titulo que no solamente acredita los conocimientos y las competencias adquiridas, además permite acceder a los estudios postobligatorios en cualquier universidad rusa.

Se recomienda, de acuerdo con los estándares del sistema educativo ruso, a las escuelas rusas que imparten la enseñanza complementaria mediante los programas de la enseñanza de ruso como lengua nativa o similares que incluyan en su plan de estudios las asignaturas y/o actividades relacionadas con la literatura rusa, la geografía, la historia de Rusia y la matemática, así como las orientadas al desarrollo de las competencias lingüísticas de la lengua de origen. Asimismo, pueden ofrecer otras asignaturas como la música, el dibujo, las actividades deportivas, la religión, etc.

Puesto que las escuelas rusas de la enseñanza complementaria no expiden ningún titulo de la enseñanza oficial pueden aplicar en el proceso educativo las metodologías propuestas por el estándar educativo federal estatal y/u otras metodologías alternativas que consideren oportunas. En este sentido, la metodología "*школа Ольги Соболевой*" y el material didáctico "*Календарь портофолио билингва*", "*Сказкотека*" y "*Дети мира*" son los más empleados por las escuelas rusas de la enseñanza complementaria.

El material didáctico "*Календарь портофолио билингва*" y "*Дети мира*" se desarrolló para el proyecto educativo "*школа раннего развития для испано-русских билингвов*" por un equipo internacional de los especialistas en la educación bilingüe bajo la dirección de Ekaterina Kudryavceva. Este material educativo fue publicado con la financiación de la Fundación Russkiy Mir y distribuido de forma gratuita entre las escuelas rusas de la enseñanza complementaria de varios países[25].

El proyecto educativo "*школа раннего развития для испано-русских билингвов*" nació en el año 2015 con el fin de desarrollar las metodologías interactivas y el material didáctico innovador para los niños rusoparlantes en el entorno de otra lengua dominante, así como para su implantación en las escuelas rusas de enseñanza complementaria en España. En el proyecto participan siete escuelas rusas en España[26] y están probando la efectividad de la

[25] Más información: la Fundación Russkiy Mir; la Asociación Dostoievski.

[26] "*Азбука*", "*Радуга*", "*Истоки*", "*Слово*", "*Север*", *русская школа при Русском Доме в Мадриде*, *русская школа при Центре русского языка и культуры в Гранаде*. Las dos

metodología interactiva del material didáctico "*Календарь портофолио билингва*" y "*Дети мира*".

"*Календарь портофолио билингва*" es una herramienta tecnológica interactiva, un calendario en forma de un block de notas cuyas páginas ya utilizadas (con las tareas realizadas) se pueden arrancar y juntar en una carpeta. Esta herramienta está orientada al trabajo autónomo de los niños que han de realizar las tareas e incorpora la opción para revisarlas y valorarlas. Su gran valor para la enseñanza radica en que el propio alumno hace el seguimiento de su progreso educativo y los adultos, tanto los padres como los pedagogos, pueden revisar y registrar sus defectos y logros, así como corregir el itinerario educativo individual del niño. Además, este método educativo considera que no existen las respuestas incorrectas porque los niños expresan su propio punto de vista en base a su experiencia vital, lo cual es muy importante para detectar su potencial. El principio fundamental de este calendario interactivo es permitir que el alumno realice las tareas por si mismo sin la participación de un adulto, al menos que el niño solicite dicha ayuda.

Los objetivos principales del calendario están orientados a:

- desarrollar el pensamiento lógico;
- desarrollar la percepción de colores;
- desarrollar la motricidad fina y los conceptos espaciales;
- favorecer la asimilación de los vocabularios de la lengua de origen y la lengua del entrono;
- desarrollar la capacidad de concentración, así como su duración y la eficacia;
- desarrollar las competencias lingüísticas en la escritura y la lectura;
- enseñar las nociones matemáticas.

"*Дети мира*" es un espacio lúdico interactivo compuesto por varios juegos creativos y con reglas de juego específicas que contienen diversos módulos. Esta herramienta puede utilizarse tanto para la enseñanza individual como grupal. Los juegos fomentan el proceso creativo, el desarrollo de habla, mejoran las habilidades comunicativas interculturales y despiertan en los niños el interés por aprender.

Los objetivos principales de la ludoteca:

- proporcionar el conocimiento de la cultura de origen y la cultura del entorno;
- enseñar a distinguir y entender los dos contextos culturales para saber cuando se debe utilizar la lengua de origen y cuando la lengua del entorno;

últimas no imparten los programas de la enseñanza de ruso como lengua nativa o similares y por este motivo no aparecen en el Anexo 1.

- desarrollar la capacidad del cambio de los códigos lingüísticos, del ruso a español y viceversa;
- desarrollar la motricidad fina y gruesa;
- la ampliación del vocabulario;
- desarrollar la capacidad de concentración, así como el cambio de una actividad a otra;
- fomentar el desarrollo de la memoria, la creatividad, la capacidad de la observación y la perseverancia.

Ambas herramientas educativas se consideran útiles y necesarias tanto por los padres como por los pedagogos. Además, la ludoteca "*Дети мира*" ha conseguido el primer puesto al mejor libro de texto o material didáctico en el Segundo Concurso Nacional de Innovación de Rusia.

Tal y como se mencionó anteriormente, otro método educativo muy popular en las escuelas rusas en España es "*Сказкотека*". Al igual que el calendario interactivo "*Календарь портофолио билингва*" y la ludoteca "*Дети мира*" también fue desarrollado por el equipo internacional de los especialistas en la educación bilingüe bajo la dirección de Ekaterina Kudryavceva (21 pedagogo de 19 países)[27].

"*Сказкотека*" comprende 32 cuadernos de trabajo en referencia a los 42 cuentos rusos. Cada cuaderno a su vez contiene los juegos, así como las tareas creativas sobre la vida del pueblo ruso en los siglos pasados y en la actualidad. Los cuadernos de trabajo se cumplimentan con los mapas interactivos para el juego, los mapas informativos y del desarrollo "*Великие русские иностранцы*", "*Интеллект-спорт*", "*Мир вокруг нас*", "*Мир поля/леса/города/фермы*", entre otros.

El contenido de los cuadernos está orientado a:

- desarrollar el vocabulario y la fluidez de habla;
- desarrollar la capacidad de la concentración;
- desarrollar el pensamiento crítico y el razonamiento;
- estudio profundo del folklore ruso con el fin de proporcionar los conocimientos sobre la lengua y la cultura de una Rusia contemporánea, así como sus raíces históricas;
- enseñar el folklore ruso y la literatura rusa como parte integral del patrimonio cultural mundial y del diálogo cultural;

[27] Más información: *Калининградский областной институт развития образования; сайт Ассоциации русскоязычных образовательных центров* POLYLOG.

- desarrollar la identidad cultural del hablante de herencia de ruso y enseñar la necesidad de establecer el diálogo cultural;

- desarrollar las competencias comunicativas de los hablantes de herencia.

Las tres herramientas interactivas "*Календарь портофолио билингва*", "*Дети мира*" y "*Сказкотека*" están diseñadas para la enseñanza en ruso tanto a los niños de preescolar como a los adolescentes.

La metodología "*школа Ольги Соболевой*", tal y como la denomina la propia autora, es una metodología adaptativa basada en un enfoque de enseñanza que implica la utilización de ambos hemisferios del cerebro. Es decir, cuando la senda de la lógica se cruza con la senda asociativa cualquier niño – independientemente si es zurdo y con el dominio de hemisferio izquierdo o es diestro y con el dominio de hemisferio derecho – se adapta mucho más fácil al proceso del aprendizaje (Soboleva, *s.f.*). Dicha metodología está orientada al desarrollo de las competencias lingüísticas de la lengua rusa mediante el material didáctico "*Русский язык"* implementando la utilización del enfoque bihemisférico[28]. Este enfoque permite crear para cada alumno las condiciones óptimas para la adquisición de nuevos conocimientos, así como para el desarrollo cognitivo y su creatividad.

La peculiaridad de este enfoque radica en que todos los temas y los conceptos de la actividad educativa se encuentran en la intersección de ambas sendas, lógica y asociativa. La implementación y la aplicación del enfoque bihemisférico pretende equilibrar la actividad cerebral del niño en las primeras etapas de la enseñanza e incrementar la eficacia del proceso de aprendizaje.

Otra cuestión importante de esta metodología alternativa, es que la misma ofrece la posibilidad de tres métodos diferentes para el aprendizaje y cada alumno puede elegir mediante la autoevaluación cuál de estos métodos le conviene más. El primer método se refiere a la comprensión de las reglas ortográficas y su correcta aplicación, segundo corresponde a la memorización de unas palabras concretas y el tercero permite la implicación de la intuición ortográfica. El objetivo principal de la metodología es ofrecer todas las herramientas necesarias para que el niño aprenda a utilizar diversos métodos del aprendizaje y se sienta seguro con cualquiera de ellos, aunque elija solo uno como el método principal con el fin de superar las dificultades del estudio.

Las escuelas rusas y los centros educativos rusos en el extranjero son libres de aplicar en la instrucción educativa los métodos de enseñanza que consideran más oportunos pero han de cumplir los preceptos establecidos por el estándar educativo federal estatal. Dicho estándar configura la tipología de las lecciones, así como sus posibles formas.

La tipología de las clases establecida, sus objetivos y las formas establecidas por el estándar educativo federal estatal:

- Lección para el descubrimiento de los nuevos conocimientos, adquisición de las nuevas habilidades y capacidades (asimilación de los nuevos conocimientos).

[28] Traducción propia de: "*двуполушарный подход*".

Objetivos: enseñar a los niños nuevas formas de encontrar los conocimientos, así como introducir nuevos conceptos, términos, descripciones y definiciones con el fin de ampliar sus conocimientos.

Formas que pueden tener las lecciones conforme al estándar educativo federal estatal: la conferencia, el viaje, la excursión, la simulación, la expedición, la exposición del problema, la conversación, la lección multimedia, la lección combinada (puede combinar varias tipologías y diferentes métodos de la enseñanza), el juego;

- Lección para la reflexión.

  Objetivos: formar la capacidad de los alumnos a reflexionar para efectuar el control y la corrección de sus conocimientos. Enseñar a los alumnos a encontrar la causa de sus dificultades en el aprendizaje y encontrar de forma autónoma el camino para superar dichas dificultades, así como saber realizar el análisis de las acciones a emplear para solventar el problema.

  Formas que pueden tener las lecciones conforme al estándar educativo federal estatal: el ensayo, trabajos prácticos, el diálogo, el juego de rol, el juego de negocios, la lección combinada (puede combinar varias tipologías y diferentes métodos de la enseñanza);

- Lección para la organización de los conocimientos (orientación metodológica general)

  Objetivos: enseñar a los alumnos a estructurar los conocimientos adquiridos, ver y entender cada nuevo conocimiento, repetir método aprendido aplicando a todo el tema estudiado;

  Esta tipología se subdivide en dos tipos de lecciones:

  - lección para la aplicación conjunta de los conocimientos, las habilidades y las capacidades con el fin de fijar los conocimientos,

  - lección para la actualización de los conocimientos y las habilidades con el fin de repetir lo estudiado;

  Formas que pueden tener las lecciones conforme al estándar educativo federal estatal: el concurso, la conferencia, la excursión, la consulta, el juego, la discusión, el debate, la conversación, la lección-juicio, la lección-revelación, la lección perfeccionamiento;

- Lección del control de desarrollo. Comprende la evaluación y la corrección de los conocimientos, las habilidades y las capacidades.

  Objetivos: enseñar a los alumnos formas de autocontrol y control mutuo, desarrollar capacidades que ayuden a realizan dicho control.

Formas que pueden tener las lecciones conforme al estándar educativo federal estatal: los trabajos escritos, las encuestas, los cuestionarios, el informe creativo, los concursos, la defensa de los proyectos, la realización del test, elaboración de los resúmenes.

3.1.4. Estrategias para la enseñanza de la lengua rusa en las escuelas y los centros educativos rusos en España

Existen diversas clasificaciones de las estrategias para la enseñanza realizadas por diferentes autores. No obstante, el presente trabajo se apoyará en la taxonomía aportada por Parra Pineda (2003) por ser la más idónea para el objeto del mismo por su clasificación.

Según Parra Pineda (2003), las estrategias empleadas en la enseñanza se pueden agrupar en cuatro bloques: las estrategias enfocadas al alumno, las estrategias enfocadas al docente, las estrategias enfocadas al proceso didáctico y las estrategias enfocadas al objeto del conocimiento.

Las estrategias enfocadas al docente abarcan las metodologías de enseñanza tradicionales que giran en torno al mismo como el personaje central. Estas estrategias son bastante limitadas puesto que difunden un conocimiento meramente informativo.

Las estrategias enfocadas al objeto del conocimiento se refieren a la enseñanza basada en la trasmisión análoga de la información. Unos de los métodos más representativos de estas estrategias son la enseñanza basada en la práctica empresarial o la enseñanza por contrastación de modelos.

Las estrategias enfocadas al alumno se refieren a las metodologías activas e interactivas que:

- estimulan la actividad cognitiva de los niños;
- favorecen el autoaprendizaje;
- desarrollan el pensamiento crítico y el razonamiento.

Las estrategias enfocadas al proceso didáctico comprenden las metodologías activas e interactivas, así como conjunto de los métodos que permiten a los niños:

- adquirir nuevos conocimientos, las habilidades y las capacidades;
- comprender los conceptos y términos estudiados;
- poner en práctica los conocimientos adquiridos;
- cuestionar y/o evaluar la información recibida.

Tal y como se expuso en el subcapítulo 3.1.3. las escuelas rusas y los centros educativos rusos en España siguen los preceptos del estándar educativo federal estatal y emplean las metodologías activas e interactivas tanto para la instrucción formal, como para la complementaria. Aplicando la clasificación de Parra Pineda (2003) resulta evidente que las

escuelas rusas y los centros educativos rusos utilizan de forma predominante las estrategias enfocadas al alumno y las estrategias enfocadas al proceso didáctico.

Las estrategias enfocadas al alumno y al proceso didáctico se pueden clasificar, a su vez, en otros tres subgrupos: las estrategias didácticas y las estrategias motivacionales (lúdicas).

Las estrategias didácticas hacen mucho hincapié tanto en el aprendizaje individual, como en el cooperativo. Aunque los métodos utilizados por las escuelas rusas y los centros rusos varían, todos suelen emplear en la enseñanza los siguientes:

- brainstorming;
- el método de los casos;
- el método de los proyectos;
- el método de los problemas;
- el método del desarrollo del pensamiento crítico;
- el método heurístico.

Las estrategias motivacionales se centran en mantener el interés del estudiando por el aprendizaje y, por consiguiente, emplean los métodos lúdicos:

- los juegos educativos y/o interactivos;
- las plataformas interactivas para la educación (como, por ejemplo portal educativo "*Русский язык для наших детей*");
- los concursos nacionales e internacionales;
- los talleres teatrales;
- los talleres de ballet o danza;
- los talleres de canto;
- los talleres de dibujo;
- las actividades deportivas.

Las estrategias utilizadas en la modalidad de enseñanza a distancia están dirigidas a ofrecer una educación de calidad con la mayor flexibilidad posible para el estudio. Aunque dependiendo de la escuela rusa o el centro educativo ruso las estrategias empleadas para la modalidad de la enseñanza online pueden variar, se puede destacar los puntos comunes:

- los entornos educativos interactivos;
- las clases individuales vía Skype, Zoom u otras aplicaciones similares;
- las clases grupales reducidas para el aprendizaje colaborativo;
- el acceso a las plataformas del estudio durante el año académico y a cualquier hora del día;
- las tutorías individuales.

Las escuelas rusas y los centros educativos rusos también emplean las estrategias combinadas de ambas categorías (didáctica y motivacional) cuyo resultado se traduce en las actividades culturales, la inmersión lingüística y cultural, así como los proyectos internacionales y las actividades del intercambio cultural.

Todas las escuelas y los centros educativos rusos en España realizan numerosas actividades culturales y los eventos relacionados con la cultura rusa y la historia de Rusia. Se celebran las fiestas tradicionales, religiosas y estatales rusas. En relación con la historia y la cultura rusas se organizan los conciertos, los festivales, los espectáculos, las exposiciones y las conferencias, entre otros muchos eventos. Asimismo, las escuelas rusas y los centros educativos rusos organizan las excursiones, los viajes culturales y/o las actividades de diferente índole para conocer la cultura del entorno dominante. Habitualmente, los padres participan activamente en todas estas actividades.

Un ejemplo de la inmersión lingüística y cultural como la estrategia de enseñanza son los viajes de verano para los niños y sus padres, así como las jornadas de inmersión y el campamento de verano para los niños que ofrece en su programa el del Instituto Ruso Pushkin en Madrid.

Otra posibilidad de inmersión lingüística y cultural en Rusia es acceder a los programas del campamiento internacional "*Артек*". Desde el año 2017 el Instituto Estatal de la lengua rusa Alexander Sergeyevich Pushkin[29] (en adelante, Instituto Pushkin) todos los años lleva a cabo un concurso internacional entre los menores de edad rusoparlantes que residen en el extranjero. Los equipos ganadores del concurso consiguen las estancias gratuitas en el campamiento que incluyen el alojamiento, la manutención durante la estancia, los programas culturales y educativas. Los menores que no participan en el concurso o los que no se encuentran entre los ganadores pueden acceder al campamiento abonando el coste completo de la estancia en el mismo, aunque las plazas son limitadas y los candidatos han de cumplir con una serie de requisitos.

Otro ejemplo de dicha estrategia son los programas del intercambio de los alumnos con las escuelas de Rusia que ofrece la escuela rusa "Azbuka" en Barcelona.

Todas las escuelas rusas y los centros educativos rusos emplean la estrategia de inmersión lingüística y cultural mediante los talleres o los campamentos de verano.

Los proyectos y las actividades del intercambio cultural más destacables y empleados como la estrategia de enseñanza en las escuelas rusas y los centros educativos rusos son los siguientes:

- Proyecto internacional "*Тетрадка Дружбы – объединяя детей планеты Земля*". El proyecto funciona ya 12 años, está orientado al intercambio intercultural entre los niños y las niñas de todas las edades que estudian en las escuelas rusas y los centros educativos rusos tanto en el territorio de la Federación de Rusia como en el extranjero. Asimismo, promueve la educación intercultural e inclusión social, favorece el desarrollo de las habilidades comunicativas mediante unos cuadernos interactivos que han de rellenar los alumnos de los equipos participantes. Para poder participar en este proyecto los equipos de los alumnos deben registrarse en la página web del proyecto y la dirección del mismo remitirá el contacto del equipo asignado como equipo contrario. A partir de este momento el equipo participante puede enviar el cuaderno con las tareas a realizar al equipo asignado de otro país. Dichas tareas

[29] Más información: *Государственный Институт русского языка им. А.С. Пушкина* http://www.pushkin.institute/index.php

han de estar relacionadas con la historia, la cultura, los acontecimientos científicos y/o deportivos u otros datos de interés sobre el país de residencia del equipo remitente. Al mismo tiempo el equipo receptor ha de enviar al otro equipo un cuaderno con las tareas sobre su país. Ambos equipos han de cumplimentar los cuadernos aportando la información gráfica (fotografías, dibujos, etc.) sobre el proceso del trabajo, devolverlos al equipo remitente correspondiente y puntuar el trabajo del equipo contrario. Posteriormente, los cuadernos se remiten a la dirección del proyecto que elige los 10 equipos más creativos en plantear las tareas más originales y divulgativas sobre la cultura, las tradiciones, la historia, etc. sobre su país de residencia, así como más eficientes en realizar las tareas encomendadas por el otro equipo.

- Proyecto internacional "*Мост Дружбы*" de la escuela rusa "*Планета Знаний*" en Barcelona. El proyecto funciona desde el año 2013 y actualmente en el mismo participan cuatro escuelas rusas de cuatro países: España, Austria, Japón y Francia. El fin del proyecto es ofrecer a los alumnos de la escuelas participantes los conocimientos sobre la cultura y las tradiciones de otros países (donde se localiza cada una de las cuatro escuelas participantes) mediante el intercambio cultural entre dichas escuelas, así como la realización de las diferentes actividades educativas y culturales.

- Concurso internacional "*международная интеллектуально-творческая олимпиада русских школ за рубежом Движение*". Este concurso comenzó su actividad en el febrero del año 2018 y está subvencionado por la Fundación de las subvenciones presidenciales de Rusia. Tiene por el objeto la divulgación, la ampliación y la comprobación de los conocimientos sobre la lengua rusa, así como la historia y la cultura de Rusia entre los niños rusoparlantes desde los 8 hasta los 16 años de edad que estudian en las escuelas rusas y los centros educativos rusos en el extranjero.

- Concurso matemático internacional "*Кенгуру*". Desde el año 1994 este concurso desarrolla las habilidades matemáticas y la capacidad del pensamiento lógico de los niños desde los 8 hasta los 16 años de edad. Su peculiaridad radica en que ningún concursante se queda fuera del concurso pero solo se premian a los niños con los mejores resultados.

- Concurso internacional "*Русский медвежонок – языкознание для всех*". Puesto en marcha en el año 2000 este concurso está dirigido a los niños desde los 8 hasta los 17 años de edad con el fin enseñar a los niños la belleza de la lengua rusa y premiar sus conocimientos sobre la misma.

- Proyecto internacional "*Географический диктант*", fue impulsado en el año 2015 por el Presidente de la Federación de Rusia V. V. Putin con el fin de promover, ampliar y consolidar los conocimientos geográficos sobre Rusia entre la población en general y, en particular, entre los niños rusoparlantes que viven en el extranjero.

- Proyecto internacional "*Дорогая наша Русь*". Este proyecto es el más reciente, su funcionamiento comenzó el día 30 de marzo del año en curso y tiene por el objeto transmitir a los niños los conocimientos sobre la geografía

de Rusia, el pasado histórico de Rusia, la cultura y las tradiciones de todas las naciones que viven en el territorio de Rusia, la lengua rusa, así como la literatura clásica y moderna rusa.

3.1.5. Medios disponibles para la enseñanza de la lengua rusa en las escuelas y los centros educativos rusos en España

Tal y como se dio conocer en el subcapítulo 3.1.1 los preceptos de la Disposición dictaminan el apoyo gubernamental a las escuelas rusas en el extranjero.

En este sentido Rossotrudnichestvo puso a disposición de las escuelas rusas y los centros educativos rusos en el extranjero *система поддержки русских школ* (en adelante el sistema de apoyo de las escuelas rusas[30]). El sistema de apoyo de las escuelas rusas es un sitio web que brinda ayuda a las mismas en tres direcciones: organizativa-tecnológica, educativa-metodológica e infraestructura[31].

La línea organizativa-tecnológica busca:

- perfeccionar el sistema de trabajo de las representaciones de Rossotrudnichestvo en el extranjero relacionado con el apoyo a las escuelas rusas para un uso más eficiente de los recursos disponibles, así como para atraer nuevos recursos para garantizar la actividad educativa;

- reforzar la coordinación de la actividad de los diversos órganos de gobierno y las organizaciones que realizan y/o pueden realizar el apoyo a las escuelas rusas en el extranjero;

- crear y gestionar las bases de datos sobre las escuelas rusas en el extranjero;

- ayudar en la creación de las redes de las escuelas rusas, las asociaciones de los docentes que trabajan en estas escuelas y las asociaciones de las entidades, cuya actividad se dirige a apoyar las escuelas rusas en el extranjero;

- desarrollar colaboraciones con las asociaciones públicas y/o privadas con el fin de ayudar a las escuelas rusas en el extranjero.

La línea educativa-metodológica busca:

- mejorar las competencias de los trabajadores de las representaciones de Rossotrudnichestvo en el extranjero relacionadas con la organización del trabajo con los recursos educativos y el contenido educativo;

- promover en el extranjero las tecnologías educativas rusas, los sistemas de evaluación de la calidad de la educación y los métodos de la enseñanza a través de las escuelas rusas;

---

[30] Traducción propia de "*система поддержки русских школ*"
[31] Más información: https://russchools.org

- reforzar la integración de las escuelas rusas en el extranjero en el sistema educativo ruso;

- mejorar el sistema de Recursos Humanos en la actividad de las escuelas rusas en el extranjero;

- crear un sistema de asesoramiento, así como de apoyo legal y didáctico para las escuelas rusas en el extranjero;

- crear un sistema de apoyo informativo para las actividades de las escuelas rusas en el extranjero.

La línea de infraestructura se encarga busca:

- mejorar el sistema del suministro de libros de texto, el material didáctico, los libros y los recursos educativos digitales que tienen las escuelas rusas;

- aumentar el número de los centros de evaluación de la calidad de la educación.

El sistema de apoyo de las escuelas rusas establece dos niveles de ayuda a los centros educativos rusos en el extranjero, nivel 1 y nivel 2.

Nivel 1 corresponde al apoyo estándar y abarca a todas las escuelas rusas en el extranjero, incluidas aquellas escuelas que deben mejorar la calidad de la enseñanza impartida y adaptarla a los estándares del sistema educativo ruso.

Nivel 2 proporciona un apoyo prioritario a las escuelas con alta calidad educativa, así como la divulgación de la metodología y la tecnología educativa rusa.

El apoyo estándar del nivel 1 ofrece:

- la información sobre los eventos y los recursos de apoyo;
- la participación en las conferencias científico-metodológicas y la formación continua;
- el acceso a los recursos educativos digitales;
- la formación en los cursos especializados mediante los sistemas de la educación digital;
- el acceso al recopilatorio del material didáctico que incluye la descripción de la metodología de la enseñanza y las tecnologías educativas rusas, así como los métodos de la educación;
- el acceso a las bibliotecas virtuales que contienen un amplio surtido de los libros, los libros de texto y el material didáctico.

El apoyo prioritario del nivel 2 contempla:

- la formación continua para los docentes de las escuelas;
- el suministro de los libros de texto y el material didáctico impreso;
- dotar a las escuelas con el equipamiento educativo y los programas del software educativo;
- el acceso gratuito a las publicaciones de pago de las bibliotecas virtuales;
- la prioridad para participar en las conferencias científico-metodológicas y otros eventos.

Además, el sistema de apoyo de las escuelas rusas efectúa un soporte informativo y didáctico proporcionando más de 60 recursos online en las siguientes categorías:

- los portales universales de consulta. Los diccionarios, el servicio de información sobre la lengua rusa, el material didáctico (juegos, dictados, normas de ortografía), los fórums;
- los recursos científicos. Las colecciones de los trabajos científicos sobre la lingüística, la literatura y la lengua rusas, acceso al portal del corpus de la lengua rusa, los recursos informativos sobre la historia de Rusia, etc.;
- los portales de las asociaciones de los docentes de la lengua y la literatura rusas y la Fundación Russkiy Mir;
- las revistas didácticas;
- los concursos y las olimpiadas;
- los portales de las editoriales de los libros de texto, diccionarios y demás material didáctico;
- las bibliotecas online;
- el material audiovisual;
- los diccionarios de la lengua rusa;
- los recursos educativos digitales;
- los recursos culturales y divulgativos;
- las aplicaciones para los móviles;
- el recopilatorio de materiales didácticos;
- el recopilatorio de la documentación y la normativa;
- las publicaciones digitales;
- las actividades educativas para los alumnos;
- las actividades culturales;
- las conferencias;
- los cursos de formación continua;
- las encuestas;

- los campamentos de verano en Rusia para los niños rusoparlantes residentes en el extranjero.

El Instituto Pushkin, proporciona acceso al portal educativo "*Русский язык для наших детей*" con el fin de apoyar la actividad docente de la enseñanza de la lengua rusa a los niños. El portal cuenta con un amplio contenido educativo interactivo y multimedia, así como el material didáctico para las clases individuales o en grupo. También ofrece la información útil sobre los recursos educativos digitales para los docentes.

Todas las escuelas rusas y los centros educativos rusos tienen acceso al material educativo didáctico y audiovisual, así como al material alojado en el portal interactivo "*Российская электронная школа*". Dicho portal también ofrece los programas del estudio para todos los niveles educativos de acuerdo con el estándar educativo federal estatal, tanto para la instrucción oficial como para la complementaria. Igualmente, tiene grabadas las clases de todas las asignaturas y para todos los niveles académicos de acuerdo con el estándar educativo federal estatal con el fin de brindar un apoyo pedagógico y formativo a las escuelas. Las mismas pueden emplear dicho material audiovisual para instruir su personal docente o, en ausencia temporal de un docente, utilizarlo directamente en clase para dar la materia que corresponde a los alumnos. Otro punto interesante de este portal interactivo es que los docentes pueden registrar a sus alumnos en el mismo y, posteriormente, pueden asignarles las tareas educativas que ayudan para un correcto aprendizaje, realizar los controles de lo estudiado por los alumnos y seguir sus avances.

Tal y como exige estándar educativo federal estatal, las escuelas rusas y los centros educativos rusos cuentan con medios materiales para llevar a cabo la enseñanza, tales como los aulas equipados con el equipamiento audiovisual, los ordenadores o las tablets para los alumnos, las pizarras y las pantallas interactivas y/o tradicionales, el material y el mobiliario escolar.

Capítulo 4. El hablante de herencia bicultural como mediador intercultural idóneo en los Servicios Públicos

4.1. Mediación intercultural y la figura del mediador intercultural

La creciente afluencia migratoria hacia España en las últimas décadas transformó la sociedad española en una sociedad multilingüe y multicultural, Circunstancia que hace aflorar las necesidades comunicativas de la sociedad de acogida debido a la diversidad lingüística y cultural de la población extranjera, así como las dificultades para establecer un diálogo intercultural imprescindible para la convivencia social. Especialmente en los ámbitos de los Servicios Públicos, donde los proveedores de dichos servicios y los usuarios foráneos de los mismos han de tener una comunicación fluida para poder entenderse mutuamente. Es entonces cuando emerge el imperativo de recurrir a la mediación intercultural mediante la intervención de un mediador intercultural y con el fin de establecer un puente para la comunicación entre los proveedores de los Servicios Públicos y los usuarios pertenecientes a las comunidades etnoculturales minoritarias.

Giménez (1997) define la mediación intercultural como:

Entendemos la Mediación Intercultural – o mediación social en contextos pluriétnicos o multiculturales – como una modalidad de intervención de terceras partes, en y sobre

> situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento del Otro y el acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y el desarrollo de la convivencia, la regulación de conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales o institucionales etnoculturalmente diferenciados. (p. 142)

Ponce Márquez (2011) plasma una definición más actual del término Mediación Intercultural:

> Proceso que contribuye a mejorar la comunicación, la relación y la integración intercultural entre personas o grupos presentes en un territorio, y pertenecientes a una o varias culturas. Esta labor se lleva a cabo mediante una intervención que abarca tres aspectos fundamentales: facilitar la comunicación, fomentar la cohesión social y promover la autonomía e inserción social de las minorías en orden a construir un nuevo marco de convivencia (Sánchez 2005: 190). (p. 232)

Sintetizando el concepto de mediación intercultural, se refiere a la misma "cuando la comunicación entre dos partes no puede llevarse a cabo sin el puente de una tercera persona. (…) lo que implica la mayor parte de las veces la presencia de varias lenguas, sistemas de valores y modelos comunicativos" (Sales Salvador, 2011, p. 3-4).

La mencionada por Giménez (1997) diferenciación etnocultural entre la sociedad de acogida y las comunidades de origen extranjero, así como los estereotipos, los perjuicios y el desconocimiento de otra cultura, marcan la necesidad e importancia de la intervención de la figura del mediador intercultural para el entendimiento recíproco de ambas partes involucradas en la comunicación intercultural y la convivencia social.
Así, Ponce Márquez (2011) refiere al objeto de la mediación intercultural y la figura del mediador intercultural distinguiendo tres razones claves:

a) facilitar la comunicación y comprensión entre personas de culturas diferentes con objetivo de prevenir situaciones de conflicto,

b) resolver conflictos entre la sociedad receptora y la población inmigrante;

c) transformar las normas y crear otras nuevas mediante iniciativas que parten de las nuevas relaciones establecidas entre la población inmigrante y la sociedad receptora (Sánchez 2005: 191). (p. 233)

Tal y como aparece en la Guía de Mediación Intercultural de ACCEM (Asociación Católica Española de Migraciones)[32] la mediación intercultural puede ser personalizada o grupal y se segmenta en tres modalidades:

- la mediación preventiva: consiste en facilitar la comunicación y la comprensión entre personas con códigos culturales diferentes.

- la mediación rehabilitadora: que interviene en la resolución de conflictos de valores, entre minorías culturales y la sociedad mayoritaria, o en el seno de la propia minoría.

[32] ONG

- La mediación creativa: consiste en un proceso de transformación de normas, o más bien de creación de nuevas normas, nuevas ocasiones basadas en unas nuevas relaciones entre las partes. (p. 50)

Referente al mediador intercultural o interlingüístico, se habla de "una persona que posee, además de un conocimiento profundo de las lenguas, un alto grado de sensibilidad cultural que le permite negociar el significado entre ambas culturas y ser capaz de transmitirlo a los miembros de la otra comunidad" (Valero Garcés y Mancho Báres, 2002, p. 3).

Munuera Gómez y Munuera Hernández (2007) dan una descripción más precisa de la figura del mediador intercultural:

> El mediador intercultural es una figura, que va emergiendo a nivel Europeo y se define como un profesional formado en la inmigración, interculturalidad y mediación, que desarrolla su labor de intermediación entre la población inmigrante y los profesionales. Acude allí donde hay dos culturas distintas en contacto, y a veces en conflicto. Su objetivo principal es acercar posturas y hacer que las dos partes se entiendan. (p. 122)

Diversos autores (Valero Garcés y Derham, 2001; Valero Garcés y Mancho Báres, 2002) coinciden en que la mediación intercultural y la intervención del mediador intercultural se hacen imprescindibles en una sociedad multicultural y multilingüe para cubrir las necesidades comunicativas que surgen debido a cuatro cuestiones específicas, que ya puntualizó Giménez (1997) en su momento:

1. La naturaleza etnoculturalmente diferenciada de las partes involucradas.
   En una sociedad multilingüe durante la comunicación entre los hablantes de la lengua del entorno dominante y la lengua minoritaria se acentúan las diferencias étnicas, culturales, sociales, religiosas, lingüísticas, etc. Unas cuestiones que pueden provocar las situaciones de hostilidad y las que deberá ayudar a resolver el mediador cultural.

2. La incidencia de la diferenciación etnocultural en la relación existente entre las partes.
   Las figuras implicadas en la comunicación perciben a la "otra parte" basándose en su conocimiento sobre esta última y su actitud hacia ella, habitualmente, está condicionada por los prejuicios, los estereotipos y los valores del entorno dominante. En estos casos el papel del mediador cultural se hace imprescindible para evitar los enfrentamientos entre las partes involucradas y ayudar a las mimas llegar al entendimiento mutuo.

3. La relevancia del propio bagaje cultural del mediador.
   Puesto que un mediador intercultural hace de puente entre los entes del entrono dominante y el minoritario, se hace relevante su propia identidad cultural pues puede influir a la comunicación entre las partes involucradas.

4. El objetivo de la interculturalidad.
   Las sociedades multilingües y multiculturales se enfrentan al reto de erradicar la discriminación por motivos raciales, étnicos, culturales,

> lingüísticos, religiosos, ideológicos, etc. La misión del mediador intercultural se centra en llevar a cabo un proyecto enfocado a una comunicación correcta entre las partes implicadas, establecimiento del diálogo para un entendimiento mutuo, intercambio y enriquecimiento cultural recíproco.

Por consiguiente, un mediador intercultural para asegurar una comunicación adecuada entre las partes involucradas en el diálogo intercultural, ha de contar al menos con las siguientes capacidades específicas:

- conocer el sistema de la comunicación entre los diferentes grupos etnoculturales en los contextos multiculturales y sociopolíticos, así como los ideológicos.

- analizar las situaciones y tener en consideración los perjuicios, los estereotipos, las percepciones, las cuestiones ideológicas, los valores, etc. para ayudar a prevenir y/o resolver los conflictos entre las partes implicadas.

- conocer las pares de lenguas de trabajo y sus culturas.

- contar con unas habilidades sociales específicas.

Giménez (1997) se preguntaba cómo debería de ser el perfil de un mediador cultural y concluía afirmando la existencia de tres alternativas:

- mediador cultural bicultural;

- mediador cultural no perteneciente a ninguna de las culturas involucradas;

- mediador cultural perteneciente a una de las culturas involucradas.

Tal y como reconoce el autor, el mediador cultural idóneo sería el bicultural "por cuanto asegura un conocimiento directo y una experimentación vivencial de las dos lógicas culturales en interacción" (Giménez, 1997, p. 152).

Llevot Calvet (2006), después de entrevistar a los diecisiete formadores y coordinadores de intermediación cultural sobre el origen de un mediador intercultural idóneo, afirma que según la opinión de los entrevistados "a igual capacidad personal y profesional, ser bicultural sería lo idóneo" (p. 157).

El estudio de Mejnartowicz (2008) basado en la experiencia, a lo largo de los cuatro años, del interprete-mediador intercultural profesional en los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Barcelona, así como parte del Equipo de Atención a la Infancia y la Adolescencia (EAIA), apostilla que "el mediador, además de tener habilidades lingüísticas, debe ser bicultural" (p. 383).

Santana Falcón (2013) sigue en la misma línea:

> Taft (1981:53), quien define al mediador cultural como la persona que facilita la comunicación, el entendimiento y la acción entre personas o grupos que poseen una

> lengua y cultura diferente y que deben [*sic*] ser por lo tanto biculturales [*sic*], detalla las siguientes características:
>
> - Conocimiento histórico, social y cultural: historia, tradiciones, costumbres, valores y tabúes, sus gentes, su forma de relaciones, etc.;
> - Habilidades comunicativas: dominio no solo del lenguaje escrito y oral sino de otro tipos [*sic*] de comunicación: lenguaje corporal, gestos, signos, símbolos, etc.;
> - Habilidades técnicas adaptadas a la situación saber utilizar el ordenador, saber comunicar por teléfono, vestir adecuadamente, conocer el entorno y como desplazarse, etc.;
> - Habilidades sociales: conocimiento de las normas que rigen las relaciones sociales y las relaciones emocionales, capacidad de auto-control según requiera la situación y la cultura. (p. 40)

Asimismo, diversos trabajos académicos y estudios (Santana Falcón, 2013; Valero Garcés y Derham, 2001; Valero Garcés y Mancho, 2002) demuestran que para llevar a cabo la mediación intercultural en el ámbito de los Servicios Públicos no es suficiente ser bilingüe o dominar el par de lenguas de trabajo, puesto que intermediar entre la mayoría del entorno dominante (los proveedores de los servicios) y la minoría etnocultural (los usuarios de los servicios) es mucho más que traducir o interpretar fielmente de una lengua a otra.

Por consiguiente, y teniendo en cuenta el criterio generalizado de los especialistas investigadores en el ámbito de Traducción, Interpretación e Intermediación Intercultural, resulta evidente que un mediador intercultural idóneo ha de ser bicultural o en otras palabras un hablante de herencia, perfecto conocedor de la lengua y la cultura del entorno dominante, así como de la lengua y la cultura de origen.

Sin embargo, en la práctica la mayoría de los mediadores interculturales no son biculturales, habitualmente pertenecen a una de las culturas implicadas en la comunicación intercultural o incluso no pertenecen a ninguna de las culturas involucradas (Giménez, 1997; Bigas y Domínguez, 2009). En efecto, Valero Garcés (2004) en su estudio sobre el perfil del intermediario interlingüístico o mediador intercultural contratado para llevar a cabo la mediación en las administraciones públicas españolas ratifica:

> Por otro lado, en función de las necesidades, el gobierno efectúa contrataciones temporales y puntuales por medio de un convenio de colaboración con el INEM, y cuando no hay nadie en sus listas que pueda servir de intermediario se contrata a personas cuya única preparación es que conocen el español y el otro idioma lo suficiente como para ayudar a resolver el conflicto. (p. 21)

Cuestión que pone de relieve la importancia de la conservación de la lengua y la cultura de herencia y, por consiguiente, el papel esencial de la educación intercultural en la preservación de la lengua y la cultura de origen. Dicho de otra manera, si los hablantes de herencia son capaces de conservar sus competencias lingüísticas y culturales de origen, en un futuro la sociedad española podrá recurrir a los servicios de los mediadores interculturales idóneos (biculturales) y no conformarse con la ayuda de una persona que conoce la lengua requerida – no se sabe hasta que punto es cierto ni qué nivel de dominio tiene exactamente – para establecer la comunicación intercultural.

No obstante, ser bicultural solo es una de las particularidades del perfil profesional de un mediador intercultural en los Servicios Públicos. Además de las habilidades mencionadas anteriormente, dicho profesional debe someterse a los códigos éticos, deontológicos y de conducta, así como contar con unas cualidades personales específicas:

- Ser imparcial, lo cual quiere decir que no puede intervenir si tiene intereses comunes con una de las partes implicadas en el proceso de mediación;

- Discreto, es decir tratar de forma confidencial toda la información que surge durante la mediación y al finalizar el proceso;

- Transparente, es decir, el mediador está obligado a informar a las personas que desean participar en la mediación sobre el funcionamiento del proceso (condiciones y normas).
  (Mejnartowicz, 2008, p. 383)

Según Santana Falcón (2013), un mediador intercultural además de contar con las cualidades personales específicas mencionadas anteriormente, debe cumplir dos principios básicos en su labor de la mediación:

- Exactitud/Fidelidad: asegurarse de que el mensaje es fiel al original y apropiado en el nuevo contexto cultural;

- Integridad: ser honrado con uno mismo y su capacidad o habilidad a la hora de aceptar un trabajo de I/T. (p. 40)

Igualmente, un mediador intercultural debe ser neutral en su postura hacia ambas partes involucradas en el proceso para establecer un diálogo en la comunicación intercultural.

Por otro lado, el agente de la mediación intercultural ha de saber gestionar sus sentimientos y emociones, puesto que en su labor de mediación frecuentemente tendrá que enfrentarse a las situaciones relacionadas con el crimen organizado, con la violencia de genero o las circunstancias personales trágicas que ha padecido o padece el usuario de los servicios, etc., sobre todo en la mediación con los refugiados. Unas experiencias vitales que van a dejar huella en el mediador y éste ha de estar preparado para afrontarlas. En este sentido, Santana Falcón (2013) subraya:

> En cuanto a las competencias del mediador cultural, (…)
> (…) la intermediación cultural implica ciertas particularidades que tienen que ver con la misma naturaleza de la actividad y con el tipo de usuarios a los que se presta servicio (Valero 2006):
>
> - Los usuarios en situaciones difíciles con los que el intérprete puede compartir ciertos rasgos (datos biográficos, experiencias, el pertenecer a una etnia, etc.);
> - Los usuarios que han vivido situaciones de violencia, sufrido torturas o pérdidas de familiares y amigos (como es el caso de muchos solicitantes de asilo);
> - Los usuarios con un estado psicológico y emocional muy deteriorado y cuyas conversaciones suelen tener un contenido predominantemente negativo;
> - Los usuarios no pueden recibir ayuda directa del interprete, lo que frecuentemente suele exigir una implicación activa, entonces, parece lógico

pensar que estas personas que sirven de enlace entre dos lenguas y culturas deben poseer una alta estabilidad emocional para llevar a cabo con éxito tal tarea de intermediario. (p. 40)

4.2. Ámbitos de los Servicios Públicos susceptibles a la aplicación de la mediación intercultural y la intervención del mediador intercultural

El mediador intercultural actúa como puente para la comunicación intercultural entre los proveedores de los servicios y los usuarios de estos servicios en los siguientes ámbitos de los Servicios Públicos:

- El ámbito educativo. Las diferencias culturales y lingüísticas entre la población autóctona y la foránea habitualmente provocan la desigualdad de oportunidades en el aprendizaje, así como los conflictos, los malentendidos y las situaciones de exclusión o rechazo hacía los alumnos pertenecientes a la minoría etnocultural.

  La intervención del mediador intercultural en presente ámbito se produce principalmente para mediar en los planes de acogida y la programación escolar, ayudar a resolver los conflictos entre los alumnos, asistir en la comunicación intercultural entre los docentes y los alumnos, así como para servir de puente entre los profesores y los familiares del alumnado foráneo. Otra tarea encomendada al mediador intercultural es la realización de los talleres de sensibilización del alumnado, la formación y el asesoramiento del profesorado.

- El ámbito social. En presente ámbito se atañe a todos los asuntos concernientes a la convivencia social. A saber, las cuestiones relacionadas con la violencia de género, las ayudas sociales en la materia de la dependencia, así como los menores a cargo y la alimentación. Asimismo, abarca los aspectos relacionados con la vivienda, tales como el alquiler, los desacuerdos con el propietario de la vivienda, los conflictos vecinales, etc.

  La intervención del mediador intercultural en presente ámbito consiste en asistir a los profesionales de los Servicios Públicos en diversas gestiones relacionadas con las necesidades de la minoría etnocultural.

- El ámbito laboral. En presente ámbito se aglutinan todas las cuestiones relacionadas con el mercado laboral y la formación para la inserción laboral.

  La intervención del mediador intercultural consiste en la prestación del apoyo a los distintos profesionales de la inserción laboral en los Servicios Públicos de Empleo y/o de Formación, así como solventar los malentendidos en el entorno laboral a causa de las diferencias culturales y lingüísticas.

- El ámbito sanitario. La diversidad cultural de una sociedad multicultural ocasiona en distintas circunstancias incomprensión entre las partes involucradas en la comunicación intercultural, así como la percepción diferente de los conceptos sanitarios y los tratamientos médicos.

La intervención del mediador intercultural acapara diversas tareas en presente ámbito. Esto es, traducción e interpretación para los proveedores y los usuarios de los Servicios Públicos, asesoramiento y formación de los proveedores de los servicios, resolución de los conflictos entre los pacientes y el personal médico, el acompañamiento del paciente para algunas gestiones concretas, soporte a los profesionales del sector sanitario en la planificación y la divulgación de campañas de salud, cualquier otra actuación relacionada con la comunicación entre los profesionales sanitarios y la comunidad etnocultural minoritaria.

- El ámbito judicial. Al igual que en el ámbito sanitario, en el ámbito judicial la diversidad cultural de una sociedad multicultural provoca situaciones de incomprensión entre las partes involucradas en el diálogo intercultural. Por otro lado, muchos asuntos relacionados con la inmigración tienen consecuencias legales y/o trámites que han de llevar a cabo las personas pertenecientes a la minoría etnocultural.

  La intervención del mediador intercultural en este ámbito se asemeja a las tareas propias del mediador intercultural en el ámbito sanitario. Es decir, traducción e interpretación para los proveedores y los usuarios de los Servicios Públicos, resolución de los conflictos entre los inmigrantes y los agentes de los servicios judiciales, el acompañamiento de la persona inmigrante para algunas gestiones concretas, soporte a los profesionales del sector judicial en la planificación y la divulgación de las campañas y/u otras cuestiones, cualquier otra actuación relacionada con la comunicación entre los agentes de los servicios judiciales y la población inmigrante (ACCEM, 2009; Fundación Secretariado Gitano, *s.f*).

4.3. Papel del mediador en los Servicios Públicos

El agente de mediación intercultural se encuentra dentro del sistema triangular de la comunicación intercultural y su papel fundamental es servir de enlace para establecer un diálogo fluido entre el proveedor de los Servicios Públicos y el usuario de los mismos, y, al mismo tiempo, ser neutral hacia ambas partes. Dicho de otro modo, según Mejnartowicz (2008) la mediación intercultural se representa en forma de un triangulo equilátero, en el cual dos de sus esquinas corresponden a diferentes comunidades etnoculturales que necesitan traspasar las barreras idiomáticas y culturales y la tercera esquina ocupa el mediador intercultural, cuya misión es ayudar al entendimiento mutuo de las comunidades etnoculturales. Puesto que el agente de la mediación intercultural se encuentra a la misma distancia de otros dos componentes del triángulo, su postura ha de ser neutral hacia ambas partes y "presencia ausente facilitando que el contacto primordial se desarrolle entre los dos, minimizando las diferencias posibles entre ellos tanto a nivel lingüístico como cultural" (Burckhardt, Revollo, Collazos, Würth, Harrak, 2009, p. 60).

La Guía de Mediación Intercultural de ACCEM señala las funciones básicas del mediador intercultural en los ámbitos de los Servicios Públicos:

- Garantizar que personas autóctonas y foráneas interactúen de forma positiva.

- Desvelar y traducir rasgos culturales, lenguaje, tradiciones, memoria, religión, etc.

- Entrenar para el consenso: buscando lo común y lo diverso, desde lo que se puede construir.

- Prevenir, prever y resolver conflictos causados por la diferencia cultural.

- Velar para que se resuelvan necesidades de bienestar y se respete la igualdad básica de derechos.

- Garantizar que todos los procesos interactivos entre personas autóctonas y foráneas tengan consecuencias inclusivas.

- Sensibilizar a la población en general sobre el enriquecimiento que supone la diversidad cultural.

- Crear redes de interacción dinámica.

- Fomentar el empoderamiento de las personas excluidas.

- Permitir que las personas se cuenten, para contar.

- Reformular los proyectos de vida que las personas diseñaron al venir a otro país y ayudarles a adecuarlos a la realidad

- Activar estrategias de convivencia y encuentro. (p. 53)

Asimismo, el agente de la mediación intercultural lleva a cabo las funciones específicas en su labor mediadora que se pueden resumir en los siguientes:

- Traducción e interpretación.
  Las funciones del agente de mediación intercultural no se limitan solo a transmitir fielmente el mensaje del emisor al receptor, en la mayoría de los casos el mediador intercultural tendrá que explicar los conceptos, los términos, los significados, etc. Por consiguiente, el mediador intercultural debe actualizar de forma continua sus conocimientos en el ámbito donde lleva a cabo la intervención (social, laboral, jurídico, educativo, sanitario). Especialmente en los ámbitos judicial y sanitario.

  En el caso del sector judicial, la legislación y la normativa jurídica cambian constantemente y por consiguiente también cambian los procedimientos y los trámites pertinentes. Un profesional de la mediación intercultural ha de estar al tanto de dichos cambios y conocer tanto la normativa jurídica como los procedimientos correspondientes para estar capacitado de traducir e interpretar verídicamente entre las partes involucradas, así como para poder informar al usuario de los servicios públicos adecuadamente. Asimismo, ha de conocer la terminología jurídica en el par de idiomas de trabajo.

En el ámbito sanitario, aunque los términos médicos, los tratamientos curativos, la recomendaciones médicas, etc. no son tan volátiles como en el ámbito judicial, se requiere que el mediador intercultural tenga actualizados sus conocimientos en la materia sanitaria y sepa la terminología médica en ambas lenguas de trabajo para poder desarrollar su labor de mediación correctamente, así como traducir y/o interpretar de forma fiable y veraz.

- Asesoramiento de los profesionales del los Servicios Públicos y participación en los proyectos comunitarios.
  Aunque estas funciones son aplicables a todos los ámbitos de los Servicios Públicos susceptibles a la intervención de la mediación intercultural, tienen más incidencia en el ámbito educativo por diversas cuestiones:

  - desconocimiento mutuo de ambas partes implicadas (el profesorado y los padres) de los sistemas educativos español y de los países de origen del alumnado inmigrante provoca el desnivel educativo, afecta el rendimiento académico del alumno foráneo y lo sitúa en la situación de desigualdad;

  - incorporación del alumnado inmigrante a mitad del curso;

  - asuntos relacionadas con los hábitos de la higiene personal y la salud;

  - actividades que no se contemplan en la cultura de origen del alumnado inmigrante pero sí se dan en el sistema educativo español.

  Para solventar la problemática relacionada con las cuestiones escolares el mediador intercultural informa a los progenitores del alumnado de origen extranjero sobre el sistema educativo español, así como sobre los trámites correspondientes y las ayudas sociales relacionadas con la educación de sus hijos e hijas. Participa en los proyectos de las actividades lúdico-educativas, asesora a los profesionales de los centros educativos en el diseño de los programas educativos inclusivos de contenido intercultural, participa en los programas de acogida para el alumnado inmigrante recién llegado a España, colabora en las jornadas y charlas informativas del centro educativo.

- Acompañamiento de los usuarios de los servicios públicos en las situaciones relacionadas con las gestiones y los trámites en diversas instituciones públicas para solventar las situaciones de desigualdad en las que puede encontrarse la persona perteneciente a la minoría etnocultural por no conocer la lengua y la cultura del entorno dominante.

- Adecuación del material divulgativo e informativo de las instituciones públicas a la lengua y los conceptos culturales de la minoría etnocultural.

- Mediación en los choques socioculturales mediante la negociación entre las partes involucradas y adaptando las normas de la cultura de origen de la minoría etnocultural (u otros límites en ausencia de las mismas) a sus equivalentes del entorno dominante (Munuera Gómez y Munuera Hernández, 2007; Llevot Calvet, 2006; Bigas y Domínguez, 2009; Giménez et al., 2002).

La intervención del mediador intercultural en todos los ámbitos de los Servicios Públicos sin duda es muy necesaria. Sin embargo, destaca la importancia de su labor en los ámbitos sanitario y judicial. Tanto la asistencia médica como jurídica dependen directamente de la comunicación intercultural, por lo tanto resulta imprescindible una mediación veraz y fiable del mediador intercultural. Según Burckhardt et al. (2009):

> El mediador intercultural a pesar de ser una tercera presencia cuyo papel es el de ayudante del personal sanitario, a la hora de la mediación, sobre todo cuando la interpretación lingüística constituye una de las tareas, es éste el que tiene un control casi absoluto sobre el flujo de información. Es el único que entiende plenamente lo que está pasando y es la persona que puede transmitir o no esta información. (p. 62)

Aunque los autores hacen referencia al rol del mediador intercultural en el ámbito sanitario, sus conclusiones se pueden extrapolar igualmente al ámbito judicial o cualquier otro sector de los Servicios Públicos. Sin embargo, la incidencia de cualquier error en una mediación intercultural tanto en el campo sanitario como en el judicial tendría unas consecuencias mucho más trágicas que en otros ámbitos de las instituciones públicas. Valero Garcés y Mancho Báres (2002) en su trabajo se hacen eco de un artículo del periódico El País del 29 de noviembre del año 2001, el cual plasma un testimonio sobre el desamparo de los inmigrantes que acabaron en la cárcel a causa de las traducciones e interpretaciones lingüísticas incorrectas.

> En el artículo se menciona igualmente que el conocimiento de la lengua no es suficiente, sino que se debe poseer capacidad de interpretar correctamente los matices de la oralidad y ser capaces de transmitir con fiabilidad el mensaje.
> Así leemos: "Si un interprete es incapaz de transmitir con fiabilidad un testimonio exculpatorio" señala otro de los firmantes del informe, el "fiscal lo utilizará luego para subrayar que el reo se contradice; y más aún si se trata de un juicio con jurado". (p. 4)

Sales Salvador (2011) apostilla que "No vale saber únicamente las palabras (Cambrige, 2003: 62), pues como apunta Wadensjö (1998: 14) la interpretación en los servicios públicos requiere no solo competencia lingüística, sino también social, y, cada vez más competencia intercultural (Ortí, 2004)" (p. 13).

Asimismo Valero Garcés y Mancho Báres (2002) afirman que el éxito de la mediación intercultural en las diversas situaciones que pueden darse en el ámbito judicial y en las que participa el usuario foráneo "se debe a la labor de mediación para salvar malentendidos propios de una comunicación intercultural y no a su supuesta fidelidad a la transmisión del mensaje, en cuyo caso podrían generarse aún mayores conflictos que el silencio mismo" (p. 5).

Valero Garcés y Derham (2001) ponen de relieve la importancia del papel de un interprete-mediador intercultural en el ámbito sanitario ilustrando un suceso real:

> Un ejemplo de ello es la dificultad con la que el médico intentó controlar y prescribir una buena dieta a un paciente musulmán enfermo de tuberculosis en el mes festivo de ramadán y que, sin una hábil mediación negociadora del interprete habría llevado al abandono de la terapia por parte del paciente al considerar la insistencia del médico como una clara muestra de falta de respeto a su religión. (p. 20)

En mismo sentido, Burckhardt et al. (2009) apostillan:

> La interpretación lingüística siempre implica aspectos culturales, dado que los significados en cualquier idioma van mucho más allá de lo que esta reflejado en un diccionario. La investigación muestra que incluso los intérpretes médicos bien formados cometen errores en la interpretación con importantes consecuencias sobre el significado final de lo interpretado. (p. 61)

Los mismos autores hacen hincapié en que "la adecuada comunicación entre el personal sanitario y el usuario es una de las claves para un diagnóstico preciso y un tratamiento eficaz" (p. 57). Resulta evidente que dicha comunicación sería imposible sin la intervención de un mediador intercultural bicultural capaz de establecer el puente comunicativo para un diálogo fluido entre ambas partes implicadas (el proveedor de los servicios y el usuario de origen etnocultural minoritario).

4.4. Formación y especialización de la figura del mediador intercultural en los Servicios Públicos

Tal como se mencionó en el subcapítulo 4.3. un mediador intercultural que realiza su labor de mediación en los ámbitos sanitario y judicial ha de conocer la terminología del ámbito de su trabajo, así como sus equivalencias en su aplicación en la traducción y/o interpretación lingüística a otra lengua. Asimismo un mediador intercultural ha de conocer las cuestiones relativas a los diversos trámites, gestiones y procedimientos relacionados con el ámbito de su actuación. Estas exigencias son extrapolables a todos los sectores de las instituciones públicas. Así, Llevot Calvet (2006) puntualiza

> En estos momentos, aparece la necesidad de un perfil de mediador polivalente y adaptable, que, gradualmente, empieza a requirir una especialización que amplié sus conocimientos iniciales. El perfil que se dibuja, exige, por una parte, tener una formación general en mediación y alcanzar – de manera paralela o simultanea – una formación más especializada, para adecuarla al ámbito específico (en nuestro caso educativo) en el que se inserta. (p. 160)

Burckhardt et al. (2009) corroboran la necesidad de la formación especializada aplicada al ámbito de la intervención del mediador intercultural:

> Aunque no se pretende que el mediador intercultural explique temas médicos a los pacientes, competencia ésta del personal sanitario, todo resulta más fluido si el mediador intercultural tiene una comprensión básica de la medicina. El aprendizaje del vocabulario médico en ambas lenguas forma una parte importante de los conocimientos de esta figura. (p. 60)

Valero Garcés y Mancho Báres (2002) hacen hincapié en la necesidad imperativa de formar y especializar la figura del mediador intercultural en los Servicios Públicos, puesto que la preparación general resulta insuficiente cuando los proveedores de los servicios emplean un lenguaje especializado y propio de un ámbito de los Servicios Públicos en concreto. De modo que los usuarios de los servicios pueden encontrarse en una situación de vulnerabilidad de su "derecho constitucional que todo inmigrante tiene a ser escuchado y recibir información en su lengua" (p. 8), si el profesional de la mediación intercultural no está formado en la terminología específica y no puede trasmitir fielmente el significado del discurso del proveedor de los servicios y/o del usuario del origen etnocultural minoritario.

Incluso los propios mediadores y las mediadoras interculturales que se encuentran en activo y ejercen la mediación en diferentes ámbitos de los Servicios Públicos reconocen la necesidad de una formación específica aplicada a su sector de trabajo y la solicitan:

> También nos recuerdan que ellas son expertas en sus culturas originarias pero que, al trabajar en el ámbito de sanidad, necesitan una mayor formación en medicina y biomedicina. Esta formación la van adquiriendo en el día a día en el hospital pero echan de menos cursos de formación especializada.
> (Bigas y Domínguez, 2009, p. 24)

A pesar de la existencia de una necesidad ya ampliamente reconocida tanto por los círculos de los especialistas en la materia de Mediación Intercultural cómo por los profesionales de los distintos ámbitos de los Servicios Públicos, así como por los propios mediadores interculturales que llevan a cabo su labor de la mediación en las instituciones públicas, los recursos formativos a la fecha de hoy son muy escasos por la poca o ninguna implicación de las administraciones públicas.

Basándose en la información de las instituciones que imparten la formación especializada en la mediación y los datos aportados en Valero Garcés (2004), así como en González-Monteagudo y Guichot-Muñoz (2017), a continuación se procederá a resumir la oferta formativa existente en España aplicable a la mediación intercultural en los Servicios Públicos.

Oferta de posgrado

- Master Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos. Universidad de Alcalá de Henares

- Master en Inmigración, Refugio y Relaciones Intercomunitarias. Universidad Autónoma de Madrid

- Experto en Cultura de Paz y Mediación Internacional. Universidad Autónoma de Madrid

- Experto en Educación para la Paz y Mediación Comunitaria. Universidad Autónoma de Madrid

- Master propio en Mediación. Universidad de Granada

- Master Universitario en migraciones Internacionales: investigación, políticas migratorias y mediación intercultural. Universidad A Coruña

- Master en Políticas Sociales y Mediación Comunitaria. Universidad Autónoma de Barcelona

- Master en Migraciones y Mediación Social. Universidad Rovira y Virgili

- Master en Mediación Familiar, Educativa y Comunitaria. Universidad Pablo de Olavide

- Master Universitario en Mediación. Universidad de Málaga
- Master en Mediación Intercultural desde la perspectiva de género. Universidad de Valencia
- Master en Traducción Profesional y Mediación Intercultural. Universidad de Salamanca
- Master en Mediación. Universidad de Murcia
- Master en Mediación. UNIR
- Master en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos. Universidad de Murcia
- Master Propio en Mediación. Universidad de Sevilla

Cursos y Talleres

- Taller de Perfeccionamiento en Mediación Social Intercultural. Universidad Autónoma de Madrid
- Curso de Experto en Mediación Social e Intercultural. Universidad Autónoma de Madrid
- Curso de Experto en Migración y Codesarrollo. Universidad Autónoma de Madrid
- Cursos Modulares de Mediación. UNED
- Cursos del Programa conducente al Master en Integración. Escuela de Profesionales de Inmigración y Cooperación de la Comunidad de Madrid (EPIC) con la colaboración de la Universidad de Rey Juan Carlos
- Cursos del Programa conducente al Master en Desarrollo y Codesarrollo. Escuela de Profesionales de Inmigración y Cooperación de la Comunidad de Madrid (EPIC) con la colaboración de la Universidad de Rey Juan Carlos
- Curso de Formación en Inmigración y Cooperación. Escuela de Profesionales de Inmigración y Cooperación de la Comunidad de Madrid (EPIC)
- Curso de Profesional de Inmigración y Cooperación. Escuela de Profesionales de Inmigración y Cooperación de la Comunidad de Madrid (EPIC) con la colaboración de la Universidad de Rey Juan Carlos
- Cursos independientes de formación en inmigración, cooperación, codesarrollo. Escuela de Profesionales de Inmigración y Cooperación de la Comunidad de Madrid (EPIC)

- Master Superior en Mediación Social e Intercultural. Divulgación Dinámica, entidad privada de formación on-line que otorga los título profesionales certificados por Asociación Nacional de Centro de E-Learning y a Distancia (ANCED)

Aunque en los últimos años se amplió el abanico de las acciones en formación y especialización que incluyen la mediación intercultural, dicha oferta educativa sigue siendo insuficiente. Además, los programas de formación ofrecen una especialización desigual puesto que no existe un plan de estudios unificado. González-Monteagudo y Guichot-Muñoz (2017) en su día lamentaron que

> A pesar de todas estas iniciativas, la oferta formativa universitaria dirigida a mediadores y educadores interculturales sigue siendo escasa y discontinua. Como consecuencia de la crisis económica y de las posteriorres políticas económicas de ajuste y de reducción de la inversión pública, el sector de la mediación intercultural ha sufrido un fuerte retroceso al contar con menos financiación, tanto pública como procedente de fundaciones y entidades privadas. Esto ha producido que las asociaciones del tercer sector cuenten con menos recursos para promover la profesionalización y formación de sus voluntarios y de su personal contratado mediante la realización de programas universitarias de master. Por otra parte, los precios de matriculación en los programas de posgardo han aumentado de manera considerable en España en los últimos años, (…). (p. 335)

Se puede afirmar, sin temor a equivocarse, que la situación discrita por los autores en en el año 2017 sigue siendo actual a la fecha de hoy y, por lo tanto, la problemática de especialización de los mediadores interculturales continúa sin resolverse.

4.5. Mediador intercultural en los Servicios Públicos, una profesión para el presente y el futuro

La figura del mediador intercultural fue reconocida en España en el año 2000 mediante el Real Decreto 638/2000 del 11 de mayo. Sin embargo, aunque ya han pasado 20 años desde entonces, ésta sigue siendo una profesión emergente que en la práctica no está regulada ni contemplada por las administraciones públicas como una actividad profesional. De hecho, tanto la práctica de la mediación intercultural como la figura del mediador intercultural son relativamente recientes en comparación con otros países, donde la iniciativa de la mediación intercultural, así como el papel del traductor-interprete en los Servicios Públicos están reconocidos oficialmente y profesionalizados.

De acuerdo con los datos que aparecen en Valero Garcés (2006), Australia ha sido el país pionero en desarrollar, articular y habilitar la figura del intermediario traductor-interprete en Servicios Públicos para el ejercicio de la profesión. Fue el primer país en capacitar a los profesionales de la traducción e interpretación en los Servicios Públicos por medio de la formación específica, así como en proporcionar los recursos y aplicar las políticas lingüísticas para el desarrollo de asistencia de mediación intercultural mediante la figura del traductor-interprete en Servicios Públicos. Asimismo, es un país que tiene establecido un sistema de acreditación oficial de las competencias de los profesionales de traducción e interpretación en los Servicios Públicos, que habilita al ejercicio de la profesión correspondiente. Dicho sistema de acreditación, además, incluye a los profesionales de la lengua de signos. Cierto es que Australia ya ha recorrido un largo camino desde los años cincuenta del siglo pasado, cuando

con la finalización de la II Guerra Mundial y la llegada masiva de los refugiados e inmigrantes entoculturales diferentes al país de acogida, las autoridades australianas y la población en general se enfrentaron a la necesidad de comunicarse con los foráneos.

También Canadá y Suecia tienen un desarrollo avanzado en el ámbito de la traducción e interpretación en los Servicios Públicos y cuentan con los sistemas de acreditación de los profesionales de intermediación. En Canadá se trata de un sistema de acreditación provincial, mientras en Suecia es a nivel estatal. Tanto en Australia, como en Canadá y Suecia la figura intermediaria que actúa de enlace lingüístico en los Servicios Públicos está profesionalizada y reconocida por las autoridades y la población.

En caso de España, tanto la iniciativa de la mediación intercultural, como la figura del mediador intercultural son prácticamente desconocidas para la población en general y, en ocasiones, incluso rechazadas por el usuario de los servicios públicos a causa del desconocimiento. Mejnartowicz (2008) es su trabajo de investigación ilustra un claro ejemplo de la mencionada desinformación:

> De ejemplo podría servir una situación en la que a la entrevista se presenta un matrimonio ruso recién llegado, acompañado por una amiga que lleva 20 años en España: la amiga está muy tensa ya que le parece que los servicios no hacen mucho caso a la demanda del matrimonio. Al ver a la mediadora, le comunica que puede irse porque la pareja no necesita "traductora". Este tipo de situaciones se pueden dar a menudo, ya que el mediador interculturales una figura desconocida en los países de origen de los usuarios. (p. 388)

El desconocimiento de la existencia de la figura del mediador intercultural en los Servicios Públicos es la consecuencia directa de la postura de las administraciones públicas que rara vez reconocen al mediador intercultural como a un profesional de mediación en los Servicios Públicos, puesto que no existe un título oficial del mediador intercultural ni un sistema oficial de acreditación. Por consiguiente, las autoridades de las instituciones públicas prefieren recurrir a los traductores jurados, voluntarios de la ONGs o cualquier persona que "domina" las dos lenguas requeridas para establecer el enlace entre el proveedor de los servicios y el usuario extranjero. Valero Garcés y Mancho Báres (2002) citan a Raúl García Pérez (Trujamán, 23 de septiembre 1999) quien lamentaba que: "En la practica, los departamentos de la Administración de Estado o ignoran por completo la existencia de esta figura profesional o recurren a la contratación de traductores a través de procesos tan extraños y absurdos como ineficaces, (…)" (p. 3). Otros autores como Sales Salvador (2011) siguen poniendo hincapié en la falta de reconocimiento de la figura del mediador intercultural por parte de las administraciones públicas y su tendencia a la contratación de los intermediarios lingüísticos en base a sus conocimientos idiomáticas. Asimismo, la autora deja constancia sobre el peligro que pueden suponer las intervenciones de dichos intermediarios y las consecuencias que, a menudo, deja su labor.

> Así, Valero (2003d: 180) apunta que junto a los traductores e interpretes jurados contratados por el gobierno, quienes colaboran como intérpretes en la mayoría de los servicio públicos (hospitales, administraciones, escuelas, etc.) son voluntarios de ONGs, vecinos o familiares miembros de la comunidad para la que median e interpretan. (…) Además, esta situación puede provocar situaciones problemáticas como las que recoge Martin (2000: 217): por ejemplo, el caso de un niño obligado a interpretar para sus padres en reuniones con los profesores, diagnósticos médicos

> erróneos, un marido que interpreta a la esposa que él mismo ha apaleado, una mujer que pasa cuatro años en la cárcel hasta que un recurso revela que el intérprete en su juicio no hablaba el mismo dialecto que ella, etc. (p. 10)

Tal y como se dio a conocer en el subcapítulo 4.1., tener el conocimiento o incluso el dominio de las lenguas que se precisan para una comunicación intercultural en concreto no es suficiente para llevar a cabo la mediación. Sin embargo, hasta que la figura del mediador intercultural no será reconocida como una actividad profesional por las administraciones públicas, los proveedores de los servicios y los usuarios de los mismos, así como por la población en general, el panorama en el ámbito de la mediación intercultural seguirá siendo el mismo que en la actualidad y la profesión del mediador intercultural seguirá siendo emergente. En relación con lo expuesto, Sales Salvador (2011) recalca:

> Hace falta el apoyo decidido de la administración local y nacional, la concienciación de la propia sociedad sobre la necesidad de estos servicios y el reconocimiento de la labor que estos intermediarios desarrollan. En opinión de Martin (2000: 220): "(…) tiene que haber un reconocimiento general de este oficio como realidad profesional, no solo por parte de la Administración sino por parte de otros muchos sectores del país. (p. 14)

No obstante, para que llegue el reconocimiento general de la labor del mediador intercultural como una profesión, así como de su papel en la comunicación entre el proveedor de los Servicios Públicos y los usuarios procedentes de la minoría etnocultural, debe acaecer la profesionalización de la figura del mediador intercultural. A su vez, la profesionalización no va a llegar sin una adecuada formación y especialización de los agentes de la mediación intercultural y sin un sistema de acreditación oficial conducente al ejercicio de dicha profesión. Teniendo en cuenta que la oferta formativa al día de hoy es escasa, que la posibilidad de la acreditación oficial conducente al ejercicio de la profesión no se materializa más allá de los deseos de los profesionales de la mediación intercultural en los Servicios Públicos y los especialistas en materia de la mediación intercultural, resulta evidente que no se podrá resolver la problemática expuesta anteriormente en corto-medio plazo. Y mientras tanto, los usuarios foráneos de los Servicios Públicos se encuentran en una situación de desigualdad y vulnerabilidad puesto que desconocen la existencia de la figura de mediador intercultural y/o no tienen acceso a la misma. Sales Salvador (2011) afirma:

> En España, como recalca Valero (2003a), la situación revela una gran falta de profesionalización en términos de acreditación y formación, lo que, en palabras de Martín (2003: 436): "tiene consecuencias nefastas, ya que impide, o cuando menos compromete, el acceso por parte de determinados sectores de la población a servicios básicos, llegando en ocasiones a poner en peligro su integridad física o su libertad". (p. 11)

Una reflexión tan cierta como actual, aunque ya han transcurrido unos cuantos años desde el momento en el cual se redactó. Un ejemplo de las mencionadas consecuencias nefastas se pudo observar en el capítulo 4.3., cuando unos inmigrantes acabaron en la cárcel a causa de las traducciones e interpretaciones lingüísticas incorrectas, puesto que no se solicitó la asistencia de un mediador intercultural, sino que las autoridades públicas se conformaron con la intermediación de una persona conocedora de ambas lenguas implicadas en la comunicación intercultural.

De hecho, la falta de la profesionalización de la figura de mediador intercultural revela las cuestiones que expone Santana Falcón (2013) en relación con los intermediarios lingüísticos, quien es, hoy en día y muy frecuentemente, ocupan el lugar de un mediador profesional:

- La falta de formación adecuada y de conocimientos sobre la ética de la profesión y sobre términos legales o especializados de muchos intérpretes;
- Los procedimientos, en ocasiones poco adecuados, utilizados por las oficinas de los servicios públicos para aceptar a los interpretes;
- La falta de directrices claras sobre la actuación de estos intérpretes;
- La realización de malas traducciones o interpretaciones defectuosas que pueden privar a las minorías de sus derechos. (p. 35)

A pesar de la inexistencia de una acreditación oficial conducente al ejercicio de la profesión de mediador intercultural y la falta de reconocimiento de la figura del agente de mediación intercultural por las administraciones públicas, varios autores (Valero Garcés y Derham, 2001; Valero Garcés y Mancho Báres, 2002; Sales Salvador, 2011; Luis Estévez y Toledano Buendía, 2002; Munuera Gómez y Munuera Hernández, 2007) hacen hincapié en la creciente demanda de los mediadores interculturales. Igualmente, afirman que el papel del mediador intercultural resulta imprescindible en la comunicación entre dos interlocutores entoculturalmente distintos, sobre todo en las poblaciones con una mayor diversidad cultural.

En este sentido, las exposiciones de Luis Estévez y Toledano Buendía (2002) muestran la situación en la Comunidad Autónoma Canaria y aclaran el motivo de la creciente demanda de los mediadores interculturales. Tal y como comentan los autores, el crecimiento exponencial de la llegada de los inmigrantes en los ultimos años a causa de la movilidad geográfica, tanto con fines lúdicos y basados en el bienestar personal como en búsqueda de un futuro mejor, ha convertido la Comunidad Autónoma Canaria en una sociedad multilingüe y multicultural. La diversidad cultural y lingüística de la población canaria, configurada a partir de una afluencia constante de las personas de origen etnocultural distinto al de los habitantes autóctonas, puso de relieve la necesidad de una figura capaz de establecer un puente entre estos interlocutores para superar las barreras y las dificultades en la comunicación intercultural. Los profesionales formados para la traducción e interpretación de conferencias no cubrían las necesidades específicas que requieren los Servicios Públicos al tratar con la población foránea debido a la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias étnicas, sociales, de hábitos y costumbres. Por consiguiente, surgió la necesidad de la creación de la figura del mediador intercultural, una persona capaz de no solamente transmitir el mensaje del emisor al receptor correctamente, sino percibir y descodificar el lenguaje no verbal, cuestiones culturales, etc. que resultan indispensables para la comprensión mutua de los componentes de una sociedad multicultural:

> Con todo, el tráfico constante de turistas y el creciente número de extranjeros e inmigrantes, configura una sociedad cada vez más multicultural y multilingüe en la que se hace imprescindible la figura de un mediador que asegure la comunicación entre sus habitantes. (p. 71)

Asimismo, los autores destacan la demanda creciente de los mediadores interculturales, sobre todo por las ONGs y las instituciones públicas para atender a los turistas extranjeros e inmigrantes regulares, así como a los inmigrantes que se encuentran en España en situación irregular:

> Dentro de los recursos humanos imprescindibles ante esta nueva situación que precisa para llevar a cabo intervenciones de carácter asistencial está la demanda de intérpretes. Estas comunidades requieren servicios lingüísticos en ONGs y servicios de la Administración de Estado. (…) Se puede clasificar en tres grandes grupos a las comunidades de extranjeros que requieren servicios de mediación lingüística: los residentes extranjeros, entre los que se encuentran los inmigrantes legales, los inmigrantes ilegales que no han regularizado su situación y los turistas. Los lugares en los que se suelen requerir estos servicios son las oficinas del Estado (de extranjería, subdelegación del gobierno), ambulatorios y hospitales, comisarías de policía, juzgados u otras oficinas de la administración de Justicia, ONGs como Cruz Roja o el Centro de Refugiado, etc. (p. 74)

La situación presente en la Comunidad Autónoma Canaria y descrita por Luis Estévez y Toledano Buendía (2002) representa "una tendencia global que afecta a casi todas las Comunidades Autónomas" (p. 72). Tendencia, que refleja la repercusión del multiculturalismo en la sociedad española actual.

Por consiguiente, en las ciudades y las poblaciones con gran presencia de los grupos etnoculturales distintos a la autóctona, cada vez más, y en todos los ámbitos de los Servicios Públicos, surgen iniciativas con el fin de incorporar o contratar a los mediadores interculturales, así como ofrecerles la formación específica orientada a las necesidades del campo donde serán insertados para efectuar su labor de mediación. En este contexto, destaca el ámbito sanitario entre los demás sectores por su afán de diseñar, promover e implantar distintos proyectos orientados a la atención de los usuarios foráneos de los servicios médicos mediante la intervención y ayuda de los mediadores y mediadoras interculturales.

A modo ejemplo, a continuación se expondrá la descripción de una de las mencionadas iniciativas basándose en los datos de Munuera Gómez y Munuera Hernández (2007) sobre un proyecto de la mediación intercultural en el ámbito sanitario, fruto de una colaboración de la Unidad de Planificación Sanitaria de la Región de Lérida, la Asociación Salud y Familia, la Federación Asociación de Vecinos. El proyecto experimental nace por la necesidad de superar las barreras lingüísticas y diversas dificultades que surgen en las consultas primarias entre los profesionales sanitarios autóctonos y los pacientes foráneos, puesto que existen tanto las diferencias culturales como las disimilitudes en el sistema sanitario del país de acogida y el de los países de origen de dichos pacientes. El proyecto consistía en contratar a tres mediadoras interculturales con el fin de facilitar la comunicación intercultural entre los profesionales sanitarios y los usuarios extranjeros de los servicios médicos, y su duración estaba prevista para dos meses. Antes de incorporarse en el proyecto las tres mediadoras interculturales asistieron a un curso de formación en mediación en salud. Aunque las mediadoras interculturales prestaban los servicios en todos los departamentos del centro médico, su principal área de trabajo correspondía al área materno-infantil donde llevaban a cabo las siguientes funciones, comunes a todos los departamentos:

- Acogimiento. Informar al paciente sobre el funcionamiento del sistema sanitario y los trámites pertinentes cuando recibirá el alta médica. Asegurarse que el paciente comprende el tratamiento prescrito por el profesional y descubrir si existen peculiaridades culturales que pueden intervenir negativamente en el tratamiento.

- Participación en los programas de asesoramiento y formación del personal sanitario, orientados a informar a los profesionales sanitarios sobre las diferencias culturales que presentan los usuarios inmigrantes que acuden al centro médico.

Funciones específicas del área materno-infantil:

- Informar y explicar a la paciente sobre el documento de consentimiento informado.

- Informar a la paciente acerca de los controles ginecológicos y pediátricos.

- Informar y aconsejar a la paciente referente a la anestesia epidural.

- Informar y aconsejar a la paciente acerca de la lactancia materna y los cuidados del recién nacido.

- Informar en relación a la inscripción del recién nacido en el Registro Civil.

Una vez finalizado el plazo de dos meses, se evaluaron los datos referentes a la intervención de las mediadoras interculturales en todos los departamentos, así como las estadísticas de los pacientes atendidos en el programa de mediación y se decidió, desde la dirección del centro sanitario, seguir contratando a las tres mediadoras interculturales. Los usuarios de los servicios sanitarios calificaron con un excelente su satisfacción con la mediación intercultural ofrecida por el centro médico y la satisfacción de los profesionales sanitarios fue de un notable.

> Actualmente se ha ampliado el programa con la contratación de mediadoras en todas las Área [*sic*] Básicas de Lleída [*sic*]. Otras comunidades como Valencia (Hospital La Fe), Aragón, Granada, Navarra, …etc., han puesto en marcha la mediación intercultural en el ámbito sanitario.
> (Munuera Gómez y Munuera Hernández, 2007, p. 128)

Pese a que, paulatinamente, se incrementan los centros sanitarios que quieren introducir los programas de la mediación intercultural y apoyarse en la figura del mediador intercultural con el fin de establecer un diálogo fluido con los pacientes extranjeros, así como otros ámbitos de los Servicios Públicos para comunicarse con los usuarios de los mismos, este tipo de iniciativas siguen siendo insuficientes siguen siendo insuficientes. Sin embargo,

> (…) se observa un progresivo, aunque lento, reconocimiento de que el avance hacia sociedades multiculturales provoca una serie de necesidades y expectativas que hay que cubrir. Es cada vez más evidente el interés creciente por este tipo de traducción e interpretación, considerando como un mecanismo más para facilitar la comunicación entre la población mayoritaria y aquellas personas con un conocimiento limitado de la lengua que utilizan en los SSPP.
> (Santana Falcón, 2013, p. 34)

En la misma línea Ruiz y Soria (2016) afirman:

> En España el nivel de concienciación es bajo y todavía no se goza de un reconocimiento pleno de la profesión. Sin embargo, en los últimos años, las Administraciones locales y regionales han empezado a tomar conciencia contratando a especialistas lingüísticos, pues los ciudadanos extranjeros se veían obligados a comunicarse con la colaboración de otros inmigrantes o familiares (Íbid.: 80-81). (…) Por lo tanto la figura del interprete o mediador intercultural es necesaria en una sociedad multilingüe como la que representa España en la actualidad (Valero-Garces y Dergam 2003: 265). (p. 52)

Puesto que España está dando sus primeros pasos en un, como se prevé, largo camino hacia la práctica de la mediación intercultural, así como la especialización y profesionalización de la figura del mediador intercultural, no queda lugar a dudas que la profesión del mediador intercultural es una profesión enfocada al futuro y designada a las generaciones de los hablantes de herencia biculturales. Porque, indudablemente, la demanda de los profesionales en el campo de la mediación intercultural seguirá aumentando, pues los flujos inmigratorios seguirán llegando a España. Por consiguiente, seguirán surgiendo los choques culturales en todas las áreas de convergencia de los foráneos y los autóctonos a falta de una comunicación fluida entre todos los integrantes de la sociedad multicultural. Obviamente, los futuros mediadores y futuras mediadoras interculturales tendrán que formarse en los ámbitos de los Servicios Públicos en los cuales desarrollaran su actividad profesional.

Capítulo 5. Análisis de la situación actual de la mediación intercultural y la figura del mediador intercultural en España

Los movimientos migratorios, a causa de la globalización de un mundo cada vez más interconectado, sitúan a la sociedad española en un contexto de la diversidad cultural y lingüística en todos los ámbitos de la misma. En este escenario de una sociedad multicultural y multilingüe las diferencias culturales, religiosas, lingüísticas, sociales, educativas, etc. entre la población autóctona y las comunidades foráneas pueden provocar, y muy a menudo provocan, los malentendidos, los desacuerdos, el rechazo, la desconfianza y los conflictos entre la mayoría del entrono dominante y los representantes de la lengua minoritaria. En estas situaciones de desavenencia e incomprensión mutua entre las partes involucradas en el diálogo social, los programas de la mediación intercultural, así como la figura del mediador intercultural se hacen imprescindibles. La intervención del agente de la mediación intercultural resulta indispensable en todos los ámbitos de una sociedad multicultural para tender puentes entre la población autóctona y las comunidades de origen extranjero a fin de superar con éxito múltiples barreras y dificultades provenientes de sus diferencias, así como para ayudar a solventar las situaciones de desamparo y desigualdad de los colectivos de origen extranjero.

Las habilidades comunicativas y sociales, así como el conocimiento cognitivo, histórico, social y cultural – con los que cuenta un mediador intercultural idóneo (bicultural) – juegan un papel significativo para establecer un enlace satisfactorio entre la población autóctona dominante y la comunidad etnocultural minoritaria. Actualmente, la labor del mediador intercultural cobra una vital importancia, puesto que no solo se limita a traducir o interpretar de forma verídica, sino descodifica el lenguaje no verbal, el tono de voz, los códigos culturales, etc. y realiza la función de intermediar cuando la situación así lo requiere. Dichas situaciones surgen continuamente debido a los choques culturales porque “lo que para unos es natural y sano para otros es incorrecto o les desagrada” (Valero Garcés y Mancho

Báres, 2002, p. 2). Efectivamente, las encuestas - entrevistas realizadas por Ruiz y Soria (2016) en los centros educativos de infantil y primaria de Córdoba demuestran la importancia de la mediación intercultural, así como la necesidad de los usuarios de origen extranjero de tener la asistencia de un mediador intercultural en el ámbito educativo de los Servicios Públicos. De hecho, la misma situación se presenta en los demás ámbitos de los Servicios Públicos y, especialmente, en los sectores el judicial y el sanitario. Sin embargo, aunque ya han transcurrido veinte años desde el momento que la figura del mediador intercultural fue reconocida en España mediante la normativa del Decreto Ley, las administraciones públicas siguen sin reconocer la labor que desempeña un mediador intercultural en los Servicios Públicos como una actividad profesional. Debido a dicha posición obstinante de las autoridades públicas los usuarios de origen extranjero, así como la población en general, desconocen la existencia de la figura del mediador intercultural y están privados de una asistencia profesional en la interpretación, la traducción y el acompañamiento en sus visitas y/o trámites en los Servicios Públicos. Hecho más que cuestionable, puesto que al no tener otra alternativa los usuarios de origen extranjero que acuden a las dependencias de los Servicios Públicos han de conformarse con la mediación de algún amigo, vecino, familiar o algún interprete contratado por las autoridades publicas en casos muy puntuales y para las cuestiones muy concretas. Es evidente que una mediación intercultural llevada a cabo por este tipo de mediadores-voluntarios forzosos que carecen de una base bicultural y la formación adecuada en el ámbito de mediación correspondiente, ídem al conocimiento de ambas lenguas puesto que no se puede comprobar el nivel real de dominio del idioma foráneo (al menos no en el momento de la mediación), cuanto menos será deficiente y afectará negativamente tanto a la prestación de los servicios del proveedor autóctono como los derechos del usuario foráneo. El ejemplo más típico de una mediación intercultural no profesional es cuando un niño menor de edad, nacido o creado en España, ha de traducir a sus padres u otros adultos de la comunidad etnocultural de su origen. La documentación estudiada para realización del presente trabajo revela que este tipo de las mediaciones son habituales y se dan con frecuencia en los ámbitos educativo y sanitario. Si en el ámbito educativo las consecuencias de una interpretación o traducción errónea se pueden corregir y enderezar la situación, en el ámbito sanitario cualquier error en la mediación intercultural fácilmente acabará en una negligencia médica. ¿Cómo pueden dejar las administraciones públicas en manos de un niño la interpretación y la traducción de un diagnóstico médico o el tratamiento médico o la explicación de una intervención quirúrgica? Incluso los mediadores intérpretes habituales del ámbito sanitario pueden tener carencias en el conocimiento de la terminología, su significado o las equivalencias correspondientes en otro idioma. Por consiguiente, dejar la mediación intercultural en manos de un niño es un desacierto tan disparatado como irresponsable, ídem a la falta de ética por parte de las administraciones públicas pues sitúan a un niño bajo presión en una situación muy comprometida.

A pesar de las quejas continuas de los profesionales sanitarios por no poder prestar la asistencia médica de calidad a las comunidades etnoculturales del origen extranjero debido a los choques culturales, los malentendidos y las dificultades lingüísticas, la mayoría de los centros hospitalarios sigue teniendo esta problemática por no contar con los servicios de los mediadores interculturales. En los ámbitos judicial y social, las autoridades públicas suelen tener algún interprete o traductor contratado para los casos muy puntuales y las cuestiones muy concretas. Un interprete-traductor que no puede descifrar e interpretar los códigos culturales, el tono de voz, el lenguaje no verbal, etc. de una de las dos partes implicadas en el diálogo intercultural y mucho menos mediar cuando es preciso, al no ser éste bicultural y en consecuencia no darse cuenta de ello. Por consiguiente, los usuarios foráneos muchas veces se encuentran en la situación de desamparo simplemente porque el enlace intercultural ha fallado

y el entendimiento entre las partes no se produjo. En los casos más extremos, las intervenciones de los intérpretes sin los conocimientos de la cultura, las costumbres y las tradiciones del usuario foráneo llevan al dicho usuario de los Servicios Públicos a unas consecuencias muy graves, como la privación de libertad sin haber cometido el delito. De nuevo cabe cuestionar las actuaciones de las administraciones públicas ¿por qué se contrata una persona que no tiene el dominio cultural de ambas partes implicadas en el diálogo intercultural y no a un mediador intercultural? Obviamente, a falta de los profesionales idóneos en el ámbito de la mediación intercultural las instituciones públicas han de recurrir a los interpretes-traductores impropios para la labor de la intermediación. Pero no es el único motivo, la razón principal de esta situación es que la figura del mediador intercultural carece de la profesionalización y no está regulada. Actualmente, cada entidad que quiere contar con los servicios de un mediador intercultural decide que requisitos ha de reunir el candidato para ser contratado, ídem en referencia a la remuneración y la denominación del puesto que ocupará el agente de la mediación intercultural. Esta libertad en la contratación, la falta de unificación de los requisitos y las condiciones laborales abren la puerta al intrusismo laboral y, por consiguiente, a los errores y las negligencias médicas, así como judiciales. De hecho algunas instituciones públicas recalcan la necesidad apremiante para crear un servicio de la mediación intercultural profesionalizado, haciendo hincapié en que tener la presencia permanente de los mediadores interculturales integrados en la plantilla de la institución para brindar una atención óptima al usuario de origen extranjero y evitar los casos de negligencia, los errores y los costes adicionales que puede suponer la prestación de los servicios inadecuados, así como los gastos para atender las demandas de los usuarios afectados (López, Moyano, Ochoa, Padilla, Pérez, 2018). Otras consecuencias de este intrusismo laboral y la falta de la profesionalización de la figura del mediador intercultural son la precariedad de las condiciones laborales de un mediador intercultural, así como la eventualidad de las contrataciones que, en muchos casos, no permiten al dicho profesional dedicarse solo a la mediación intercultural obligándolo a buscar las vías alternativas para subsistir.

Sin embrago, es evidente que las administraciones públicas no pueden cargar con toda la responsabilidad en las cuestiones relacionadas con la gestión y la implementación de los programas de la intermediación intercultural en distintos sectores de todos los ámbitos de los Servicios Públicos. Difícilmente las instituciones públicas pueden tomar cartas en el asunto si la figura del mediador intercultural carece de la profesionalización y no está regulada. Asimismo, no se debe dejar de lado la problemática del código deontológico, puesto que para los mediadores interculturales que ejercen su labor en España no existe ningún código ético unificado, es más, si en los ámbitos social y judicial se adoptan los códigos deontológicos establecidos por las asociaciones de los interpretes y traductores[33], en el ámbito sanitario no existe ningún código ético que han de cumplir los mediadores interculturales. Aunque dicho profesional "ha de tratar de forma confidencial toda la información que surge durante la mediación y al finalizar el proceso" (Mejnartowicz, 2008, p.383), al no tener ningún código deontológico establecido para su riguroso cumplimiento este principio básico se queda en el "aire" y al merced de la buena voluntad y buen hacer del agente de la mediación intercultural. Teniendo en cuenta que un mediador intercultural al desempeñar su labor profesional se encuentra en contacto con la información sensible y confidencial a diario, resulta del todo inadmisible y preocupante que esta cuestión sigue sin solventarse. La formación y la especialización de la figura del mediador intercultural representan otro de los obstáculos que

[33] Más información en: Asociación Española De Traductores, Correctores e Intérpretes (ASETRAD) https://asetrad.org/la-asociacion, Asociación Profesional de Traductores e Intérpretes Judiciales y Jurado (APTIJ) http://www.aptij.es

deben ser superados para que la labor de un agente de la mediación intercultural sea reconocida como una actividad profesional.

Resulta evidente que la piedra angular para resolver las cuestiones pendientes para profesionalización y el reconocimiento de la figura del mediador intercultural radica en las políticas regulatorias, sociales, económicas y lingüísticas. Indudablemente, España está dando los primeros pasos en el largo camino hacia la práctica de la mediación intercultural, así como en la profesionalización de la figura del mediador intercultural. La demanda de los profesionales de la mediación intercultural seguirá creciendo tanto para los usuarios extranjeros residentes en España como para atender a los turistas extranjeros.

En la actualidad, es ampliamente reconocida la convicción de los profesionales de todos los ámbitos de los Servicios Públicos, así como los especialistas e investigadores en el campo de la mediación intercultural, que la figura del mediador intercultural es una pieza imprescindible en el engranaje de una sociedad multilingüe y multicultural. Es más, algunos de los autores (Bigas y Domínguez, 2009; López et al., 2018; Munuera Gómez y Munuera Hernández, 2007) coinciden que las funciones de un mediador intercultural idóneo no podrán ser realizadas por un intérprete, traductor o mediador social. Sin lugar a dudas la profesión del mediador intercultural es una profesión que ya está presente en la sociedad española, si bien para que dicha profesión sea reconocida por las administraciones públicas será imprescindible una mayor implicación de las autoridades públicas, la implementación de las políticas lingüísticas y regulatorias pertinentes, así como un respaldo más firme de las instituciones públicas y de la sociedad en general.

Capítulo 6. Conclusiones

La lengua de herencia de una minoría etnocultural, así como su cultura, tienden a ser reemplazadas por la lengua y la cultura dominante de la sociedad. Por este motivo la política de la educación intercultural resulta imprescindible para la conservación de las lenguas minoritarias, puesto que se centra en la diversidad cultural, el intercambio de los conocimientos entre los integrantes de la sociedad y la conservación de la identidad propia de las lenguas y las culturas de las minorías etnoculturales.

El objetivo de la investigación se basaba en indagar lo importante que es la educación intercultural para un hablante de herencia, apoyándose en los datos estadísticos de los centros educativos rusos en España para verificar la demanda creciente de la enseñanza formal en la lengua rusa por la comunidad rusoparlante residente en el territorio español. Verificar los métodos, las estrategias y los recursos que emplean los centros educativos rusos en España para la educación intercultural. Asimismo presente trabajo pretendía demostrar la trascendencia que tiene la conservación de todas las competencias lingüísticas de la lengua de herencia para la mediación intercultural en general y para un futuro mediador intercultural en los Servicios Públicos en particular, así como el gran valor de un mediador intercultural idóneo (bicultural) en una sociedad multicultural.

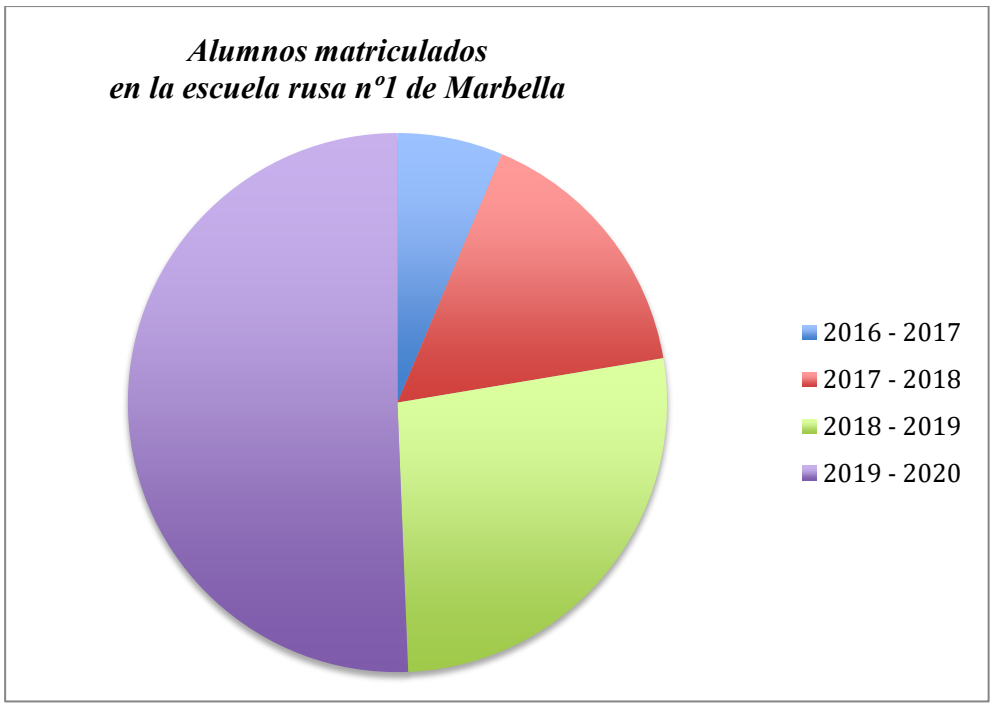
Lamentablemente, los datos estadísticos recabados resultan ser insuficientes para su utilización como una muestra válida en el estudio de la demanda de la educación intercultural formal en la lengua rusa por los residentes rusoparlantes en España. Por consiguiente, una investigación más extensa, para ampliar los datos y profundizar en la materia de la educación intercultural, enfocada al desarrollo y la conservación de la lengua de herencia rusa tendría una relevancia significativa para fines pedagógicos y/o como material de apoyo para

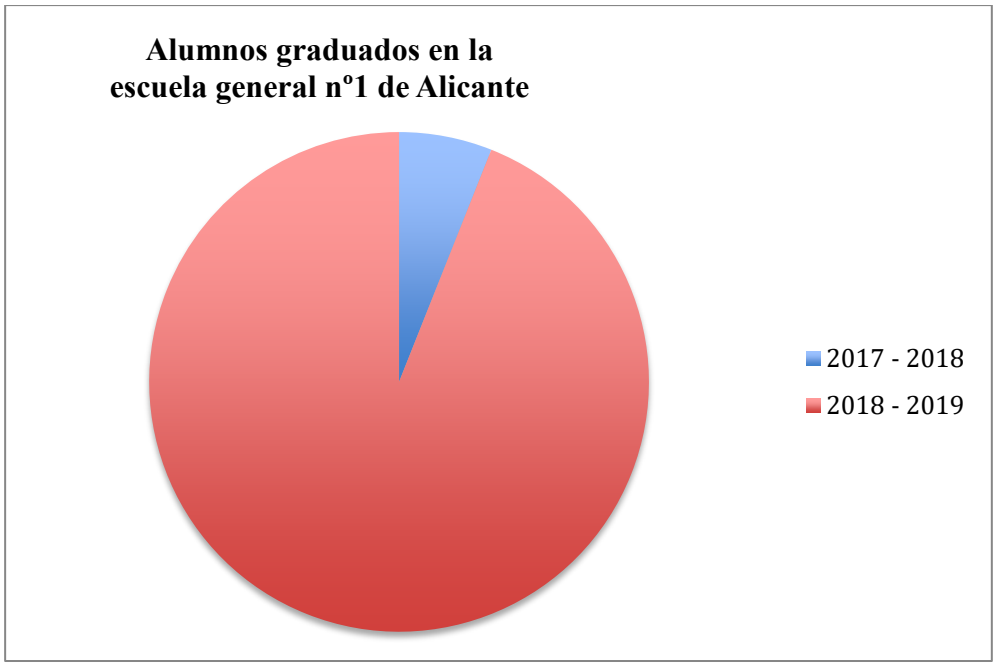
posteriores estudios. Asimismo podría ayudar a la creación de las políticas sociolingüísticas para promover la enseñanza de las lenguas de herencia y la conservación de las culturas de origen de las comunidades etnoculturales minoritarias. Por otro lado, sería de gran utilidad seguir con la investigación sobre el papel de los mediadores interculturales biculturales en los Servicios Públicos y su contribución en diferentes ámbitos de los mismos con el fin de aportar más referencias relevantes que pueden dar soporte a las peticiones continuas del mundo investigador en el sector de la Mediación Intercultural, así como de los profesionales de todos los ámbitos de los Servicios Públicos, para la creación de las unidades de los mediadores interculturales en las instituciones públicas o, al menos, para regularizar, especializar y profesionalizar la figura del mediador intercultural en España.

A pesar de las limitaciones estadísticas, sí se puede observar – basándose en los datos de los alumnos matriculados en la escuela rusa nº1 de Marbella y en el número de los alumnos graduados de la escuela general nº1 de Alicante – el creciente interés por la enseñanza formal en la lengua de origen entre la población rusoparlante en España.

Así, el porcentaje del alumnado matriculado en la escuela rusa nº1 de Marbella aumentado, en comparación con el primer año de funcionamiento de la escuela (2016), en el segundo año en 153%, el tercer año en 327% y el cuarto en 700%.

En caso de la escuela general nº1 de Alicante solo es posible comparar los datos de los alumnos graduados en el primer año académico desde su apertura (2017 – 2018) y en el segundo (2018 – 2019). Aun así, se observa un aumento evidente del interés por la educación intercultural formal en la lengua rusa.





Aunque estos datos no pueden tomarse como una prueba irrefutable de la importancia de la educación intercultural para los hablantes de herencias de la lengua rusa, sí se puede presumir que los progenitores rusoparlantes son muy consientes de que la enseñanza en el entorno familiar no es suficiente para la adquisición de las competencias lingüísticas de la lengua de origen y su conservación, y, por consiguiente, atribuyen una relevancia más que considerable a la educación intercultural formal.

A pesar de las limitaciones estadísticas, el estudio exhaustivo de las fuentes de información, así como de la documentación pertinente, ha demostrado la gran importancia que tiene la educación intercultural en la adquisición y la conservación de todas las competencias lingüísticas de la lengua de herencia. Asimismo ha corroborado que la enseñanza formal en las escuelas rusas y los centros rusos en España promueve el intercambio de los conocimientos y la divulgación tanto de los valores de la cultura de herencia como los de la cultura dominante de la sociedad. Además, la educación intercultural en las escuelas rusas y los centros rusos no solamente pretende transmitir los conocimientos, sino pone hincapié en inculcar a los alumnos el respeto y el estima hacia ambas culturas (la de herencia y la dominante), favoreciendo de este modo el desarrollo cognitivo individual y bicultural de los niños.

Para lograr los objetivos principales de la educación intercultural – la adquisición de todas las competencias lingüísticas, conservación de la lengua de herencia y el desarrollo bicultural de los alumnos con el fin de capacitar a los niños a convivir con diferentes integrantes de la sociedad en la comprensión y el respeto mutuo sin perder la identidad de su cultura de origen – las escuelas rusas y los centros educativos rusos en España emplean las metodologías innovadoras, así como las estrategias más eficaces. Entre todas las estrategias utilizadas destacan los proyectos internacionales enfocados al intercambio cultural y de los conocimientos entre los alumnos rusoparlantes residentes en diferentes países. El gran valor de estos programas radica en la divulgación de la cultura, los acontecimientos científicos, los hechos históricos, las costumbres y las tradiciones, etc. de la sociedad dominante por los alumnos hablantes de herencia de la lengua rusa, que residen en el entorno de esta lengua dominante y se encuentran bajo su influencia, mientras siguen adquiriendo las competencias

lingüísticas de su lengua de origen. Dichos programas están orientados a los alumnos de todos los niveles académicos.

Es preciso hacer hincapié en la relevancia del apoyo gubernamental de la Federación de Rusia, mediante su política lingüística, a las escuelas rusas y los centros educativos rusos en el extranjero. En el marco de la política lingüística aplicada en las escuelas rusas y los centros educativos rusos en el extranjero, se les ofrece ayuda en la formación profesional y continua del personal docente, así como el apoyo económico, tecnológico, informativo y didáctico. El soporte a las escuelas rusas y los centros educativos rusos en España se lleva a cabo por medio de las diferentes organizaciones públicas rusas entre las cuales se distingue la labor del sistema de apoyo de las escuelas rusas. Un sistema que brinda el soporte integral y completo a las escuelas rusas y los centros educativos rusos en el extranjero para que puedan llevar a cabo la actividad educativa de acuerdo con los estándares del sistema educativo ruso. Asimismo, proporciona de forma gratuita una multitud de los recursos educativos digitales, suministra los libros de texto y el material didáctico, entre otras muchas prestaciones. Sin duda, el apoyo gubernamental de la Federación de Rusia, así como la política lingüística desempeñan un papel clave en el funcionamiento y la continuidad de la actividad educativa en las escuelas rusas y los centros educativos rusos en España.

La investigación documental pone de manifiesto la relevancia innegable de la mediación intercultural en una sociedad multicultural y multilingüe y, por consiguiente, también de la figura del mediador intercultural. De hecho, es ampliamente aceptada la opinión de los profesionales de todos los Servicios Públicos, así como de los especialistas e investigadores en el campo de la mediación intercultural, que un agente de mediación intercultural idóneo es una figura indispensable en las sociedades actuales con una diversidad cultural muy significativa.

La investigación ha demostrado la existencia de una relación directa entre la conservación de las competencias lingüísticas de la lengua de herencia, el hablante de herencia bicultural y el mediador intercultural idóneo. Pues solo una persona que tiene adquiridas las competencias lingüísticas completas tanto de la lengua del entorno dominante como las de la lengua de origen, y comprende ambas culturas y sus peculiaridades a la perfección, puede desempeñar la labor de un mediador intercultural idóneo. Sin duda alguna, esta persona es un hablante de herencia bicultural. Los conocimientos cognitivos, históricos, sociales y culturales, así como las habilidades comunicativas que posee un hablante de herencia bicultural le convierten en un mediador intercultural idóneo pues le permiten a interpretar los códigos no verbales, de conducta, morales, religiosos, ideológicos, sociopolíticos, etc. Tal es su relevancia que un intérprete o traductor conocedor de ambas lenguas, requeridas para establecer el enlace entre los proveedores de los Servicios Públicos y los usuarios de los mismos de origen extranjero, así como un mediador social no podrán llevar a cabo las funciones de un mediador intercultural idóneo sin descuidar ciertos aspectos de la mediación intercultural. Aspectos que juegan muchas veces un papel clave en el dialogo intercultural pero, al no ser reconocidos por un mediador no profesional, pasan desapercibidos. Hecho que lleva el enlace intercultural a los resultados nefastos para el usuario de los Servicios Públicos de origen extranjero, tales como las negligencias médicas o judiciales, desamparo, desigualdad, información poco precisa o errónea, etc. Sin embargo, un mediador intercultural sí podría realizar las funciones del interprete, traductor o mediador social pues la mediación social, la interpretación y la traducción forman parte de la propia mediación intercultural.

Aunque cada vez hay más sectores de las administraciones públicas que se dan cuenta de la realidad multicultural que vive la sociedad española actual, la figura del mediador intercultural todavía carece de su merecido reconocimiento y la profesionalización. Para combatir el intrusismo laboral y la carencia de la profesionalización de la figura del mediador intercultural, así como la falta de formación y especialización de la misma, se deben articular los mecanismos normativos pertinentes, así como las políticas regulatorias, sociales, económicas y lingüísticas. Resulta evidente que para conseguir los cambios en todas las cuestiones concernientes a la situación actual de la figura del mediador intercultural, será preciso un apoyo constante de todos los ámbitos de los Servicios Públicos para dar a conocer la figura del mediador intercultural a toda la población, así como la reclamación persistente a las administraciones públicas la incorporación de los profesionales de la mediación intercultural en todos los sectores de la instituciones públicas que atienden al usuario de origen extranjero. Es más, debido a la demanda social continuada que urge la integración de los mediadores interculturales en todos los ámbitos de los Servicios Públicos, que atienden al usuario de origen extranjero, el objetivo final ha de ser la creación de los servicios de los mediadores interculturales en dichos ámbitos mediante la implementación de las políticas correspondientes.

A primera vista dicho objetivo puede parecer demasiado costoso, sin embargo, nada más lejos de la realidad si se tienen en cuenta todos los factores implicados en la prestación óptima de los servicios en los ámbitos de los Servicios Púbicos a los usuarios de origen extranjero, tanto residentes en España como los numerosos turistas que visitan el territorio español durante todo el año. Como ejemplo se puede plantear un supuesto hipotético en al ámbito sanitario de los Servicios Púbicos. Teniendo en cuenta lo expuesto por Valero Garcés y Derham (2001) sobre un paciente musulmán que se negaba tratarse de su afección de tuberculosis durante la festividad de Ramadán, así como alimentarse según prescripción del profesional sanitario, podemos presumir que sin la intervención de un mediador intercultural dicho paciente no tomaría la medicación y, por consiguiente, empeoraría. Como resultado de su padecimiento, que con el paso de tiempo se agravaría considerablemente, acabaría acudiendo a las urgencias del hospital, donde los profesionales sanitarios prescribirían el mismo tratamiento que en su momento ya lo hizo el profesional de la atención primaria. A partir de aquí existen dos opciones: o bien, el paciente establece un diálogo de entendimiento mutuo con el profesional sanitario y sigue las prescripciones médicas, o sigue sin acatar las instrucciones. Si sigue sin tratarse volverá a las urgencias y, seguramente, ingresado durante un tiempo considerable en el hospital. En cualquiera de los dos casos el coste de la atención médica a las arcas públicas – por no establecer un enlace, en atención primaria del paciente, que garantice el entendimiento mutuo entre el proveedor de los servicios y el usuario de origen extranjero – será mucho más elevado en comparación con el coste de los servicios de un mediador intercultural integrado en la plantilla del ente de los Servicios Públicos. Según Munuera Gómez y Munuera Hernández (2007), la encuesta a los profesionales sanitarios que realizaron los autores en el año 2005 reveló que un 58% de los mismos señalaban que los usuarios de origen extranjero no cumplen las instrucciones prescritas por los profesionales médicos o lo hacen de forma deficiente debido a los problemas para entendimiento mutuo. Asimismo dicha encuesta hace hincapié que el gran número de los pacientes de origen extranjero acaban acudiendo a las urgencias por este motivo. No hace falta ver las estadísticas para concluir que una visita a las urgencias tendrá un coste mucho más elevado para las arcas públicas que una consulta con el profesional sanitario en la atención primaria. Ídem a tener en cuenta el coste de la contratación puntual de un mediador intercultural, tampoco es necesario ver las estadísticas para llegar a la conclusión que un mediador intercultural integrado en la plantilla del cualquier ámbito de los Servicios Públicos será mucho más económico a largo

plazo que afrontar los gastos que repercuten a las arcas públicas por las demandas por negligencia médica, los costes de los servicios de las urgencias, las contrataciones eventuales de los interpretes, etc.

No obstante, tal y como demuestra la experiencia de otros países que llevan más tiempo recurriendo a la asistencia de los mediadores interculturales en los Servicios Públicos que en el territorio nacional, el camino para lograr el objetivo marcado – la creación de los servicios de los mediadores interculturales en las instituciones públicas – será arduo y largo. Probablemente, el avance del caso en cuestión dependerá fundamentalmente del apoyo económico a las instituciones públicas por parte del Estado y de las Comunidades Autónomas, así como de las dotaciones presupuestarias que pueden asignar, o no, dichas autoridades públicas con el fin de desarrollar las unidades permanentes de la mediación intercultural en los ámbitos de los Servicios Públicos. Pero primero se deben realizar los cambios en la percepción de la figura del mediador intercultural y para ello será necesario dotarla del reconocimiento que se merece, implementar más programas formativos de calidad, ofrecer la especialización adecuada para cada ámbito de los Servicios Públicos, regularizar los requisitos que debe reunir un mediador intercultural, articular el código deontológico de obligado cumplimiento para todos los profesionales de la mediación intercultural y, por supuesto, establecer las normativas pertinentes para la profesionalización de la figura del mediador intercultural y la remuneración correspondiente. Para conseguir dichos cambios es imprescindible una mayor concienciación de las administraciones públicas sobre la realidad que se presenta en la sociedad española actual, cada vez más diversa, más multicultural y multilingüe. Asimismo todas las iniciativas, las reformas, las normativas legislativas y los proyectos relacionados con la mediación intercultural han de aplicarse en la práctica para cubrir las demandas de la sociedad y no quedarse sobre el papel, como ocurre con el Real Decreto 638/2000 del 11 de mayo mediante el cual se reconoce la figura del mediador intercultural en España pero que en la práctica no va más allá del propio edicto.

6.1. *Заключение*

Херитажный язык и культура этнокультурного меньшинства, как правило, замещаются языком и культурой доминантного общества. По этой причине политика межкультурного образования имеет важнейшее значение для сохранения языков меньшинств, поскольку ориентирована на культурное многообразие, обмен знаниями между членами общества и сохранения идентичности языков и культур этнокультурных меньшинств.

Цель исследования заключалась в том, чтобы выяснить, насколько важным является межкультурное образование для херитажного говорящего, опираясь на статистические данные русских образовательных центров в Испании, чтобы проверить растущий спрос на изучение растущего спроса русскоязычной общины, проживающей на территории Испании, на обучающие программы в соответствии с российской системой образования. А также изучить методы, стратегии и ресурсы, используемые русскими образовательными центрами в Испании для межкультурного образования. Кроме того, предполагалось доказать необходимость сохранения всех языковых компетенций херитажного языка как для межкультурной медиации в целом, так и для будущего межкультурного медиатора в государственных службах в частности. А также доказать огромную значимость идеального межкультурного медиатора (бикультурного) для мультикультурного и многоязычного общества.

К сожалению, собранных статистических данных оказалось совершенно недостаточно для использования их в качестве достоверной выборки для изучения спроса русскоязычной общины, проживающей в Испании, на межкультурное образование. Учитывая вышеизложенное, более подробное исследование в области межкультурного образования, ориентированное на развитие и сохранение херитажного русского языка, могло бы быть актуально для применения в педагогических целях и / или в качестве вспомогательного материала для последующих исследований. Кроме того, могло бы быть применено в создании социальных и языковых реформ для содействия преподаванию херитажных языков и культур этнокультурных меньшинств.
Помимо этого, представляется целесообразным продолжить исследования о роли межкультурных бикультурных медиаторов в государственных службах и их вкладе в различных сферах государственных услуг, с целью предоставить более актуальную и релевантную информацию. Данная информация может служить опорой для создания отделений межкультурных медиаторов в государственных учреждениях или, по крайней мере, для урегулирования, специализации и профессионализации межкультурного медиатора в Испании. Так, как и запрашивают профессионалы государственных услуг, а также специалисты в области межкультурной медиации.

Несмотря на статистические ограничения, можно отметить, основываясь на данных зачисленных учащихся в русскую школу №1 города Марбелья и количества выпускников в общеобразовательной школе №1 города Аликанте, растущий интерес русскоязычной общины, проживающей в Испании, на обучающие программы в соответствии с российской системой образования.

Так, процент учащихся, зачисленных в русскую школу № 1 в Марбелье, увеличился по сравнению с первым годом работы школы (2016), во втором году на 153%, в третьем году на 327%, а в четвёртом на 700%.

Что касается общеобразовательной школы № 1 в Аликанте, можно сравнить данные выпускников только в первом учебном году с момента его открытия (2017 – 2018) и во втором (2018 – 2019). Тем не менее наблюдается явное увеличение интереса к межкультурному образованию на русском языке в соответствии с российской системой образования.

Хотя эти данные не могут быть восприняты как неопровержимое доказательство необходимости межкультурного образования для херитажных говорящих русского языка, можно предположить, что русскоязычные родители понимают, что обучение в семейной среде недостаточно для приобретения языковых компетенций родного языка и его сохранения. Поэтому они придают немаловажное значение межкультурному образованию на русском языке в соответствии с российской системой образования.

Несмотря на статистические ограничения, подробное изучение источников информации, а также соответствующей документации показало, что межкультурное образование имеет большое значение для приобретения и сохранения всех языковых компетенций херитажного языка. Кроме того, данное исследование подтвердило, что обручение в соответствии с российской системой образования в русских школах и русских образовательных центрах в Испании, способствует обмену знаниями и распространению как ценностей херитажной культуры, так и ценностей доминантной культуры общества. Помимо этого, межкультурное образование в русских школах и русских образовательных центрах направлено не только на передачу знаний, ставит упор на прививание учащимся уважение к обеим культурам (херитажной и доминантной), что способствует когнитивному и бикультурному развитию детей.

Русские школы и русские образовательные центры в Испании используют инновационные методики, а также наиболее эффективные стратегии для выполнения основных целей межкультурного образования: приобретение всех языковых компетенций, сохранение херитажного языка и бикультурное развитие учащихся с целью подготовки детей сосуществовать в понимании и взаимном уважении с разными членами общества, не теряя идентичность культуры своего происхождения. Среди всех используемых стратегий выделяются международные проекты, направленные на межкультурный обмен знаниями между русскоязычными учащимися, проживающими в разных странах. Большая ценность этих программ заключается в распространении учащимися, владеющими русским языком, но проживающими в среде доминирующего языка и находящимися под его влиянием, культуры, научных событий, исторических фактов, обычаев, традиций и т.д. доминантного общества при этом приобретая языковые навыки своего родного языка. Эти программы ориентированы на учащихся всех академических уровней.

Необходимо подчеркнуть актуальность государственной поддержки Российской Федерации, посредством языковой политики, русских школ и русских образовательных центров за рубежом. В рамках языковой политики, применяемой в русских школах и русских образовательных центрах за рубежом, данным учреждениям оказывается помощь в профессиональной подготовке педагогов, а также осуществляется экономическая, технологическая, информационная и дидактическая поддержка. Поддержка русских школ и русских образовательных центров в Испании осуществляется через различные российские общественные организации, среди которых выделяется работа системы поддержки русских школ. Система обеспечивает полную комплексную поддержку русских школ и русских образовательных центров за рубежом, чтобы они могли вести образовательную деятельность в соответствии со стандартами российской системы образования. Помимо этого, система бесплатно предоставляет множество цифровых образовательных ресурсов, поставляет учебники и учебные материалы, а также многие другие ресурсы. Безусловно, ключевую роль в функционировании и непрерывности образовательной деятельности в русских школах и русских образовательных центров в Испании играет государственная поддержка Российской Федерации, а также языковая политика.

Документальное исследование свидетельствует о неоспоримой значимости межкультурной медиации в мультикультурном и многоязычном обществе и, следовательно, также межкультурного медиатора. Действительно, широко

признается мнение специалистов всех государственных служб, а также специалистов и исследователей в области межкультурной медиации о том, что идеальный межкультурный медиатор является незаменимой фигурой в современных обществах с большим культурным многообразием.

Исследование доказало существование прямой связя между сохранением языковых компетенций херитажного языка, херитажным бикультурным говорящим и идеальным межкультурным медиатором. Так как только человек, обладающий полными языковыми компетенциями как языка доминантного окружения, так и языка происхождения, а также прекрасно понимающий обе культуры и их особенности, может выполнять роль идеального межкультурного медиатора. Несомненно, этот человек является херитажным биультурным говорящим. Коммуникативные навыки, а также когнитивные, исторические, социальные и культурные знания, которыми владеет херитажный биультурный говорящий, делают из него идеального межкультурного медиатора поскольку позволяют ему трактовать различные коммуникативные коды: невербальные, поведенческие, моральные, религиозные, идеологические, социально-политические и т. д. Ценность идеального межкультурного медиатора такова, что письменный или устный переводчик, которые знают оба языка, необходимые для установления связи между специалистами государственных служб и иностранными пользователями, не смогут выполнить функции идеального межкультурного медиатора без упущения важных аспектов межкультурной медиации. Аспекты, которые часто играют ключевую роль в межкультурном диалоге, но остаются незамеченными непрофессиональным медиатором, так как он не может распознать их. Такие межкультурные медиации приводят к очень негативным результатам для пользователя государственными услугами: врачебные и судебные ошибки, профессиональная небрежность, неточная или ошибочная информация, правовая беззащитность, неравноправие и т.д. В свою очередь, межкультурный медиатор может выполнять все функции переводчика и социального медиатора, поскольку социальная медиация, а также устный и письменный переводы являются частью межкультурной медиации.

Хотя все больше сфер государственного управления осознают мультикультурную реальность, в которой живёт испанское общество в настоящее время, межкультурному медиатору всё ещё не хватает заслуженного признания и профессионализации. Для борьбы с вторжением непрофессионалов в сферу деятельности межкультурного медиатора, а также для решения вопросов о специализации и обучении в сфере межкультурной медиации, необходимо разработать соответствующие нормативные механизмы и применить различные виды политики: социальную, экономическую, регулятивную и языковую. Очевидно, что для того, чтобы добиться изменений во всех вопросах, связанных со статусом межкультурного медиатора в настоящее время, а также чтобы довести до сведения всего населения его роль в межкультурной медиации и добиться применения услуг данного профессионала во всех государственных учреждениях, обслуживающих пользователей иностранного происхождения, потребуется постоянная поддержка со стороны всех секторов государственных служб. Более того, принимая во внимание социальную необходимость общества в услугах профессионального медиатора, основной целью должно стать создание служб межкультурных медиаторов (посредством применения соответствующих политик) во всех государственных учреждениях, обслуживающих пользователей иностранного происхождения.

На первый взгляд эта цель может показаться слишком дорогостоящей, однако данное мнение не соответствует реальной ситуации, если учесть все факторы, связанные с оптимальным предоставлением услуг пользователям иностранного происхождения в государственных службах, как проживающим в Испании, так и многочисленным туристам, посещающим испанскую территорию круглый год. В качестве примера можно привести гипотетическое предположение в сфере медицинского обслуживания. Принимая во внимание данные Валеро Гарсес и Дерхам (2001) о мусульманском пациенте, который отказывался лечиться от туберкулёза во время праздника Рамадан, а также питаться согласно предписаниям медицинского работника, можно предположить, что без вмешательства межкультурного медиатора этот пациент не стал бы принимать лекарства и состояние его здоровья продолжало бы ухудшаться. В процессе прогрессии болезни состояние пациента со временем значительно усугубится и, в конечном итоге, он обратится в отделение скорой помощи больницы, где медицинские работники назначат то же самое лечение, что и предыдущий специалист на первичной консультации. Теперь возникают два варианта разрешения ситуации: либо пациент сможет прийти к взаимопониманию с медицинским работником и последует медицинским предписаниям, либо будет продолжать пренебрегать ими. Если пациент не будет лечиться, он опять вернётся в скорую за медицинской помощью и, возможно, будет госпитализирован на долгое время. В любом случае расходы на медицинское обслуживание, вследствие отсутствия взаимопонимания во время первичной медицинской консультации между иностранным пациентом и медицинским работником, будут стоить намного дороже государственной казне в сравнении со стоимостью услуг межкультурного медиатора, входящего в кадровый состав штат любой из государственных служб. Опрос медицинских работников, который провели Мунуэра Гомес и Мунуэра Эрнандес (2007) в 2005 году, показал, что 58% из них указали, что пациенты иностранного происхождения не выполняют медицинские предписания или выполняют их неправильно из-за проблем с взаимопониманием. Кроме того, в этом опросе подчёркивается, что большое количество пациентов иностранного происхождения в конечном итоге обращаются в скорую помощь по этой причине. Нет необходимости просматривать статистические данные, чтобы сделать вывод, что посещение неотложной помощи будет иметь гораздо более высокую стоимость для государственной казны, чем консультация с медицинским работником в первичной медицинской консультации. Кроме того, учитывая стоимость найма, хотя и в очень редких случаях, внештатного межкультурного медиатора, также нет необходимости просматривать статистику, чтобы прийти к выводу, что штатный межкультурный медиатор будет намного экономичнее для государственной казны в долгосрочной перспективе, чем покрывать расходы, связанные с исками о медицинской халатности, расходами на услуги скорой помощи, возможным наймом переводчиков и т.д.

Тем не менее, как показывает опыт других стран, которые в течение более длительного времени прибегают к помощи межкультурных медиаторов в государственных службах, путь к достижению поставленной цели (создание служб межкультурных медиаторов в государственных учреждениях) будет трудным и долгим. Вероятно, прогресс в этой ситуации будет зависеть главным образом от финансовой поддержки государственных учреждений со стороны государства и автономных сообществ, а также от бюджетных субсидий, которые могут выделены или нет данными государственными органами для развития постоянных подразделений межкультурной медитации в сфере государственных услуг. Однако

сначала необходимо обеспечить межкультурному медиатору должное признание в обществе, а также предоставить адекватную специализацию для каждой сферы государственных услуг, внедрить качественные учебные программы, упорядочить требования для найма межкультурного медиатора, сформулировать деонтологический кодекс для всех профессионалов межкультурной медиации. Кроме того, необходимо установить соответствующие нормативы для профессионализации межкультурного медиатора и его оклад. Для достижения этих целей необходимо повысить осведомлённость государственных органов о реалиях современного испанского общества, которое становится всё более многообразным, мультикультурным и многоязычным. Помимо этого, все инициативы, реформы, законодательные акты и проекты, связанные с межкультурной медиацией, должны осуществляться на практике, чтобы удовлетворить потребности общества, а не оставаться на бумаге, как это происходит в случае с королевским указом 638/2000 от 11 мая, который признает роль межкультурного медиатора в Испании хотя на практике не выходит за рамки самого эдикта.

Referencias bibliográficas

ACCEM. (2009). Guía de Mediación Intercultural. *ACCEM*, 1-85. Recuperado de https://www.accem.es/wp-content/uploads/2017/07/guia_mediacion.pdf

Acosta, A. (2011). Hijos de hispanohablantes en el exterior: el desarrollo lingüístico de hablantes de herencia que adquieren el español rodeados de otros idiomas. *Selección de artículos del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP). Competencias y estrategias docentes en el contexto de Asia-Pacífico*, 131-144. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/10_investigaciones_02.pdf

Alypova, S. (январь, 2019a). Детская билингвальная речь. Особенности испано-русского двуязычия. *Международный научно-исследовательский журнал,* (*1-2*(79)), 94-97. doi: https://doi.org/10.23670/IRJ.2019.79.1.047

Alypova, S. (июнь, 2019b). Рассмотрение явления интерференции на материале русско-испанского детского билингвизма. *Международный научно-исследовательский журнал,* (*6*-2(84), 71-73. doi: https://doi.org/10.23670/IRJ.2019.84.6.041

Bezhenar, O. (2015). Некоторые проблемы становления детского билингвизма. *Полилингвиальность и транскультурные практики, (5)*, 199-207. Recuperado de https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-problemy-stanovleniya-detskogo-bilingvizma/viewer

Bigas, I. y Domínguez, J. (2009). El papel de la mediación intercultural en el ámbito sanitario. (Trabajo académico). Recuperado de https://silo.tips/download/el-papel-de-la-mediacion-intercultural-en-el-ambito-sanitario

Burckhardt, A., Revollo, H., Collazos, F., Würth, C.V., Harrak, J. (2009). La mediación intercultural sociosanitaria: implicaciones y retos. *Norte de Salud Mental*, *8* (35), 56-66. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4830258

DeMelo, N. (2014) ¿Cómo se conserva una lengua de herencia? El caso del español en Montreal. (Tesis de maestría). Recuperado de https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/11701

De Esteban, M. et al. (2009). Informe. El diálogo intercultural en España: un requisito de la educación y cultura de paz. *Fundación Europea Sociedad y Educación.* Recuperado de http://www.sociedadyeducacion.org/publicaciones/coleccion-propia/

Dobrova, G. y Ringblom, N. (июнь, 2017). Чем херитажный (унаследованный) язык отличается от второго (неродного)? *Сборник материалов ежегодной международной научной конференции Проблемы онтолингвистики. Проблемы онтолингвистики 2017: освоение и функционирование языка в ситуации многоязычия, 26-28 июня.* Санкт-Петербург: Российский Государственный Педагогический Университет им. А. И. Герцена, 10-24. Recuperado de https://pure.uva.nl/ws/files/21206383/_2017.pdf

Editorial del portal Russkiy Mir. (04 de octubre de 2019). Русский язык вошёл в пятёрку самых популярных для изучения в Европе. *Russkiy Mir*. Recuperado de https://russkiymir.ru/news/263188/?sphrase_id=1015376

Editorial del portal Russkiy Mir. (25 febrero de 2020). Русский язык вошёл в топ-5 самых изучаемых языков Евросоюза. *Russkiy Mir*. Recuperado de https://russkiymir.ru/news/269681/?sphrase_id=1015376

Fundación Secretariado Gitano. (*s.f.*). Mediación intercultural. *Dossier Retos en los contextos multiculturales. Competencias interculturales y resolución de conflictos*, 56-79. Recuperado de https://www.gitanos.org/publicaciones/retoscontextosmulticulturales/mediacion.pdf

Galavova, G. y Teganiuk, V. (2019). Роль многоязычия в диалоге культур в XXI веке. *Филологические науки. Вопросы теории и практики, 12*(8), 199-202. doi: https://doi.org/10.30853/filnauki.2019.8.39

Giménez, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Migraciones. Publicaciones del Instituto Universitario de Estudios Sobre Migraciones*, (2), 125-159. Recuperado de https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/4888/4712

Giménez, C. et al. (2002). *El Servicio de Mediación Social Intercultural SEMSI 1997-2002: una experiencia de mediación comunitaria en el ámbito de las migraciones y la convivencia intercultural*. Madrid, España: Ayuntamiento de Madrid.

Gnatiuk, O. (2017). К вопросу об интерференции при русско-испанском двуязычии. *Филологические науки. Вопросы теории и практики, 12*(78), 107-110. Recuperado de https://www.gramota.net/materials/2/2017/12-3/29.html

Gnatiuk, O. (2019). Грамматические различия в языковых системах испанского и русского языков как основа возникновения интерференции. *Филологические науки. Вопросы теории и практики, 12*(8), 202-205. doi: https://doi.org/10.30853/filnauki.2019.8.40

González-Monteagudo, J. y Guichot-Muñoz, E. (30 de octubre de 2017). Formación de educadores y mediadores interculturales en España. *Pedagogía Oggi*, *Revista SIPE, 15*(2), 325-339. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/320734363_Formacion_de_educadores_y_mediadores_interculturales_en_Espana

Kurka, M. y Mlechko, T. (2018). Зарубежное образование на русском языке:новый социокультурный абрис. *Этнодиалоги 2*(56), 8-18. Recuperado de https://cyberleninka.ru/article/n/zarubezhnoe-obrazovanie-na-russkom-yazyke-novyy-sotsiokulturnyy-abris/viewer

Kytina, V. y Ryzhova, N. (2017). Феномен полилингвизма в условиях ограниченной языковой среды. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность, 14*(4), 611-620. doi: https://doi.org/10.22363/2312-8011-2017-14-4-611-620

Llevot Calvet, N. (01 de enero de 2006). La figura del mediador intercultural en Cataluña: la visión del colectivo formador. *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, *20*(2), 151-164. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28259480_La_figura_del_mediador_intercultural_en_Cataluna_la_vision_del_colectivo_formador

López, R., Moyano, P., Ochoa, M., Padilla, B., Pérez, J. (Diciembre de 2018). Informe sobre la necesidad de la creación de un Servicio de Interpretación y Mediación Intercultural Sanitaria en la Comunidad de Madrid. *Ilustre Colegio de Médicos de Madrid (ICOMEM) y Salud entre Culturas (SEC).* 1-20. Recuperado de https://www.saludentreculturas.es/wp-content/uploads/2012/10/Informe-ICOMEM-SEC.pdf

Luis Estévez, J. y Toledano Buendía, C. (2002). La formación de interpretes en los servicios públicos en la Comunidad Autónoma Canaria. Traducción e interpretación en los Servicios Públicos. *Universidad de Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad*. 71-76. Recuperado de http://www3.uah.es/master-tisp-uah/wp-content/uploads/2015/11/TISP-NUEVAS-NECESIDADES-PARA-NUEVAS-REALIDADES-2002.pdf

Marushkina, A. y Rajilina, E. (2015). Корпусные исследования особенностей речи нестандартных говорящих ("херитажный русский"). *Acta lingüística petropolitana. Труды института лингвистических исследований*, 625-642. Recuperado de https://cyberleninka.ru/article/n/korpusnye-issledovaniya-osobennostey-rechi-nestandartnyh-govoryaschih-heritazhnyy-russkiy

Mejnartowicz, A. (2008). Mediación lingüística y cultural en los Servicios Personales. *III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI, 22-24 de marzo de 2007*. Barcelona, (2), 381-390. Recuperado de http://www.aieti.eu/wp-content/uploads/AIETI_3_AM_Mediacion.pdf

Munuera Gómez, P. y Munuera Hernández, M. (01 julio de 2007). Mediación intercultural en el ámbito socio-sanitario. *Trabajo social hoy*, 119-141. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/278003233_Mediacion_intercultural_en_el_ambito-socio-sanitario

OKdiario. (12 de octubre de 2016). 5 idiomas más hablados del mundo. *OKdiario*. Recuperado de https://okdiario.com/curiosidades/idiomas-mas-hablados-mundo-443904

Omelchenko, E. (2019). Интервью с руководителями и педагогами «русских школ» как источник исследования адаптационных стратегий эмигрантов из России и стран постсоветского пространства за рубежом. *Вестник Томского Государственного Университета. История,* (59), 150-157. doi: 10.17223/19988613/59/20

Parra Pineda, D. M. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje* (1a ed.). Medellín, Colombia: Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).

Perchun, N. (2008). Межкультурное образование в детском возрасте – актуальная проблема современности. *Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова, (1)*, 243-245. Recuperado de https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnoe-obrazovanie-v-detskom-vozraste-aktualnaya-problema-sovremennosti/viewer

Polinsky, M. y Kagan, O. (septiembre, 2007). Heritage Languages: In the 'Wild' and in the Classroom. *Language and Linguistics Compass*, *1*(5), 1-47. doi: 10.1111/j.1749-818X.2007.00022.x Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/38414426_Heritage_Languages_In_the_'Wild'_and_in_the_Classroom

Ponce Márquez, N. (2011). Interpretación social y mediación intercultural: juntos pero no revueltos. El caso de Sevilla Acoge. *Ediciones del Congreso El futuro en el presente: Traducción e interpretación en los Servicios Públicos en un mundo INTERcoNEcTado,* 232-240. Recuperado de http://www3.uah.es/master-tisp-uah/wp-content/uploads/2015/11/TISP-INTERCONECTADO-2011.pdf

Portal del Instituto de Lengua Rusa A. Pushkin. (*s.f*). Сохранить наше культурное достояние. Recuperado de http://www.centroruso.es/ru/cursos-para-ninos

Remencov, A., Kozhevnikova, M., Kuznecov, A. (2017). Этнокультурный подход к обучению детей в русской школе за рубежом. *Мир русского слова, (3)*, 95-99. Recuperado de https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnyy-podhod-k-obucheniyu-detey-v-russkoy-shkole-za-rubezhom

Romano, J. (2017). Perfil, necesidades e identidad de estudiantes universitarios con lengua de herencia española en Alemania: Estudio de tres casos. *Lengua y migración / Language and Migration*, *9* (2), 77-105. Recuperado de http://lym.linguas.net/Download.axd?type=ArticleItem&id=180

Ruiz, A. y Soria, E. (2016). La interpretación social y la mediación intercultural en el ámbito escolar. Un estudio exploratorio sobre las necesidades de interpretación en la ciudad de Córdoba. *Sendebar: Revista de Traducción e Interpretación. Universidad de Granada*, *27*, 51-71. Recuperado de https://revistaseug.ugr.es/index.php/sendebar/article/view/4596/5053

Sales Salvador, D. (2011). Panorama de la mediación intercultural y la traducción/interpretación en los servicios públicos en España. 1-19. Recuperado de https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/100515.pdf

Santana Falcón, R. (2013). El mediador cultural en los servicios públicos: una nueva profesión. *Estudios de traducción,* (3), 33-43. doi: https://dx.doi.org/10.5209/rev_ESTR.2013.v3.41988

Shevelev, O. (13 сентября 2013a). Наталья Лоскутова и русская школа “Радуга”. Обыкновенная жизнь в Барселоне [Mensaje en el blog del autor]. Recuperado de http://oshev.com/2013/09/natalya-loskutova-and-school-rainbow/

Shevelev, O. (15 ноября 2013b). Чего стоит вырастить детей русскими? Обыкновенная жизнь в Барселоне [Mensaje en el blog del autor]. Recuperado de http://oshev.com/2013/11/how-hard-is-to-impart-russian-to-kids/

Shibanova, L. (09 de agosto de 2017). Наталия Николаевская, Русская Гимназия в Мадриде: «Мы создаём для ребёнка естественную билингвальную среду». Portal informativo Madridru.es. Recuperado de https://madridru.es/news/natalija-nikolaevskaja-russkaja-gimnaz/

Shutova, G. (26 января 2016). Формы и методы обучения по ФГОС. Сайт сообщества взаимопомощи учителей. Recuperado de https://pedsovet.su/fgos/6025_formy_i_metody_obuchenia_po_fgos

Soboleva, O. (*s.f.*). Авторский сайт Ольги Соболевой и Валерия Агафонова. Recuperado de http://metodika.ru/

Sorokopud, L. y Starchenko, T. (сентябрь, 2017). Пунктуационная интерференция в аспекте прагмалингвистики (русский/испанский языки). *III Congreso Internacional "La identidad nacional a través del dialogo entre culturas: Rusia e Iberoamérica. Sobre problemas actuales de las investigaciones Filológicas y Socioculturales en el espacio Hispano-Ruso, 28-30 сентября*. Rostov del Don: Instituto de Filología, Periodismo y Comunicación Intercultural de la Universidad Federal del Sur. Recuperado de http://congreso2017.esp-centr.sfedu.ru/materials/17/995/sorokopudlnstarchencote.pdf

Spicina, L. (апрель 2013). Русский язык в Испании. *Россия и русские, 23 апреля*. Всемирный русский народный собор. Recuperado de https://vrns.ru/culture/1466

UNESCO. (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Biblioteca Digital UNESDOC. 1-46. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/search/66bb0110-95a1-4737-b8ca-4e420e08ac74

Valero Garcés, C. (01 de enero de 2004). Barreras lingüísticas en la comunicación intercultural. Datos y acciones. *Ofrim suplimentos,* (11), 19-36. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28089621_Barreras_linguisticas_en_la_comunicacion_intercultural_Datos_y_acciones

Valero Garcés, C. (2006). *Formas de Mediación Intercultural. Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos: conceptos, datos, situaciones y práctica*. Albolote (Granada), España: Comares.

Valero Garcés, C. y Derham, A. (2001). ¿Mediador social = mediador interlingüístico = interprete? Práctica, formación y reconocimiento social del "interprete" en los servicios públicos. *Sin Fronteras*. 16-21.

Valero Garcés, C. y Mancho Báres, G. (2002). Nuevas necesidades para nuevas realidades en la comunicación intercultural. Traducción e interpretación en los Servicios Públicos. *Universidad de Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad*. 1-12. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/326405519_NUEVAS_NECESIDADES_P

ARA_NUEVAS_REALIDADES_EN_LA_COMUNICACION_INTERCULTURAL_TRADUCCION_E_INTERPRETACION_EN_LOS_SERVICIOS_PUBLICOS

Zaprometova, E. (08 ноября 2017). Как сохранить русский язык в билингвальных семьях за рубежом? Научно-практический иллюстрированный журнал «Русский язык за рубежом» (5), 113-118. Recuperado de http://journal.pushkin.institute/wp-content/uploads/2017/11/113__Ry5-2017O.pdf

Концепция «русская школа за рубежом». (2015). Recuperado de http://www.kremlin.ru/acts/news/50643

Педсовет, Международный клуб педагогов. (21 сентября 2017). Русская школа в Барселоне: всё начинается с ёлки. Образование за рубежом [Mensaje en el blog del club]. Recuperado de https://pedsovet.org/beta/article/russkaa-skola-v-barselone-vse-nacinaetsa-s-elki

ТАСС. (03 марта 2020). Госдума ввела бесплатное образование для россиян в школах при посольствах России. *ТАСС*. Recuperado de https://tass.ru/obschestvo/7887291

Яндекс Дзен (06 июня 2019). Русская школа в Испании: интервью с директором. *Яндекс Дзен*. Recuperado de https://zen.yandex.ru/media/id/599ad16b9044b567589d9153/russkaia-shkola-v-ispanii-interviu-s-direktorom-5cf91c9e254b9f00af8a73e2