

ACTITUDES FRENTE A LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA EN UN CONTEXTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

ATTITUDES TOWARDS LINGUISTIC MEDIATION IN THE CONTEXT OF SECONDARY EDUCATION

Gema Alcaraz Mármol

Universidad de Castilla-La Mancha

gema.alcaraz@uclm.es

RESUMEN

El presente estudio surge ante el reciente auge de la mediación lingüística en la clase de enseñanza de idiomas. Si bien es cierto que el concepto de mediación lingüística se alza como uno de los pilares de la competencia comunicativa en el Marco Común Europeo para las Lenguas, ha sido solo recientemente cuando se comenzó a tomarla en consideración en las aulas. Nuestro estudio persigue un doble objetivo. Por un lado, se pretende conocer las actitudes e ideas de un grupo de 88 estudiantes de 2º de Bachillerato respecto a la mediación lingüística. Por otro, se desea comprobar si su nivel de lengua extranjera influye en esas ideas y actitudes. A fin de cumplir con los objetivos establecidos, los participantes realizaron tres actividades diseñadas para trabajar la mediación lingüística, tras las cuales cada participante rellenó un cuestionario diseñado ad hoc. Los resultados parecen indicar un notable desconocimiento entre el estudiantado de lo que implica la mediación lingüística. Adicionalmente a esto, una mayoría significativa sentirse insegura al realizar las actividades de mediación, considerando necesaria cierta formación para poder llevarlas a cabo correctamente. Por último, no se encontró correlación entre un mayor nivel de lengua extranjera y un mayor conocimiento de la mediación, o una mayor seguridad en la realización de las actividades. Todo esto refuerza la idea de la necesidad de formación en mediación lingüística en la clase de lengua extranjera.

Palabras clave: mediación lingüística, aprendizaje de lengua extranjera, actitudes, bachillerato

ABSTRACT

The present study arises from the recent rise of linguistic mediation in the language teaching classroom. Although the concept of linguistic mediation appears as one of the underpinnings of communicative competence in the Common European Framework for Languages, it is now that has started to be considered seriously. Our study pursues a double objective. On the one hand, it aims

to know the attitudes and ideas about linguistic mediation of a group of 88 students of second year of Bachillerato. On the other, we want to know if their level of foreign language is related to those ideas and attitudes. In order to achieve these goals, participants did three activities on linguistic mediation, after which each participant filled in a questionnaire designed ad hoc. The results seem to indicate remarkable lack of knowledge about linguistic mediation. In addition, a significant majority felt insecure when performing mediation activities and considered it was necessary to be trained in order to perform correctly. Finally, no correlation was found between a higher level of foreign language and a greater knowledge of mediation, or greater security in carrying out those activities. All this reinforces the idea of the need for training in linguistic mediation in the foreign language classroom.

Keywords: linguistic mediation, foreign language learning, attitudes, higher education

1. INTRODUCCIÓN

Ante el mundo globalizado en el que nos encontramos, la interacción con otros idiomas no solo resulta deseable sino además necesaria. Es por ello que se requiere conocer realidades lingüísticas diversas. Tradicionalmente, el estudio de las lenguas se ha basado en diferentes modelos pedagógicos, desde el mero aprendizaje repetitivo y mecánico de estructuras gramaticales y elementos léxicos, hasta lo que encontramos en la actualidad, donde el aprendizaje se basa en la interacción, algo esencial para la co-construcción del conocimiento.

Cabe mencionar el impacto que ha tenido la corriente multilingüe en la enseñanza de idiomas. Así parece relevante el acceso del estudiantado a diversas fuentes de conocimiento, con connotación lingüística y cultural variadas. Es por ello que la mediación lingüística adopta un papel esencial proporcionando a los estudiantes las estrategias necesarias para que la comunicación se lleve a cabo de una manera satisfactoria.

La mediación lingüística surge como elemento de gran potencial tanto a nivel de investigación como a nivel didáctico. Sin embargo, este concepto apenas se ha tenido en consideración en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, a pesar de que el Consejo de Europa lo reconoce como un elemento fundamental, y así se refleja en el Marco Común Europeo para las Lenguas (2002) y su versión ampliada donde aparecen nuevos descriptores (Marco Común Europeo para las Lenguas, 2018).

Por su parte, el Real Decreto 1041/2017 contempla la mediación lingüística como uno de los aspectos destacables dentro los nuevos currículos de certificación de nivel lingüístico. De hecho, ha incluida recientemente como elemento a trabajar dentro de las Escuelas Oficiales de Idiomas. Es más, algunos centros de educación secundaria ya han comenzado a introducir tímidamente la mediación en las clases de lengua extranjera, ya que hay muchas voces que señalan que los nuevos decretos sobre educación Primaria y Secundaria podrían contemplarlo oficialmente en un futuro próximo.

A raíz de esta nueva legislación, la comunidad educativa ha comenzado a mostrar cada vez más interés en cómo integrar la mediación lingüística en la clase de lengua extranjera. Si bien es cierto que se ha detectado un repunte de trabajos sobre este tema, parece que la atención se ha centrado en cuestiones epistemológicas del término en sí, y en diseñar

propuestas didácticas dedicadas a la enseñanza del idioma extranjero. En este estudio pretendemos dar un paso más allá. Dado que la mediación parece haber adquirido un papel altamente relevante y así lo contempla la legislación, se persigue conocer las actitudes de un grupo de estudiantes al respecto.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 El concepto de mediación lingüística

Proporcionar una definición exhaustiva y clara de la mediación lingüística es una tarea ardua y ambiciosa a partes iguales. En primer lugar, los académicos han estado más interesados en el aspecto cultural de la mediación. En segundo lugar, hoy en día aún existe un debate candente sobre cómo conceptualizar este aspecto comunicativo. Los límites conceptuales siguen siendo borrosos, ya que los estudiosos del tema no parecen llegar a un acuerdo. Blini (2008) manifiesta las dificultades encontradas para definir y delimitar este concepto, y advierte lo siguiente: "El uso inadecuado de esta etiqueta [refiriéndose a la mediación lingüística] ha abierto el camino a una variedad de interpretaciones a menudo arbitrarias [...] y tiende a confundirse con la mediación cultural" (p.123). Carreras i Goicoechea y Pérez (2010) definen la mediación lingüística como la respuesta a una nueva imagen social, donde podemos encontrar diferentes culturas en contacto y personas de diferentes orígenes, lo que irremediamente conduce a conflictos comunicativos. De hecho, este concepto tiende a usarse junto con el término 'cultural' en el binomio 'mediación lingüística y cultural' (Sánchez, 2009). Sin embargo, Blini (2009) afirma que la mediación cultural es un concepto más arraigado que la mediación lingüística. En este sentido, reclama la necesidad de distinguir lo primero de lo segundo. Aunque ambos términos tienden a superponerse, la mediación cultural tiene una sólida tradición, mientras que la mediación lingüística es relativamente reciente y, por lo tanto, aún todavía ambigua y vaga en su definición.

Cassany (1996) llevó a cabo uno de los primeros intentos de abordar el concepto de mediación lingüística. Su definición apunta a la profesionalización del término. Reclama la existencia de mediadores lingüísticos profesionales que puedan enfrentar los desafíos de un nuevo marco social, mostrando un conocimiento profundo de la lingüística aplicada, la documentación y las nuevas tecnologías. Sin embargo, esta concepción se aleja de la línea adoptada por autores como De Arriba (2003), Cantero (2002) o Trovato (2014), que entienden la mediación lingüística como algo aparte de una actividad profesional. La conciben, por el contrario, como una habilidad que deben desarrollar los estudiantes de una lengua extranjera durante su proceso de aprendizaje.

Por su parte, De Arriba (2003) reconoce el vínculo entre la traducción y la mediación, pero adopta una posición firme cuando se trata de resaltar las diferencias entre las dos actividades. De hecho, la autora considera que la traducción se sitúa más en la línea de lo profesional, por lo que su presencia está más justificada en un área de especialización. Por esta razón, ella sugiere acuñar el término mediación lingüística fuera del perfil profesional, y a su vez definiéndolo como la habilidad de encontrar equivalencias entre diferentes registros del mismo idioma. En este sentido, todas las actividades que son mediación no son necesariamente traducción.

Del mismo modo, Cantero y De Arriba (2004a) entienden la mediación lingüística como algo distinto a la traducción. Sugieren que la acción de traducir implica una transferencia precisa de significado del texto original, mientras que la mediación persigue la transmisión

selectiva de contenido, de acuerdo con las necesidades e intereses del interlocutor. Por tanto, la mediación va más allá de la traducción, puesto que implica mecanismos y objetivos diferentes a esta última. Los autores ilustran dicha idea con el ejemplo de la palabra 'pan'. Esta palabra alude a diferentes conceptualizaciones en diferentes partes del mundo. Si traducimos 'pan' al chino, por ejemplo, es posible que nuestros interlocutores no sepan exactamente lo que quiere decir, ya que para ellos el concepto de pan es diferente. El alimento conocido como pan en China, Irán y España es distinto en cada caso, cocinado de una manera diferente y con una forma diferente.

Para Trovato (2014), la mediación lingüística es un proceso en el que, a través de un tercero (la figura mediadora) se establece la comunicación entre dos o más interlocutores que inicialmente no pueden comunicarse debido a una serie de obstáculos lingüísticos. Necesitamos, por lo tanto, una tercera parte que intervenga para que una comunicación eficaz entre esos interlocutores pueda ser posible. Siguiendo esta definición, podemos distinguir diferentes tipos de mediación lingüística de acuerdo con las lenguas involucradas en el proceso. Puede ser intralingüística (L1-L1, L2-L2) o interlingüística (L1-L2, L2-L1). También se puede dar a través de diferentes canales, ya sea oral o escrito. Cantero y Mendoza (2003) distinguen entre mediación oral y lo que denominan mediación de textos. La primera tiene lugar entre interlocutores en el marco del discurso oral. En la segunda, por el contrario, el interlocutor es a menudo desconocido y la interacción no siempre es posible, con alguna excepción, como el chat. A su vez, la mediación oral y textual puede ser posible en un contexto intralingüístico o interlingüístico.

2.2 La mediación lingüística como parte de la competencia comunicativa en LE

La mediación lingüística no se ha considerado al mismo nivel que otros elementos o habilidades dentro del área de la enseñanza de idiomas. En palabras de Trovato, "el tema de la mediación lingüística en la didáctica de las lenguas extranjeras es, desde luego, una novedad [...]. La mediación lingüística en la enseñanza de idiomas extranjeros es, por supuesto, algo nuevo, ya que encontramos pocos estudios sobre cómo las actividades de mediación lingüística pueden promover el aprendizaje de una lengua extranjera" (Trovato, 2015: 148). No obstante, ya a principios del siglo XX Vygotsky y su teoría de la adquisición del lenguaje apuntaban a la mediación de alguna manera (Cole, John-Steiner, Scribner y Souberman, 1978). Se hablaba de la interacción como un pilar fundamental para el desarrollo de la capacidad lingüística. Esto fue más tarde tratado por Bruner y Ratner (1976), y Searle (1984) en los años setenta y ochenta dentro del contexto del conocido como andamiaje didáctico. Y ya a principios del siglo XXI, Lantolf (2006) vincula la llamada teoría sociocultural con el aprendizaje de una segunda lengua.

A pesar de la escasez de estudios sobre la mediación lingüística en el contexto aprendizaje de idiomas, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MCER) menciona explícitamente este concepto como parte de la competencia comunicativa. De hecho, y en relación con las teorías de aprendizaje mencionadas anteriormente, el MCER destaca las actividades de mediación como fundamentales para el funcionamiento normal de nuestras sociedades. Como bien se apunta en el MCER (2002) la competencia comunicativa se activa cuando el aprendiente realiza diversas actividades lingüísticas. Estas actividades incluyen la comprensión, la producción, la interacción y también la mediación. Cada una de estas actividades se puede llevar a cabo de forma oral o escrita. A través de la mediación se hace posible la comunicación entre personas si, por cualquier motivo, no pueden comunicarse entre sí directamente.

El hecho de que el MCER subraye la importancia del plurilingüismo puede explicar por qué se empieza a dar a la mediación lingüística un lugar relevante en la enseñanza de idiomas. Es más, hoy en día el MCER es un texto de consulta obligatorio para todos los profesionales del área de las lenguas modernas (estudiantes de posgrado, profesores de idiomas, lingüistas, filólogos), ya que proporciona respuestas satisfactorias a cualquier tipo de duda o problema relacionado con el tema. Es relevante subrayar que la incorporación al MCER de las actividades y estrategias de mediación, junto con las habilidades más tradicionales de comprensión y producción, se considera un importante paso adelante en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Es por esta razón que el Marco aboga por que se otorgue a la mediación un lugar privilegiado en el aula de idiomas. La comunicación real tiene lugar fuera del aula, y en una sociedad multilingüe y globalizada es muy común encontrar situaciones en las que alguien tiene que mediar entre dos o más partes. Vez (2011) sostiene que un "tratamiento integrado de los idiomas" (p.104) es vital en la educación de una ciudadanía multilingüe, y afirma que esta capacidad mediadora debe desarrollarse en la sociedad contemporánea y formando a los estudiantes para ello.

De manera similar, Cantero y De Arriba (2004a) destacan que el enfoque multilingüe se centra en la capacidad de los individuos para ampliar su experiencia lingüística en nuevos contextos: desde sus primeras experiencias en el registro familiar hasta la adquisición de nuevos registros, pasando por contextos formales, y también a través de nuevos contextos en otros idiomas. Todo este conocimiento y esta capacidad para comunicarse en diferentes idiomas, dialectos y contextos no se mantiene en "compartimentos estancos, sino que el individuo desarrolla una competencia comunicativa en la que todos estos elementos se relacionan e interactúan entre sí" (Cantero y De Arriba, 2004a: 10). Es dentro de este marco multilingüe y diverso donde la mediación lingüística se ha vuelto cada vez más importante.

En la última versión del MCER (2016), se especifican por primera vez los aspectos de la mediación lingüística por niveles, como se hizo anteriormente con el resto de los constructos dentro de la competencia comunicativa. La mediación queda dividida en tres elementos: la mediación de un texto, la mediación de conceptos y la comunicación mediadora. El primero tiene que ver con transmitir y expresar información tomando como base un texto. El segundo está relacionado con la transmisión de ideas. En el tercero se espera que el estudiante contribuya a que se consiga una comunicación efectiva, teniendo en cuenta el contexto sociolingüístico. Por lo tanto, la mediación lingüística adquiere especial relevancia, ya que en esta nueva versión del MCER se presenta al mismo nivel que los demás elementos que componen la competencia comunicativa. Es más, en 2018 tuvo lugar la aparición de una nueva versión ampliada y actualizada de este documento, con nuevos descriptores para muchos de los aspectos que ahí se tratan. Uno de los que cobra mayor importancia es, precisamente, la mediación. El enfoque adoptado para la mediación es más amplio que el presentado en la versión inicial del MCER de 2002. En este nuevo volumen, además de actividades para mediar un texto, se proporcionan escalas para la mediación de conceptos y la utilización de estrategias de mediación, focalizando en el proceso, más que en la preparación de dichas actividades.

Desde una perspectiva holística, la mediación lingüística es inclusiva. Cantero (2002) explica que podemos encontrar cómo varias habilidades lingüísticas que se desarrollan por separado a lo largo del proceso de enseñanza se llegan a integrar en el concepto mismo de mediación lingüística. En la perspectiva tradicional de las cuatro habilidades de comunicación (comprensión lectora, producción escrita, comprensión oral y expresión oral), cosas como la interacción o la mediación no son más que aspectos secundarios o incluso inexistentes. Sin embargo, en el MCER se presenta una nueva perspectiva en la que las

habilidades de comunicación se organizan en cuatro tipos de actividades y estrategias: producción (oral o escrita), recepción (oral o lectura), interacción (que por primera vez se presenta como una actividad específica y diferente de la mera producción + recepción) y mediación. En este caso, autores como Cantero y De Arriba (2004b), Ocampo (2015), Defior (2005) y Arroyo, Beard, Olivetti, Balpinar, y Silva (2009) mencionan diferentes micro-habilidades para el contexto oral y escrito que se pueden desarrollar en el aula de lengua extranjera, y que están estrechamente relacionadas con la mediación lingüística. Encontramos el resumen, el parafraseando, explicaciones y aclaraciones, traducción oral, y negociación (llegar a un acuerdo con el interlocutor).

Autores como Passos (2010) comentan los beneficios de incluir actividades de mediación en el aula de lengua extranjera. Passos observa cómo la mediación permite a los estudiantes profundizar en sus conocimientos lingüísticos y aumentar su participación en clase. Por un lado, hay un valor en la mediación en sí misma como un aspecto comunicativo que los estudiantes deben desarrollar para ser eficientes y autónomos al usar un idioma extranjero. Además, las actividades de mediación pueden ayudar a desarrollar la competencia lingüística en general. De hecho, para Passos dominar una lengua extranjera no solo significa ser capaz de expresarse correctamente y con fluidez tanto en el contexto escrito como en el hablado, sino tener habilidades lingüísticas avanzadas, lo cual requiere un nuevo modelo de aprendizaje de idiomas que incluya la mediación lingüística. Es en este marco que el desarrollo de la competencia de mediación lingüística encuentra su razón de ser.

3. OBJETIVO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación tiene un doble objetivo. Por un lado, pretende averiguar las ideas y actitudes de un amplio grupo de estudiantes de 2º de Bachillerato sobre la mediación lingüística. Por otro, interesa conocer si el nivel de L2 de esos estudiantes influye en sus ideas y actitudes hacia la mediación lingüística. Se elaboraron tres preguntas de investigación:

- ¿Qué saben sobre mediación lingüística?
- ¿Qué actitudes tienen frente a actividades de mediación lingüística?
- ¿Hay una relación entre el nivel de lengua extranjera de los estudiantes y sus ideas y actitudes hacia la mediación lingüística?

4. METODOLOGÍA

4.1 Participantes

Para este estudio se ha contado con la participación de tres centros públicos de Enseñanza Secundaria y Bachillerato. Uno se encuentra situado en el centro de la ciudad de Murcia (Región de Murcia). Los otros dos quedan localizados en dos barrios céntricos de Madrid como son La Latina y Arganzuela (Comunidad de Madrid). Inicialmente, el número de participantes ascendía a 93, sin embargo, no todos terminaron el proceso, por lo que el montante final de participantes fue 88, todos entre los 17 y los 19 años. Los centros

albergaban un perfil de estudiante de Bachillerato similar, de clase media-alta, y cursando inglés como primera lengua extranjera. El centro en Murcia albergaba 23 estudiantes de la rama de Ciencias Sociales (13 chicas y 10 chicos), y 20 en su rama de Humanidades (9 chicas y 11 chicos). No hubo posibilidad de obtener participantes de la rama de Ciencias de la Salud. En cuanto a los centros en Madrid, se pudo acceder a la rama de Ciencias Sociales en uno de ellos (con 9 chicos y 16 chicas), y a la rama de Ciencias de la Salud en el segundo (con 10 chicas y 10 chicos).

4.2 Instrumento

Se diseñaron un total de tres actividades realizadas como parte de tres sesiones de la asignatura de lengua inglesa. Estas actividades se confeccionaron tomando como base los principios de la mediación lingüística recogidos en el MCER. La primera actividad que realizaron tenía como título 'el Carrusel' (Lipton y Wellman 1998) en su versión castellano-inglés. Se agrupó al alumnado en equipos de tres. Uno de los alumnos de cada grupo lee para sí un fragmento en castellano (L1 en este caso) para resumirlo a otro compañero de manera oral utilizando la lengua inglesa (L2). Ese segundo alumno, a su vez, debe hacer lo mismo con otro compañero, esta vez tomando como base lo que ha retenido y entendido del primero. Este tercer compañero explicará en inglés al gran grupo de clase lo que ha entendido.

La segunda actividad se realizó en parejas. A uno de los alumnos se le expondrá un menú en castellano. Se proporcionó una situación contextualizada al resto del grupo comunicándoles que su compañero era un estudiante de intercambio procedente de Canadá y desconocedor de la lengua castellana. Por tanto, se le deberá explicar a ese compañero dicho menú utilizando la lengua inglesa. Al finalizar, se intercambiarían los papeles y se les proporcionaría un nuevo menú.

La tercera actividad consistió en mediación intralingüística en lugar de interlingüística. Al contrario que las otras dos actividades, se realizó de manera individual y por escrito. A cada alumno se le proporcionó un documento con instrucciones para preparar café con una cafetera de cápsulas eléctrica. Se les comunicó que debían escribir un correo electrónico explicando con detalle cómo se prepara un café con una cafetera de tales características.

El cuestionario que se utilizó para la compilación de datos fue diseñado ad hoc. Está basado en la información recogida en el MCER y la información recabada mediante la técnica focus group. La primera parte del cuestionario se compone de cuatro afirmaciones sobre las que el participante debía señalar si estaba o no de acuerdo. Las afirmaciones eran las siguientes:

- La mediación es igual que la traducción
- La mediación implica conocer la lengua extranjera
- La mediación implica conocer la cultura de la lengua extranjera
- La mediación implica tener en cuenta al interlocutor

Con la segunda parte del cuestionario se pretende conocer las impresiones de los alumnos tras realizar las actividades. Esta segunda parte se aplicó a cada una de las actividades por separado. Al igual que la primera, se compone de una serie de afirmaciones:

- La actividad es útil para el aprendizaje del inglés

- Me he sentido cómodo/a realizando la actividad
- Me he sentido inseguro/a realizando la actividad
- La actividad es útil para la vida
- Habría necesitado formación para realizar la actividad correctamente

4.3 Procedimiento y análisis de datos

Para la recopilación de los datos del cuestionario se utilizó el modelo escala Likert. Esta escala de medición es una alternativa a los cuestionarios de respuesta dicotómica sí/no. Nos permite ser más precisos a la hora de conocer actitudes y grado de conformidad de los participantes ante las afirmaciones propuestas. La escala de medición se compone de cinco estadios que regulan la intensidad con la que el estudiante se identifica con la afirmación propuesta. Así, para cada afirmación, el estudiante tenía que elegir entre: Muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo. El cuestionario se realizó una vez se llevaron a cabo las tres actividades. En ningún momento se les explicó a los alumnos que las actividades implicaban mediación lingüística. Simplemente nos limitamos a una explicación sobre lo que debían realizar en cada una de ellas.

Las respuestas a cada una de las afirmaciones fueron analizadas a dos niveles: a nivel descriptivo y a nivel inferencial. Para el análisis descriptivo se calcularon los porcentajes de cada categoría de la escala Likert en ambas partes del cuestionario. La escala de Likert es utilizada con frecuencia en estudios que manejan datos subjetivos de opiniones y sentimientos hacia algo. Con ello se pudo dar respuesta al primer objetivo del estudio, es decir, cuáles son las ideas y actitudes de los estudiantes frente a la mediación lingüística. Con el análisis diferencial pretendemos averiguar si el nivel de lengua extranjera influye en la actitud de los estudiantes frente a ideas y tareas que implican mediación lingüística. Para ello se realizaron análisis de correlación entre la media de la nota de lengua inglesa que cada estudiante había obtenido en el primer y segundo trimestre y sus respuestas en la escala de Likert para cada una de los aspectos sobre los que fueron preguntados.

5. RESULTADOS

Nuestro estudio se forjó sobre dos objetivos. Por un lado, conocer las ideas de un grupo de estudiantes de 2º de Bachillerato sobre la mediación lingüística. Por otro, pretendíamos conocer si esas ideas y actitudes tenían relación con su nivel de lengua inglesa.

5.1 Ideas sobre qué es la mediación lingüística

Los resultados de este apartado corresponden a la primera parte del cuestionario, donde los participantes mostraban sus ideas acerca de qué es la mediación lingüística. La primera afirmación apuntaba a que la mediación lingüística era equivalente a la traducción (Gráfico 1). Más de tres cuartas partes de los estudiantes están de acuerdo con esta afirmación. Más concretamente, un 79% opina que mediación y traducción son la misma cosa, siendo mayoritariamente escogida la opción "de acuerdo" con un 55%, mientras que un 24% llegó a estar "muy de acuerdo". Solo el 10% afirma lo contrario, negando que mediación y

traducción sean lo mismo. El resto, es decir, un 11% duda y prefiere decantarse por la opción neutra "ni de acuerdo ni en desacuerdo".

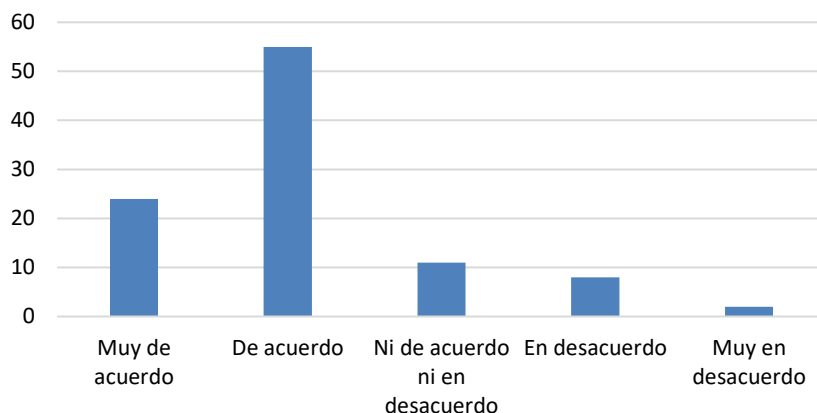


Gráfico 1. Mediación es igual a traducción (N=88)

En cuanto a la afirmación de que mediación implica conocer la lengua extranjera (Gráfico 2), una gran mayoría estuvo de acuerdo con ello (74%) o muy de acuerdo (20%), llegando por tanto a una contundente mayoría del 94% de los encuestados.

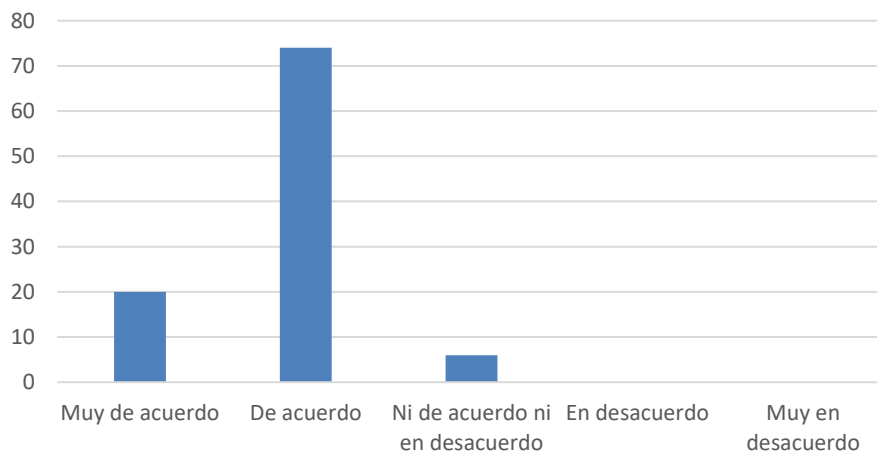


Gráfico 2. Mediación implica conocer la lengua extranjera (N=88)

Sin embargo, en cuestión de cultura (Gráfico 3), las opiniones se muestran más diversas. Un 32% de los encuestados está en desacuerdo con la afirmación "la mediación lingüística implica el conocimiento de la cultura relacionada con la lengua extranjera". Además, llama la atención el porcentaje de estudiantes que opta por no posicionarse claramente y elige la opción más neutra "ni de acuerdo ni en desacuerdo", que alcanza un 35%. Únicamente uno de cada tres encuestados está de acuerdo (23%) o muy de acuerdo (10%) con la idea de que la mediación implica conocimiento cultural.

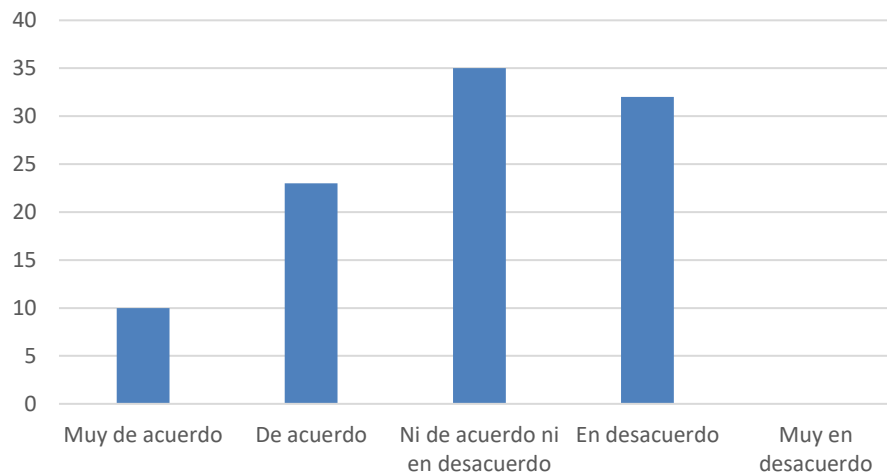


Gráfico 3. Mediación implica conocer la cultura de la lengua extranjera (N=88)

La última afirmación de esta primera parte concierne al interlocutor dentro de un contexto de mediación (Gráfico 4). Un 45% opta por no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo en tener en cuenta al interlocutor. En cuanto al resto, la balanza parece inclinarse tímidamente hacia "de acuerdo" (23%) o muy de acuerdo (8%), sumando un 31%, frente a los estudiantes que disienten, estando un 15% en desacuerdo y un 9% muy en desacuerdo, aglutinando un 24% del total.

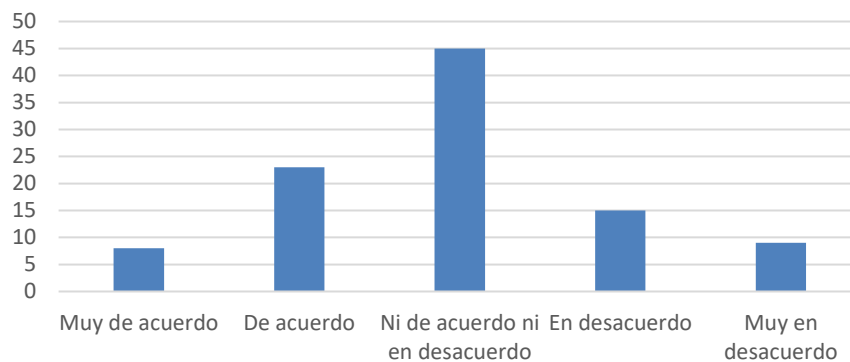


Gráfico 4. Mediación implica tener en cuenta al interlocutor (N=88)

5.2 Actitudes frente a la mediación lingüística

La segunda parte del cuestionario se llevó a cabo una vez realizadas las tres actividades. Para cada una de ellas, el alumnado debía responder sobre la utilidad de las mismas en su aprendizaje de lengua extranjera; si se han sentido cómodos o inseguros realizándolas; si consideran estas actividades útiles para su vida fuera del aula; y si creen que una formación previa hubiera sido necesaria para realizarlas correctamente. Los Gráficos a continuación están realizados sobre el número de participantes, no sobre porcentajes. No obstante, en la discusión de los mismos hemos considerado conveniente reforzar aportando porcentajes.

La actividad del Carrusel (actividad 1) fue considerada útil para el aprendizaje únicamente por el 25% de los encuestados. Casi un 40% afirmó que no les aportaba mucho a su desarrollo en lengua extranjera. En esta línea, casi el 50% no la vio útil tampoco para su vida cotidiana, frente a un tímido 21% que sí la consideraba útil a este respecto. Cabe destacar también que casi un 23% no tenía una opinión clara al respecto. Sin embargo, el 75% de los estudiantes afirmaron estar cómodos (52 estudiantes) o muy cómodos (14 estudiantes) realizando la actividad. Esto coincidió con los datos acerca de si se habían sentido inseguros. Un 60% afirmaron no haberse sentido inseguros frente solo un 10,2% que sí. Una mayoría clara, alrededor del 60%, coincidieron, no obstante, en la necesidad de formación a pesar de haberse sentido cómodos realizándola (Gráfico 5).

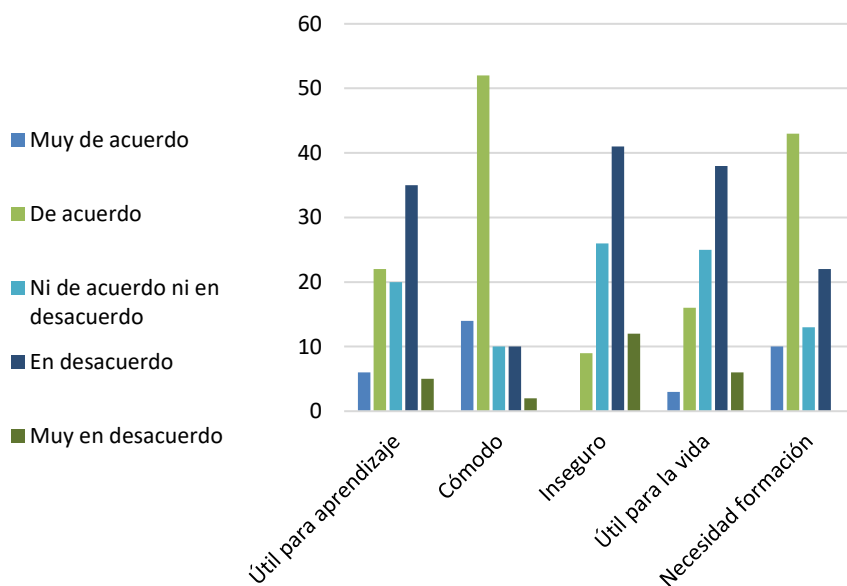


Gráfico 5. Actitudes frente a la actividad 1 (N=88)

La segunda actividad (Gráfico 6) sí que les pareció útil al conjunto de los estudiantes tanto para su proceso de aprendizaje, con un 60,2% como para su vida fuera del aula, ascendiendo a casi un 80% (79,5%). Sorprendente es el porcentaje de alumnos que no se sintieron cómodos realizando la actividad, cifra que rozó el 58% (57,9%), y que a su vez se sentía inseguro, con más de un 60% (60,8%). En cuanto a si creen que hubieran necesitado formación para realizarla, más de un 63% (63,6%) estuvo de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación.

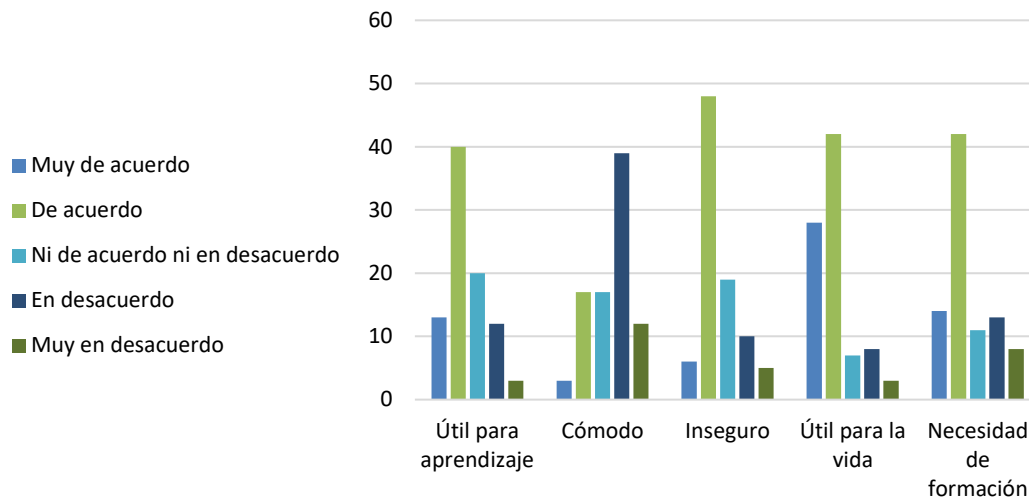


Gráfico 6. Actitudes frente a la actividad 2 (N=88)

La tercera actividad (Gráfico 7), sobre instrucciones de cómo utilizar una cafetera, fue vista como útil para su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera por más de un 61% de los encuestados. Sin embargo, no opinan que sea igualmente útil para su día a día, donde solamente un 17% estuvo de acuerdo o muy de acuerdo con ello, frente a más de un 35% (35,1%) que no lo estaba. Sorprende, por otro lado, que casi la mitad de los encuestados (47,7%) no se decantara por ninguna de las opciones a favor ni en contra de la afirmación sobre si esta actividad les resultaba útil para su vida. Respecto a cómo se sintieron realizando la actividad, un importante porcentaje se sintió incómodo o muy incómodo (63,65%), y casi un 60% inseguro o muy inseguro. En cuanto a la necesidad de formación, cerca de la mitad (45%) encuestada estaba de acuerdo con ello.

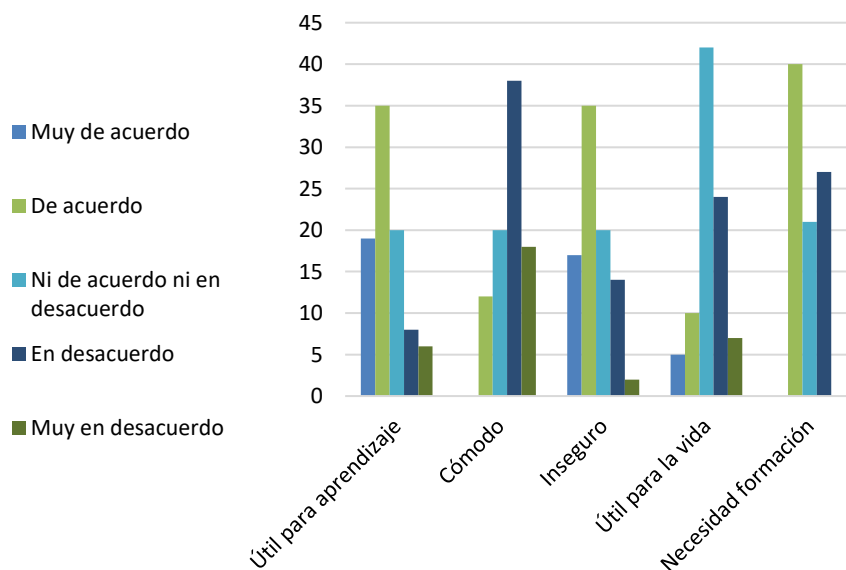


Gráfico 7. Actitudes frente a la actividad 3 (N=88)

5.3 Relación entre nivel de lengua extranjera e ideas y actitudes hacia la mediación lingüística

Referente a la relación entre el nivel de lengua extranjera de los estudiantes y sus ideas sobre mediación, se analizaron los datos de cuatro afirmaciones distintas relacionadas con el concepto de mediación lingüística. El coeficiente de correlación entre dos elementos se extiende de 0 a 1, indicando 0 una correlación nula entre los factores analizados, y 1 correlación absoluta o perfecta entre ambos. En nuestro caso, ninguna de las correlaciones resultó ser significativa. Todo esto queda resumido en la tabla I, donde se expone que el valor de r en todas ellas está por debajo de 0,2 siendo la correlación lineal insignificante. Esto indica que la correlación es muy baja y que el nivel de los estudiantes en lengua inglesa y sus conocimientos sobre mediación no tienen relación. Se podría haber esperado que, a mayor nivel de lengua extranjera, mayor conocimiento sobre mediación, al ser uno de los componentes de la competencia comunicativa. Sin embargo, los datos no mostraron esto.

Afirmación	Valor de r
Mediación es igual que traducción	0,15
Mediación implica conocer la lengua extranjera	0,00
Mediación implica conocer la cultura de la lengua extranjera	0,04
Mediación implica tener en cuenta al interlocutor	-0,1

Tabla I. Valor de r para cada una de las afirmaciones sobre mediación y el nivel de lengua extranjera

También se quiso averiguar si las actitudes frente a las tres actividades de mediación lingüística tenían relación con el nivel de lengua extranjera de los participantes. Se calcularon correlaciones para cada una de las afirmaciones sobre cómo se sentían al realizar las actividades, cómo de útiles las consideraban y la posible necesidad de formación para llevarlas a cabo. La tabla 2 muestra que, al igual que en el apartado anterior, las correlaciones obtenidas son muy bajas, por lo que no se puede afirmar que haya una relación entre el nivel de lengua extranjera de los alumnos y sus actitudes a la hora de realizar actividades de mediación lingüística.

Actividades	Valoración	Valor de r
Actividad 1	Útil para el aprendizaje de LE	0,13
	Útil para la vida	0,14
	Cómodo	0,21
	Inseguro	0,18
	Necesidad de formación	0,02
Actividad 2	Útil para el aprendizaje de LE	0,26
	Útil para la vida	-0,16
	Cómodo	-0,19
	Inseguro	-0,06
	Necesidad de formación	-0,16
Actividad 3	Útil para el aprendizaje de LE	0,28
	Útil para la vida	0,29
	Cómodo	0,22
	Inseguro	-0,11

Necesidad de formación	-0,03
------------------------	-------

Tabla 2. Valor de r para la correlación entre cada una de las afirmaciones sobre las actividades y el nivel de lengua extranjera

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Dados los resultados obtenidos, parece que los alumnos no tienen claro lo que es la mediación lingüística ni qué implica. Para una mayoría, mediación y traducción son equivalentes. Sin embargo, autores como Pazos (2013) se esfuerzan en distinguir mediación de traducción y matizan que la primera tiene unos fines y mecanismos distintos a la segunda. No obstante, aun no sabiendo muy bien en qué consiste la mediación, la mayoría de los participantes del estudio ha llegado a la conclusión de que mediar lingüísticamente implica conocer la lengua extranjera, aunque, por otro lado, parecen opinar que la mediación no implica conocimiento cultural. Además, sorprende el alto porcentaje de alumnos que dudan a este respecto. Esto puede deberse a que la enseñanza de la lengua parece dar un papel secundario a aspectos culturales, focalizando quizás demasiado en aspectos formales, a pesar de que Rodríguez (2006) afirma que lengua y cultura son entes difícilmente indisociables. Como afirma Thanassoulas (2001), la dimensión cultural debe ser una parte integral en la enseñanza de lenguas, y la cultura no puede ni debe desligarse del aprendizaje de una lengua. Por el contrario, un análisis sistemático de elementos culturales en materiales didácticos de lengua extranjera llevado a cabo por Atay (2005), muestra que las alusiones culturales en estos materiales son escasas y pasan desapercibidas. Sorprendentes también son los resultados respecto al interlocutor, donde casi la mitad de los encuestados no tiene clara su posición. Todo esto demuestra que la formación en mediación parece ser nula, a pesar de su importancia y de estar registrada en el MCER (2002), al mismo nivel que otros elementos comunicativos reconocidos tradicionalmente.

Los resultados apuntan a que, en cuestión de aprendizaje, en las actividades 1 y 3 encontramos diferencias dependiendo de si nos referimos a aprendizaje de la lengua extranjera o aprendizaje para la vida. Parece que, aunque sí que consideran que estas actividades pueden aportar algo en términos de aprendizaje para la lengua extranjera, no las ven útiles a la hora de desenvolverse en la vida real. Esto parece indicar que en estas dos actividades los alumnos disocian el aprendizaje de la lengua extranjera con su utilidad fuera del aula. Las razones podrían ser la naturaleza de las actividades en sí. La primera no tiene un carácter auténtico, sino más bien una base esencialmente lúdica, por lo que su aplicación directa a la vida no se ve claramente. La tercera sí tiene un carácter más auténtico, pero quizá no se sientan muy atraídos por lo que se les pide y no lo ven necesario para su vida.

Por el contrario, sí hay una mayoría que coincide en que la actividad 2 es tanto útil para su aprendizaje como para su vida. Esto puede deberse a que en este caso sí identifican lo que tienen que hacer con algo con lo que pueden encontrarse fuera del aula, a la vez que les ayuda a mejorar su aprendizaje. De hecho, el MCER (2002) recomienda que las actividades de mediación impliquen la reproducción de situaciones reales y de la vida cotidiana de los alumnos. De hecho, Ortega (2007) destaca la importancia del aprendizaje significativo como la base para la construcción de conocimiento. La autora afirma que la práctica de una lengua extranjera debe ser lo más significativa posible para el estudiante.

La mayoría de la comunidad que aprende una lengua adicional no tiene la posibilidad de practicarla fuera del aula. Por tanto, las actividades deben tener un sentido para el alumno. Esto es especialmente relevante en la mediación, puesto que su propia razón de ser reside en la interacción (Gibbons, 2003).

Por otro lado, también observamos disparidad en cuanto a sus actitudes a la hora de realizar las actividades. Respecto a cómo de cómodos se sintieron, hay una marcada diferencia entre la actividad del carrusel y las otras dos actividades. Mientras que durante la primera una amplia mayoría de tres cuartos se sintieron cómodos, no fue así con las otras dos. Quizá esto se deba, al menos en parte, al carácter lúdico implícito en el carrusel. Esto contribuyó a su vez a que pocos alumnos se sintieran inseguros, justo al contrario que durante el desarrollo de las actividades 2 y 3, donde el porcentaje de alumnos encuestados inseguros superaba holgadamente la mitad del total. Esta actitud positiva y segura de los estudiantes no es de extrañar ya que numerosos estudios destacan los beneficios para los alumnos de las actividades lúdicas en la enseñanza de idiomas (Corpas, 2016; Suaza, 2014; Ferrer, 2015). De hecho, el formato del carrusel se ha venido utilizando con éxito en el aula de lengua extranjera. Un ejemplo reciente lo encontramos en Vázquez (2012), menciona el carrusel como una de las actividades con mejor acogida para las clases de lengua extranjera.

En lo que sí parece coincidir una mayoría respecto a las tres actividades es en el hecho de la necesidad de formación para realizarlas. En los tres casos, un porcentaje significativo de alumnos estaba de acuerdo o muy de acuerdo en que les faltaba formación para realizar las actividades. Esto parece indicar que, independientemente de la naturaleza de la actividad, de su autenticidad o su carácter más o menos lúdico, la formación en mediación lingüística es deseable y necesaria para llevar a cabo este tipo de actividades, que a su vez deben formar parte de la enseñanza de la lengua extranjera, dado que así aparece reflejado en el MCER.

Se podría esperar que a más nivel menos inseguridad y más comodidad, pero no es así. Los datos muestran que tener más nivel de lengua extranjera no implica necesariamente sentirse más cómodo y seguro realizando una actividad de mediación lingüística. Además, tampoco se observa diferencia en cuanto a cómo de útil se ve la actividad. En cuanto a la necesidad de formación, parece que un mayor nivel de lengua no implica necesariamente una menor formación en mediación lingüística.

Podemos concluir, por tanto, que existe la necesidad de que la mediación lingüística forme parte de la clase de lengua extranjera, especialmente en los últimos años, cuando la idea de sociedad multilingüe y globalizada impera en Europa. Es por ello que actividades específicas que trabajen esta competencia dentro del aula no ya son recomendables sino más bien imprescindibles para el desarrollo integral de la competencia comunicativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, R., Beard, R., Olivetti, M., Balpinar, Z., Silva, J. (2009). Desarrollo intercultural de la composición escrita. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(1), 103-121.
- Atay, D. (2005). Reflections on the cultural dimension of language teaching. *Language and Intercultural Communication*, 5(3), 222-236.
doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14708470508668897>
- Blini, L. (2008). Mediazione linguistica: riflessioni su una denominazione. *Rivista internazionale di tecnica della traduzione*, 10(2), 123-138.
- Blini, L. (2009). La mediación lingüística en España e Italia: difusión de un concepto problemático. *Entreculturas*, 1(1), 45-60.
- Bruner, J., Ratner, N. (1978). Games, social exchange and the acquisition of language. *Journal of Child Language*, 5(3), 391-401.
- Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cantero, F.J. (2002). La formación del mediador fónico en la lectura. En L.J. Tigero, A. Mendoza (Eds.), *La seducción de la lectura en edades tempranas* (pp. 75-100). Madrid: MEC.
- Cantero, F.J., Mendoza, A. (2003). Conceptos básicos en didáctica de la lengua y la literatura. En A. Mendoza (Ed.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 33-78). Madrid: Prentice-Hall.
- Cantero, F. J., De Arriba García, C. (2004a). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 16(1), 9-21.
- Cantero, F.J., De Arriba, C. (2004b). Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE. Red ELE. *Revista Electrónica de Didáctica: Español como lengua extranjera*, 2.
<http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/revistaredele/numerosanteriores/2004/tercera.html>
- Cassany, D. (1996). La mediación lingüística ¿Una nueva profesión? *Terminómetro*, 2(1), 62-63.
- Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., Souberman, E. (1978). *Vygotsky, Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Consejo de Europa (2002). Marco Común Europeo para las Lenguas. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa (2016). Marco Común Europeo para las Lenguas. Recuperado de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Consejo de Europa (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Recuperado de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-432.
- Corpas, M.D. (2016). La educación informal en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura*, 24(1), 68-91.
- Defior, S. (2005). La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 67(4), 91-113.
- Douglas, D. (1997). *Testing speaking ability in academic contexts: theoretical considerations*. Princeton, NJ: Educational Testing Services.
- Carreras i Goicoechea, M., Pérez Vázquez, E. (2010). *La mediación lingüística y cultural y su didáctica*. Bolonia: Bononia University Press.
- De Arriba, C. (2003). *La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (Tesis de doctorado). Universidad de Barcelona: Barcelona.
- Ferrer, T. (2015). Métodos de enseñanza comunicativos: El juego como estrategia didáctica en la instrucción del español como segunda lengua. *Lúdicamente*, 4(1), 8-15.
- Gibbons, P. (2003). Mediating language learning: Teacher interactions with ESL students in a content-based classroom. *TESOL Quarterly*, 37(2), 247-273.

- Lantolf, J. P. (2006). Sociocultural theory and second language development: State-of-the-art. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 67-109.
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 40(2), 387-417.
- Lipton, L., Wellman, B. (1998). *Patterns and practices in the learning-focused classroom*. Guilford, Vermont: Pathways Publishing.
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ocampo, A. (2015). Mediación lingüística del texto literario en la enseñanza del español L2: un estudio sobre las variables de facilitación de la lectura y su legibilidad. *Revista de Investigaciones sobre Lectura*, 3(1), 20-43.
- Ortega, L. (2007). Meaningful L2 practice in FL classrooms: a cognitive interactions SLA perspective. En R. DeKeyser (Ed.), *Practice in a second language: perspectives from applied linguistics* (pp.180-207). Cambridge: CUP.
- Passos, C. (2010). What Language Counts in Literature Discussion? Exploring Linguistic Mediation in an English Language Arts Classroom. *Bilingual Research Journal*, 33(2), 220-240.
- Pazos, M. (2013). La mediación lingüística en las clases de ELE de nivel inicial en el 'ensino básico' y el 'ensino secundário' en Portugal. En B. Blecua, S. Borrell, B. Crous, F. Sierra (Eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales* (pp. 682-693). Gerona: ASELE.
- Pomposo, M.L. (2016). La evaluación de la competencia oral en segundas lenguas. El caso del inglés en el mundo profesional. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28(2), 243-262.
- Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación, se establece el currículo básico de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2, de las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas. <http://transparencia.gob.es/serviciosbuscador>
- Rehbein, J. (1987). On fluency in second language speech. En H.W. Dechert, M. Raupach (Eds.), *Psycholinguistic models of production* (pp. 97-105). Norwood, N.J.: Ablex.
- Rodríguez, R.M. (2006). Lenguas y Culturas (Elementos para adquirir la competencia intercultural). En G. Bazzocchi, P. Capanaga (Eds.), *Mediación lingüística de lenguas afines: español/italiano* (pp. 195-212). Bolonia: Gedit edizioni.
- Richards, J. C. (2006). Developing classroom speaking activities: From theory to practice. *Guidelines*, 28(1), 3-9.
- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- Searle, D. (1984). Scaffolding: Who's building whose building? *Language Arts*, 61(4), 480-483.
- Storch, N., Wigglesworth, G. (2003). Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting? *TESOL Quarterly*, 37(4), 760-770.
- Suaza, M.I. (2014). Propuesta de enseñanza basada en el modelo Speaking: Desarrollo de la producción oral. *Amazonia Investiga*, 3(2), 145-167.
- Thanasoulas, D. (2001). The importance of teaching culture in the Foreign Language classroom. *tuftRadical Pedagogy*, 3(3), 1-25.
- Trovato, G. (2014). Las estrategias de la mediación lingüística para fomentar el aprendizaje de las destrezas orales bilingües (español-italiano). *Dialogía*, 8(1), 162-180.
- Trovato, G. (2015). *Didáctica de la mediación lingüística: Retos y propuestas para la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos itálofonos*. (Tesis de doctorado). Universidad de Murcia: Murcia.
- Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but . . . *The Canadian Modern Language Review*, 57(4), 531-540.
- Vázquez, I. (2012). Actividades cooperativas de traducción en el enfoque por tareas. *Marco ELE*, 14(1), 1-10.
- Vez, J.M. (2011). La Investigación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 81-108.