

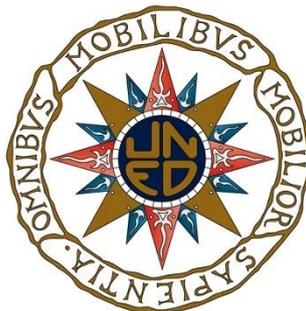


**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER EN FORMACIÓN DE
PROFESORES DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA**

**LA MEDIACIÓN ENTRE LENGUAS EN
LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS:
UN RECURSO DIDÁCTICO AL SERVICIO
DEL MULTILINGÜISMO**

Estela Navarro Ortiz

Tutora: D.^a María Gil Burmann



- Septiembre 2020 -

Curso académico 2019-2020

*There is an urgent need to rethink language education
for multilingualism and multi-literacies education,
and reject the simplistic notion that multilingualism is
just about learning lots of foreign languages.*

Bessie Dendrinós, socióloga del lenguaje

LA MEDIACIÓN ENTRE LENGUAS EN LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS: UN RECURSO DIDÁCTICO AL SERVICIO DEL MULTILINGÜISMO

INTRODUCCIÓN.....	6
1. SOCIEDADES MULTILINGÜES Y COMPETENCIA COMUNICATIVA	12
1.1. Europa y el multilingüismo	12
1.2. Del multilingüismo social al translingüismo educativo.....	13
2. LA MEDIACIÓN O LA DIMENSIÓN TRANSLINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS.....	17
2.1. La mediación, una noción interdisciplinar.....	18
2.2. La mediación como actividad de lengua: marco descriptivo.....	19
2.2.1. La mediación en el <i>MCER</i>	19
2.2.2. La mediación en el <i>Companion Volume</i>	22
2.2.3. La mediación en otros países de nuestro entorno: el caso de Grecia y Alemania ..	23
2.3. La capacidad de mediar entre lenguas.....	24
2.4. Las tareas de mediación interlingüística según el <i>Companion Volume</i>	25
2.5. Algunos equívocos en torno a la noción de mediación lingüística.....	28
2.5.1. Mediar no es (solo) traducir	29
2.5.2. Mediar no es (solo) interactuar	30
2.5.3. Mediar no es (solo) expresarse oralmente o por escrito.....	31
2.6. Beneficios de incorporar la mediación interlingüística en el aula de idiomas	32
2.6.1. Fomento de la interacción y del aprendizaje cooperativo	32
2.6.2. Fomento de la competencia intercultural.....	32
2.6.3. Factores afectivos: motivación y confianza en uno mismo	33
2.6.4. Mayor conciencia lingüística	35
3. LA MEDIACIÓN INTERLINGÜÍSTICA EN LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS	36
3.1. Marco legal de implantación de la mediación en las escuelas oficiales de idiomas	36
3.2. Obtención de datos: metodología y descripción del cuestionario	40
3.3. Análisis y resultados.....	42
3.3.1. Sección 1: Perfil de los participantes	42
3.3.2. Sección 2: La implementación de la actividad de mediación en las escuelas oficiales de idiomas	44
3.3.3. Sección 3: El uso de L1 en el aula de idiomas	49
3.3.4. Sección 4: ¿Qué entendemos por mediación interlingüística?	53
3.4. Conclusiones	60

CONCLUSIONES DEL PRESENTE TRABAJO	62
BIBLIOGRAFÍA	68
ANEXOS	74
Anexo 1. Cuestionario en línea sobre la mediación interlingüística en las escuelas oficiales de idiomas	74
Anexo 2. Entrevista realizada a Esther Belda Hernández	81
Anexo 3. Entrevista realizada a Roswitha Rogge	85

INTRODUCCIÓN

➤ Justificación

Vivimos en una época en la que la globalización es una realidad indiscutible, sin vuelta atrás pese a quien le pese, y en la que los avances tecnológicos, principalmente informáticos, han posibilitado que los países —y, por ende, sus economías— evolucionen interconectados y mantengan entre ellos relaciones de interdependencia; el mundo, en toda su extensión, se ha convertido en una aldea por la que transitamos e interactuamos sin descanso, movidos por asuntos de diversa índole. Ello ha tenido consecuencias irreversibles en todos los ámbitos de la vida social del individuo, que se ha visto abocado a redefinir y adaptarse a una realidad superdiversa.¹ Los ciudadanos hemos tenido que aprender a convivir y respetar la diferencia, y a hacer frente a las nuevas necesidades comunicativas que dicha diferencia nos impone. Como apuntaba hace casi una década una de las principales investigadoras en el ámbito del plurilingüismo y las prácticas educativas, Bessie Dendrinos (2011: 47), “communication around us today occurs in a multilingual and multimodal fashion, and it takes place in multicultural environments. Whether we like or not we are obliged to live with the ‘multi-’ in our world”.

En el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, este escenario ha traído consigo un importante debate con el fin de adaptar las metodologías docentes a las nuevas formas de comunicación a las que se tendrá que enfrentar el aprendiz fuera del aula. Documentos marco como el *Marco Común Europeo de Referencia* (de aquí en adelante, *MCER*) y, más recientemente, el *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (de aquí en adelante, *Companion Volume*), han puesto el foco de atención en la adquisición de una competencia comunicativa plurilingüe y pluricultural que no sea una mera suma de competencias que un individuo posee de dos o más lenguas, sino la capacidad de hacer un uso eficaz y simultáneo de todo su repertorio lingüístico. En este sentido, leemos en el *MCER* (2002: 167):

El concepto de competencia plurilingüe y pluricultural tiende a [...]

- alejarse de la dicotomía supuestamente equilibrada de L1/L2 haciendo más hincapié en el plurilingüismo, del que el bilingüismo es sólo un caso particular (...]

¹ El término “superdiversidad” fue utilizado por primera vez por el antropólogo Steven Vertovec, director del prestigioso Max Planck Institute for the Study of Religious and Ethnic Diversity, en un artículo de opinión aparecido en 2005 en el que hacía referencia a la diversidad de procedencias que caracterizaba la inmigración a Gran Bretaña durante la última década del siglo pasado. El artículo puede consultarse en el siguiente enlace: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/4266102.stm

- considerar que un individuo no tiene un repertorio de competencias diferenciadas y separadas para comunicarse dependiendo de las lenguas que conoce, sino una competencia plurilingüe y pluricultural que incluye el conjunto de esas lenguas.

Todo ello ha llevado a cuestionar algunos de los principales pilares sobre los que se ha sustentado la enseñanza de lenguas del último siglo: el mito del hablante nativo y la legitimidad que esa cualidad nativa le confiere, por un lado, y el rechazo a la intervención activa de la L1 del alumno en el proceso de aprendizaje, por otro.² Asimismo, nuevos conceptos han ido apareciendo paulatinamente en la literatura académica sobre enseñanza de lenguas extranjeras; “hablante intercultural” o “translingüismo” son solo algunos de ellos, a los que nos referiremos en numerosas ocasiones a lo largo de estas páginas.

En España, según la Ley de Ordenación Educativa (LOE) de 2006 son las escuelas oficiales de idiomas las encargadas de organizar las enseñanzas de idiomas.³ Resulta razonable, pues, que a la hora de abordar la manera en la que se afrontan los cambios metodológicos y conceptuales a los que los nuevos tiempos nos obligan, la mirada recaiga justamente en este gremio de profesionales, pioneros en la renovación pedagógica de enseñanza de lenguas de las últimas décadas (Pastor, 2004:72) y al que pertenece quien suscribe estas líneas. En el presente trabajo así lo hemos hecho, y para ello nos hemos centrado en un aspecto que puede contribuir a calibrar qué dirección está tomando la enseñanza de idiomas en nuestro país en pos de alcanzar la competencia plurilingüe a la que insta el *MCER*: la mediación entre lenguas o interlingüística, modalidad de actividad en la que, como sucede en muchas de las situaciones comunicativas que se dan en nuestros días, se ven involucradas más de una lengua, normalmente la L1 y la L2. De ahí que constituya una auténtica revolución, un giro en el paradigma monolingüe de enseñanza de lenguas que ha imperado hasta nuestros días.

➤ Descripción y estructura del trabajo

El presente trabajo se divide en tres grandes bloques, los dos primeros de carácter teórico-descriptivo y un tercer bloque esencialmente práctico, consistente en una lectura

² El mito del hablante nativo ha sido tratado por Claire Kramsch (2001), entre otros; sobre la ausencia de la L1 en el aula, tema recurrente en contextos bilingües de enseñanza, ver Elana Shohamy (2011).

³ Actualmente existen unas 300 escuelas, repartidas por toda la geografía. Constituyen una amplia red de centros oficiales públicos no universitarios dependientes de las consejerías correspondientes, con la excepción de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, sin competencia en materia educativa. No nos ha sido posible conocer la cifra global de docentes que llevan a cabo su actividad profesional en estos centros dado que algunas consejerías se han negado a facilitarnos los datos.

interpretativa de los datos recogidos en un cuestionario en línea. A continuación, describimos brevemente cada uno de ellos:

El primer bloque está dirigido a trazar un vínculo entre el multilingüismo y la noción de mediación lingüística. Partimos de la realidad multicultural y diversa que caracteriza a las sociedades actuales, y la consecuente apuesta de Europa por garantizar que sus ciudadanos adquieran una competencia plurilingüe acorde con los tiempos. A continuación, nos centramos en las políticas educativas y, especialmente, en el término “translingüismo”, piedra angular de un nuevo enfoque didáctico dirigido a formar ciudadanos multilingües a través de varios mecanismos, entre los cuales se encuentra la mediación interlingüística. Como tendremos ocasión de comentar, dicho enfoque promueve un abandono de la que ha sido hasta ahora la práctica docente predominante, que penaliza la mezcla de lenguas y fomenta un uso casi exclusivo de la L2.

Tras haber establecido el actual contexto social en el que se produce la enseñanza de idiomas, caracterizado por la pluralidad lingüística y cultural, dedicamos el segundo bloque a profundizar qué entendemos por mediación en el ámbito de la enseñanza de idiomas. Para ello, presentamos la descripción que ofrecen aquellos documentos básicos en los que se fundamenta su introducción como actividad de lengua en la práctica docente: el *MCER* y el *Companion Volume*. Este marco descriptivo no afecta únicamente a la mediación lingüística en España sino que, en su voluntad de servir de estándar europeo, constituye una guía pedagógica, una herramienta de trabajo al servicio de todo docente de lenguas extranjeras, ejerza su labor en España o no. Asimismo, se analiza la noción de mediar entre lenguas en el ámbito de didáctica de lenguas extranjeras, y se intenta clarificar los equívocos que rodean este concepto, haciéndose hincapié en los beneficios que indiscutiblemente comporta su implantación si, como se nos insta desde Europa, perseguimos formar usuarios multilingües.

En el tercer bloque, y a partir de los datos obtenidos en un cuestionario en línea dirigido a profesores de escuelas oficiales de idiomas —instituciones, como hemos dicho, responsables de la organización de la enseñanza de idiomas en nuestro país—, dirigimos nuestra atención a lo que está sucediendo en estos centros educativos con respecto a la mediación, especialmente la mediación entre lenguas. Empezamos describiendo el marco prescriptivo que concierne a la práctica docente en España y que regula la implantación de la mediación en las escuelas oficiales de idiomas, una implantación que, como tendremos ocasión de comprobar, se distingue por su gran heterogeneidad territorial. Igualmente,

interpretamos los datos reunidos en el susodicho cuestionario, que ha logrado un total de 480 respuestas procedentes de todo el territorio español.⁴

En este bloque, así como en otros momentos del presente trabajo, se incluyen igualmente algunos comentarios que los participantes en el cuestionario han querido hacernos llegar a título personal, así como las reflexiones que aportan dos personas involucradas en la formación de docentes de lenguas extranjeras a las que hemos entrevistado.⁵

Es evidente que el panorama que resulta de volcar los datos obtenidos no constituye un retrato escrupuloso de la práctica docente en nuestro país en relación con la mediación, pues para ello hubiéramos necesitado recopilar un mayor número de respuestas. Aun así, consideramos que nuestra aportación ofrece una aproximación a las actuales creencias de los docentes de idiomas, aproximación que esperamos pueda servir para reflexionar acerca de las preconcepciones que arrastramos y nuestra actitud, a menudo suspicaz, ante los cambios que están dándose en el seno de nuestra profesión.

El trabajo concluye con un apartado de conclusiones en el que, partiendo del panorama que los resultados del cuestionario dibujan, nos aventuramos a proponer algunas líneas de actuación. A dicho apartado le siguen las referencias bibliográficas consultadas durante la elaboración de esta investigación y los anexos —el mencionado cuestionario y las entrevistas realizadas—. Con ello se pone punto final al trabajo.

➤ **Objetivos planteados**

Este trabajo se enmarca en la estela del creciente interés que la mediación entre lenguas está cobrando en el sector educativo de los países de nuestro entorno como mecanismo para formar usuarios multilingües, tal y como se reclama al sector educativo desde el Consejo de Europa. Los objetivos principales que se persiguen son los siguientes:

- establecer a partir de las últimas publicaciones teóricas, y siempre con la vista puesta en el *MCER* y el *Companion Volume*, el papel que la mediación entre lenguas tiene en el actual contexto social en el que nos movemos, caracterizado por una diversidad lingüística que define la forma de comunicarnos y, por ende, exige unas políticas educativas en materia lingüística diferentes a las que predominaban hace un siglo;

⁴ El cuestionario puede consultarse en el anexo 1.

⁵ Pueden consultarse las entrevistas íntegras en los anexos 2 y 3.

- calibrar el sentir general de los profesores de escuelas oficiales de idiomas ante la implantación de la mediación como actividad de lengua evaluable, y particularmente su valoración de la mediación interlingüística, mecanismo que en opinión de muchos expertos en didáctica de lenguas resulta de gran eficacia para llegar a esa competencia plurilingüe que desde el *MCER* se espera que alcance el aprendiz.

- a raíz de los resultados, reflexionar sobre posibles líneas de actuación que nos permitan a los profesionales de la docencia de lenguas extranjeras afrontar mejor la práctica futura de nuestra profesión, en consonancia con lo que los nuevos tiempos reclaman.

➤ **Metodología y recursos empleados**

La metodología empleada en el presente trabajo ha sido de carácter expositivo en los bloques teóricos, y contempla una lectura de las principales aportaciones que reúne la literatura académica reciente sobre el uso de la L1 como recurso en el aula de idiomas y, en particular, su presencia a través de la práctica de la actividad de mediación. Dichas aportaciones son puestas en relación con los dos documentos base que orientan toda actividad docente en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras: el *MCER* y el *Companion Volume*.

Por lo que respecta al bloque tercero, se ha llevado a cabo la lectura de las respuestas obtenidas en el cuestionario en línea. Los datos interpretados han sido tanto de naturaleza cuantitativa como cualitativa. Dicha investigación se ha basado en dos técnicas de recopilación de información: por un lado, un cuestionario en línea elaborado mediante la aplicación Formularios de Google y con 23 ítems, entre los que encontramos preguntas cerradas, multirrespuestas, preguntas de evaluación, preguntas según la escala de Likert,⁶ y un espacio abierto para que el participante pudiera dejar sus comentarios; por otro, dos entrevistas realizadas a dos profesoras y formadoras de docentes en materia de mediación.

➤ **Principales referencias bibliográficas**

Uno de los conceptos clave que recorre el presente trabajo es el de “translingüismo”, concepto que ha sido definido por varios autores como Crees y Blackledge (2010), Canagarajah (2011) o Li (2018a), entre otros. Todos coinciden en presentarlo como un proceso comunicativo que se desarrolla gracias a la capacidad del usuario de hacer un uso simultáneo de todo su repertorio lingüístico con el fin de expresarse y comunicarse.

⁶ La escala Likert consiste en una herramienta de medición que permite medir el grado de conformidad del encuestado.

Partiendo de esta noción procedente del ámbito de la pedagogía en contextos bilingües, y tal y como subraya la literatura académica al respecto, el translingüismo —y la mediación interlingüística en tanto que práctica translingüística— se aviene a la perfección con el objetivo que el Consejo de Europa fija como prioritario: formar ciudadanos plurilingües.

Los principales estudios que han desarrollado esta aproximación a la mediación proceden del mundo académico griego y, en menor medida, alemán. Ello no es gratuito sino que responde al hecho de que ambos países son pioneros en la implantación de esta actividad en la que la lengua y cultura del alumno desempeñan un papel activo y no constituyen un obstáculo para alcanzar la competencia comunicativa.⁷ Autoras consultadas como Bessie Dendrinou (2006, 2012, 2013a), precursora en la integración de la L1 del alumno en el aula de idiomas, y Maria Stathopoulou (2013, 2015, 2016, 2018) han llevado a cabo en diferentes publicaciones un estudio pormenorizado de la mediación y su encaje en la enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras, con especial hincapié en la mediación escrita y las estrategias implicadas en su ejecución.

Por lo que respecta al mundo germánico, la bibliografía incluye los nombres de Wolfgang Hallet (2008) y su modelo de subcompetencias, que integra la mediación entre lenguas; Daniela Caspari (2013), quien retoma el modelo de Hallet y lo amplía; o Friederike Bohle (2012); todos ellos son autores que se han dedicado a reflexionar acerca del papel de la mediación y su implementación en el aula de idiomas.

En España, los autores que tradicionalmente se han ocupado la mediación entre lenguas proceden sobre todo del ámbito de la traducción pedagógica. En los últimos años, y gracias a su implantación como actividad evaluable en los currículos de las escuelas oficiales de idiomas, desde el sector educativo se evidencia un interés *in crescendo* en esta actividad por parte de los profesores de idiomas, y así lo refleja la literatura publicada en diversas revistas especializadas y la elección de la mediación como objeto de estudio de investigaciones, talleres de formación y proyectos europeos.⁸

⁷ En Grecia, las tareas de mediación interlingüística forman parte de los exámenes KPG, responsables de la certificación estatal de conocimientos de idiomas desde el 2003. Por lo que respecta a Alemania, se implantó en el 2012 con la publicación de los *Bildungsstandards* o estándares de educación nacionales. En España tendremos que esperar al 2018 para su implantación oficial, y ello tan solo en algunas comunidades, como tendremos ocasión de comprobar.

⁸ Desde el 2015, 21 proyectos coordinados por centros educativos españoles y con la mediación como pieza clave han sido financiados en el marco del programa de movilidad Erasmus+. De ellos, once lo fueron durante el año 2019. Se pueden consultar sus fichas en <https://bit.ly/3kt4YCU>

1. SOCIEDADES MULTILINGÜES Y COMPETENCIA COMUNICATIVA

1.1. Europa y el multilingüismo

No es la primera vez en la historia de la humanidad en la que asistimos al establecimiento de relaciones entre individuos de distintas procedencias, pero quizá nunca como hasta ahora ha constituido este hecho el rasgo definidor de una época. Es innegable que en las últimas décadas se han incrementado los desplazamientos migratorios y, como consecuencia de ello, vivimos en sociedades integradas por individuos que hablan distintas lenguas, proceden de orígenes diversos, interactúan de distinto modo y cuentan con experiencias diferentes en su haber. En la actualidad, prácticamente ningún grupo humano es ajeno a este fenómeno, cada sociedad configura un complejo tejido en el que la pluralidad, su principal componente, es más evidente hoy que hace un siglo, y podemos afirmar sin temor a equivocarnos que dicha pluralidad no hace más que acrecentarse al compás de nuestra propia evolución. Bessie Dendrinós (2012: 48), en un artículo en el que reflexiona acerca de las prácticas educativas en relación con el multilingüismo, describe muy acertadamente la situación: “Our environment is *multi*. It is multilingual, multicultural and multimodal”.

Resulta obvio, por tanto, afirmar que prácticamente toda nuestra actividad humana tiene lugar en contextos caracterizados por la interculturalidad y el multilingüismo, y un claro reflejo de ello lo encontramos en los paisajes lingüísticos que nos rodean, cada vez más complejos, un fenómeno visible no solo en las grandes urbes sino igualmente en pequeños municipios, abiertos al turismo y a los movimientos migratorios. Como advertía Cassany ya a finales del siglo pasado, el plurilingüismo ha dejado de ser exclusivo de ejecutivos y comunidades bilingües, y ha pasado a ser un fenómeno generalizado (1996: 62). ¿Alguien duda, a estas alturas, de que todos somos hablantes interculturales en potencia?

La Unión Europea no es ajena a esta realidad *multi*- en la que nos encontramos inmersos y en numerosas publicaciones e iniciativas llevadas a cabo en las últimas décadas insiste en la imperiosa necesidad de actuar conscientes de que somos semejantes en todo aquello que nos diferencia, y que en esa variedad reside nuestro mayor potencial, humano y económico. Así lo refleja el propio lema de la Unión Europea, *In variete concordia*, adoptado en el 2000 tras un concurso en el que participaron estudiantes de los países miembros. Y así lo demuestra el compromiso de los Estados miembros al ratificar las *Conclusiones del*

Consejo sobre multilingüismo y desarrollo de competencias lingüísticas, destinadas a potenciar y mejorar la enseñanza de lenguas.⁹

Todo ello se traduce en un cambio de perspectiva, por ejemplo, de la política educativa europea en materia lingüística. Ahora, la finalidad última de la educación en lo que a la adquisición de lenguas se refiere no se contempla como el simple logro del dominio de dos o más lenguas, cada una considerada de forma aislada, con el hablante nativo ideal como modelo fundamental. Con la adopción de la nueva perspectiva, el objetivo resulta mucho más ambicioso y supone garantizar el desarrollo de una competencia comunicativa plurilingüe en la que el usuario sea capaz de hacer uso de todas sus capacidades lingüísticas:

El objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas. Esto supone, naturalmente, que las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse y que a los alumnos debe dárseles la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe (Consejo de Europa, 2002: 5).

1.2. Del multilingüismo social al translingüismo educativo

A la hora de abordar el multilingüismo en la educación, son muchas las voces que nos instan a ser precavidos ante aquellas políticas educativas que, bajo la etiqueta de multilingüismo, ocultan en realidad una suma de monolingüismos y no lo que debería ser: una suma híbrida de recursos que conformen un único sistema. Según Li (2018a: 14)

Whilst there has been significant progress in many parts of the world where multilingualism, in the sense of having different languages coexisting alongside each other, is beginning to be acceptable, what remains hugely problematic is the mixing of languages. The myth of a pure form of a language is so deep-rooted that there are many people who, while accepting the existence of different languages, cannot accept the ‘contamination’ of their language by others.

Elana Shohamy (2011), algunos años antes, ya ponía el acento en este purismo lingüístico predominante y criticaba con dureza aquellas políticas educativas multilingües que, en realidad, basan la enseñanza de lenguas en constructos monolingües según los cuales cada lengua conforma un sistema cerrado y homogéneo. Esta concepción de la lengua, asegura, se opone al concepto de competencia multilingüe que paradójicamente preconiza.¹⁰ En su artículo, la autora israelí distingue un segundo tipo de multilingüismo que, este sí, se

⁹ *Diario Oficial de la Unión Europea* C/183, de 14 de junio de 2014.

¹⁰ Bessie Dendinos, en la misma línea y por la misma época, advertía que la ideología *mono*- “serves neither the ‘multi’ reality with which we engage in our daily lives, nor with the ‘multi’ aspirations of Europe” (2012: 49).

fundamenta en un concepto de lengua abstracto, de límites indefinidos, que conforma una especie de *continuum* a disposición del usuario, lo que le permite el desplazamiento entre lenguas; es el llamado translingüismo, término que hace referencia a una práctica comunicativa caracterizada por el uso estratégico y simultáneo que hace un hablante de todo su repertorio lingüístico y que tendría su justificación neurológica.

Existe unanimidad a la hora de vincular el translingüismo con una práctica pedagógica procedente del ámbito de la enseñanza en contextos bilingües y caracterizada por la alternancia de lenguas. La denominación parece haber sido acuñada por Colin Baker al traducir el término galés *trawsieithu*, con el que el educador Cen Williams se refería en su tesis a una práctica ideada con el fin de revitalizar la lengua galesa: el uso del galés por parte del profesor y del inglés por parte de los alumnos, o a la inversa¹¹ (Stathopoulou, 2015; Li, 2018a). Mediante esta técnica, se conectaban dos lenguas a través del significado y la comprensión y, de este modo, se alcanzaba un aprendizaje más efectivo y duradero (Pino *et alii*, 2019: 288).

El término, inicialmente vinculado a la enseñanza bilingüe, ha sido retomado en los últimos años por teóricos de la enseñanza y la comunicación, dada su idoneidad para incorporarse a un escenario como el que describíamos en el apartado anterior, en el que con frecuencia las situaciones comunicativas que se producen implican a personas plurilingües y/o llevan aparejadas la presencia de dos o más lenguas. Así, según explica Canagarajah (2011: 1), este neologismo nos permite nombrar la competencia de aquellos que conocen varias lenguas, cuyo funcionamiento no consiste en el dominio de cada una de ellas sino en la activación de un sistema en el que todas estarían integradas.¹²

Podríamos pensar que el translingüismo no es más que otra manera de llamar a la alternancia de códigos o *code-switching*, un fenómeno ampliamente estudiado en el ámbito del bilingüismo y el contacto entre lenguas. Sin embargo, como explica Li (2018b), tanto desde un punto de vista teórico como analítico nos encontramos ante realidades distintas. Si con alternancia de lenguas nos referimos a la alternancia de códigos en unos momentos

¹¹ Williams, Cen (1994). *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwieithog* [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education], tesis doctoral sin publicar, University of Bangor, Gales.

¹² En la misma línea apunta Alton L. Becker: “There is no such thing as Language, only continual languaging, an activity of human beings in the world” (1991: 34, *apud* Bloome, 2017). El término *languaging* podríamos traducirlo por *lengualizar*, donde el término “lengua” deja de conceptualizarse como sustantivo y se transforma en un verbo, un proceso, una acción.

específicos de un episodio comunicativo determinado, el translingüismo constituye el proceso mediante el cual se lleva a cabo la creación de significados a partir de una serie de recursos lingüísticos flexibles, las lenguas, cuyos límites no importan puesto que el usuario, deliberadamente, los va a manipular. Entraña, pues, un uso estratégico y simultáneo de todo el repertorio lingüístico que posee un usuario en aras de la comunicación; esta práctica busca, en definitiva, “to challenge the divides between named languages and view them as different cultural conventions and some people are socialised into moving between and across these conventions in their everyday communication”.

El *MCER* apunta a la misma idea que repiten los defensores del translingüismo: los individuos no conservan sus lenguas en compartimentos estancos sino que estas son herramientas flexibles al servicio del usuario:

Conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto (2002: 4).

Y a pesar de que desde el documento marco de la enseñanza de idiomas se insta a los docentes a que apuesten por el translingüismo como práctica educativa, el que fuera su promotor, John Trim, ya ponía en evidencia en el 2007 que muchos de sus usuarios “have applied it [the plurilingual approach] only to a single language but its descriptive apparatus for communicative action and competences [...] are a good basis for a plurilinguistic approach to language across the curriculum, which awaits development” (51).

Aun así, algunas iniciativas se han llevado a cabo al respecto. En el año 2009, Bruselas fue escenario de la constitución de una plataforma civil que, en aras de la cohesión social y el diálogo intercultural, pretendía servir como espacio de diálogo entre la sociedad civil y los diferentes gobiernos de la Unión Europea en la promoción del multilingüismo; se trata de la Civil Society Platform to Promote Multilingualism. En su haber cuenta con numerosas publicaciones como manuales, guías educativas y proyectos de todo tipo cuya finalidad no es otra que fomentar un giro en el modelo de enseñanza y aprendizaje de idiomas de 180 grados. En un informe publicado al poco de su creación, este grupo de trabajo

subrayaba de la necesidad de una reforma drástica en el ámbito educativo que se tradujera en un cambio global de modelo educativo:

A shift from monolingual to plurilingual paradigms in language testing as well as teaching should be prompted. That is, a paradigm which has its basis on a view of the languages and cultures that people experience in their immediate and wider environment not as compartmentalized but as meaning-making, semiotic systems, interrelated to one another. In a paradigm such as this, there is language switching, ‘translanguaging’, drawing upon lexical items and phrases from a variety of contexts and languages; there is also use of alternative forms of expression in different languages or language varieties, exploitation of inter-comprehension, utilization of paralinguistic features, and generally optimum use of various modes of communication to make socially situated meanings. In this paradigm, where people learn to make maximum use of all their linguistic resources so that they can resort to different aspects of linguistic knowledge and competences to achieve effective communication in a given situational context, cultural and linguistic mediators have a most valuable function (2011: 46).

Este nuevo enfoque se opone frontalmente a la idea que prevalece actualmente en España en el panorama educativo, que considera la mezcla de códigos/lenguas como un indicio de falta de competencia en un idioma determinado, y en el que se apuesta si bien no por un uso exclusivo de la L2 en el aula de idiomas, sí por una presencia cuanto menos justificada de la L1. No obstante, para defensores del translingüismo como Shohamy (2011), la mezcla de lenguas no debería estar penalizada puesto que representa un modo eficaz de expresarse y comunicar ideas empleando para ello los medios al alcance del hablante. Y si bien reconoce la existencia en Europa de voces que se alzan en pro de este multilingüismo bien entendido, lamenta que ello no haya encontrado reflejo en los criterios de evaluación, que siguen perpetuando una noción de competencia comunicativa basada en el dominio de una única lengua, y penalizan la capacidad que poseen algunos alumnos de hacer uso en una situación comunicativa de diferentes códigos lingüísticos.¹³

El enfoque translingüístico aplicado a la enseñanza de lenguas ha permanecido ausente del debate sobre didáctica de lenguas extranjeras en español, y ello a pesar de que como hemos visto cuenta con el respaldo de un documento oficial como el *MCER*, documento que orienta la enseñanza de lenguas en nuestro país.¹⁴ Es evidente que algunos cambios en la enseñanza de lenguas en España ya se han llevado a cabo, como la

¹³ “What is viewed in monolingual tests and criteria as interference is viewed here as a more effective way to transmit the message” (Shohamy, 2011: 427).

¹⁴ Lentamente, parece que se va abriendo paso en el actual panorama. Así, la búsqueda del término “translingüismo” en Google con fecha de 14 de junio de 2020 ha obtenido unos 3.150 resultados; su búsqueda en inglés, *translanguaging*, 284.000.

introducción del enfoque Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE)¹⁵ o el enfoque por tareas, basado en el aprender haciendo y que simula un contexto comunicativo “real”, pero cabe preguntarse si son suficientes para que nuestros alumnos sean plenos ciudadanos del siglo XXI.¹⁶

En la actualidad, son muchos los estudios que analizan y fomentan las prácticas translingüísticas en las aulas escolares porque, como se pregunta González-Davies (2020: 448), “what happens when we reject natural plurilingual practices that are extensively outside formal learning contexts? How can this position be justified?”

2. LA MEDIACIÓN O LA DIMENSIÓN TRANSLINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Un panorama como el descrito en el apartado anterior se presenta como un interesante desafío al que deben atender los profesionales de la enseñanza de idiomas. Sin embargo, son muchos los interrogantes que se nos plantean. ¿Tiene cabida en los actuales currículos de las escuelas oficiales de idiomas la aplicación didáctica del translingüismo? ¿Cómo preparar al alumno para que sea capaz de hacer uso de todos los recursos lingüísticos de los que dispone en aras de una comunicación exitosa si nuestro objetivo curricular es lograr que avance en el dominio de un modelo de lengua determinada? ¿Debemos legitimar la mezcla de códigos siempre que constituya un modo eficaz de comunicación, como de hecho sucede en el día a día de muchos ciudadanos plurilingües?

Como señala Sánchez Castro (2013: 801), “para hacer que nuestros estudiantes sean, como la Comisión Europea espera de ellos, ciudadanos plurilingües y pluriculturales, al profesor de LE no le queda otro camino que llevar este plurilingüismo y pluriculturalidad al aula de forma más viable y auténtica posible”. Ahora bien, ¿qué camino puede ser ese? Para autores como Dendrinos, Stathopoulou o Trujillo, la respuesta al fomento del plurilingüismo en el aula de idiomas pasaría por implementar la mediación entre lenguas.

¹⁵ “CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of content, and the simultaneous learning of a foreign language” (David Marsh, padre del enfoque AICLE). Cita extraída de la entrevista realizada por Cambridge University Press. Disponible en: <https://youtu.be/8BtqN6ea75E>

¹⁶ Sobre el enfoque por tareas, resulta paradójico y resta credibilidad que, como se encarga de señalar Howell (2017: 152), “it simulates a real-world situation in which the L1 (Japanese) is never used”.

2.1. La mediación, una noción interdisciplinar

Cualquier definición que demos de mediación puede resultar simplista debido a la riqueza semántica que contiene y que resulta de su aplicación en muy diversos ámbitos. Sin duda, concebir un concepto polisémico como es el de mediación como una mera transferencia de información de una lengua a otra supondría una concepción reduccionista que ignoraría otras dimensiones esenciales como es la dimensión social.

Trovato (2016: 12), tras analizar la definición que de este término se ofrece en diferentes diccionarios de lengua, subraya como común denominador su “carácter pacificador” dado que con la mediación se pretende resolver roces o situaciones conflictivas. De hecho, durante mucho tiempo la mediación se ha entendido vinculada a la labor de aquellos profesionales que actúan de puente de comunicación entre la población inmigrante y la sociedad autóctona; es lo que se ha dado en llamar mediación intercultural que, evidentemente, hará uso de la lengua en todas sus dimensiones para llevar a cabo su labor con éxito.

En el ámbito de la mediación como actividad de lengua, la que aquí nos ocupa, también encontramos a un usuario enfrentado a una imperiosa necesidad de superar una serie de obstáculos que entorpecen la comunicación y la convierten, por tanto, en una situación “conflictiva” o problemática; la mediación sería, por tanto, una práctica de comunicación social, y el hablante, una agente social.

La dimensión social en la concepción de la mediación como actividad de lengua y resulta de una enorme importancia para calibrar su importancia en la enseñanza. A la hora de hablar sobre mediación y aprendizaje de segundas lenguas, varios autores (Guerrero Nieto, 2007; North y Piccardo, 2016; Piccardo, 2012; Wu, 2018) traen a colación al psicólogo bielorruso Lev Vygotsky, padre de la teoría sociocultural. La aplicación de su teoría a la enseñanza de lenguas permite visualizar el proceso desde una óptica interesante. A diferencia del conductismo, que consideraba el aprendizaje como un proceso individual, la concepción *vygotskyana* del aprendizaje lo entiende como un proceso social que se desarrolla en un entorno cultural determinado y que surge de conectar lo social con lo individual; todo aprendizaje —también el de una segunda lengua— es, en definitiva, fruto de una mediación cultural. El concepto de mediación permite que sociedad e individuo interactúen. Nuestra mente estaría mediatizada por una serie de herramientas que conectan el sujeto y el objeto, y el lenguaje sería una de ellas, junto con los números o la música

(Lantolf, 2000, *apud* Guerrero Nieto, 2007: 215). La mediación, tal y como la entendemos aquí, supone la conexión de dos mundos, de dos espacios, promueve la conciencia acerca de la dimensión pragmática de las lenguas y subraya su naturaleza como instrumento social de aprendizaje a través de la interacción en un contexto social determinado.

La faceta social de la mediación y el proceso que comporta de reconstrucción de significado lo encontramos reflejado en el *MCER* y, por supuesto, es recogido y ampliado en la versión actualizada del *MCER*, el *Companion Volume* (2018: 103), al definirla como una actividad en la que

the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation). The focus is on the role of language in processes like creating the space and conditions for communicating and/or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form. The context can be social, pedagogic, cultural, linguistic or professional.

En base a esta definición, desde el área de idiomas de EOI de la Generalitat de Catalunya, una de las muchas instituciones educativas españolas que colaboraron en la fase de validación de descriptores del *Companion Volume*, se ofrece la siguiente definición de mediación que creemos recoge perfectamente la esencia de esta actividad de lengua (Cañada, Fantauzzi y Trullàs, 2019):

S'entén per mediació l'activitat del llenguatge consistent a facilitar cara a cara o en línia la comunicació entre parlants i/o reformular, de manera oral o escrita, un text amb diferents propòsits: superar algun obstacle, adequar el discurs a l'interlocutor i a la situació comunicativa, etc. La mediació també és un procés social i cultural de creació de condicions per a la comunicació i la cooperació.

2.2. La mediación como actividad de lengua: marco descriptivo

2.2.1. La mediación en el *MCER*

La mediación no es algo reciente en el ámbito de la enseñanza de idiomas. Desde el 2001 con la publicación del *MCER* se considera una actividad de lengua, junto con la expresión, la producción y la interacción. El recorrido se inicia en los años 70, con el encargo por parte del Consejo de Europa a un grupo de expertos del establecimiento de un marco de referencia europeo en el ámbito de la enseñanza de lenguas a adultos. El documento resultante fue *Nivel*

Umbral (The Threshold Level, en inglés), precedente del *MCER* y primer documento en definir los principios sobre los que debía asentarse la enseñanza de lenguas modernas.

Los proyectos en ese sentido continuaron desarrollándose las siguientes décadas. La movilidad entre ciudadanos europeos hacía necesario dotar a los profesionales de un marco común que unificara el aprendizaje de las lenguas en base a metodologías, programaciones y criterios de evaluación que permitiera el reconocimiento mutuo de las titulaciones. Todo ello condujo a la aparición en el 2001 del documento de referencia para todo profesional de idiomas, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, el *MCER*, un marco de trabajo capaz de superar “las barreras producidas por los distintos sistemas educativos europeos que limitan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas” (2002: 1).

Es unánime considerar el *MCER* como un hito en la enseñanza de idiomas gracias a su enfoque orientado al uso activo de la lengua (*action-oriented approach*) y al concepto de interacción como una construcción dinámica y colaborativa de significado. Estos aspectos, plenamente asumidos actualmente, resultaron muy novedosos en su momento, y más aún en 1996, año en el que se redactó la primera versión del *MCER*. A ello hay que añadir que ya el primer borrador plantea la existencia de una nueva actividad de lengua, la mediación que, a diferencia de la interacción, implicaba una reformulación del significado para facilitar a alguien el acceso a “lo desconocido”. En este sentido, el *MCER* considera al usuario de la lengua como un agente social que pone en funcionamiento diversas estrategias para actuar en contextos plurales. La mediación, por tanto, se alza como una actividad cognitiva crucial:

The CEFR reminds us that there is a form of interior mediation that takes place at the level of the individual, to which it adds the social dimension by speaking of the user as a social agent. The social agent and his/her interlocutor share the same situational context but may well maintain different perceptions and interpretations. The gap between these may be so great as to require some form of mediation, perhaps even by a third person (North y Piccardo, 2016: 7-8).

Un usuario de la lengua envuelto en una situación comunicativa puede tener que mediar de diferentes maneras, según la falta de comprensión sea de tipo lingüístico, cultural, social o, lo que suele ser más común, una combinación de ellas. North y Piccardo (*ibid.*, 8-11) distinguen cuatro tipos de mediación que se desprenden de una lectura del *MCER*:

1) la lingüística, sin duda la analizada de modo más explícito y que comprende una dimensión interlingüística, pero también la intralingüística:

En las actividades de mediación, el usuario de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente), hablantes de distintas lenguas (2002: 85);

2) la cultural, inmanente a la lingüística y que se infiere en distintos momentos del *MCER*, por ejemplo en el siguiente pasaje:

Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. [...] Asimismo, capacitan también a los alumnos para mediar, a través de la interpretación y de la traducción, entre hablantes que no pueden comunicarse de forma directa en las dos lenguas implicadas (2002: 47);

3) la social, que tiene que ver con la propia idea de facilitar la comunicación social. El mediador, en su calidad de intermediario, reconstruye un significado para facilitar la comunicación, lo que supone un reconocimiento de la dimensión social de la lengua:

Las actividades de mediación, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. [...] Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades (2002: 14-15);

4) la pedagógica, que viene de considerar la enseñanza en sí misma como una forma de mediación en tanto que facilita el acceso a la información y colabora en la construcción de significados, por un lado, y recrea las condiciones favorables para que ello pueda llevarse a cabo, por otro. Esta modalidad de mediación enlaza con lo que ya hemos visto sobre Vygotsky y su teoría social.

A pesar de la novedad que supuso la introducción de la mediación, el *MCER* no supo desarrollar de modo explícito todo el potencial didáctico que contenía este concepto. Voces cualificadas de expertos (Dendrinis, 2006; Piccardo, 2012; Stathopoulou, 2015, 2016) denuncian que la noción de mediación que fija el *MCER*, si bien constituye una apuesta por un cambio de perspectiva en la forma de entender la enseñanza de idiomas más acorde con la idea del multilingüismo y la competencia plurilingüe, también la acerca en algunos pasajes al concepto de actividad profesional, originando una incompreensión sobre su verdadera naturaleza que posiblemente haya entorpecido la implementación airosa de una actividad que, si se caracteriza por algo, es por ser “a form of everyday social practice” (Dendrinis, 2006: 16).

Piccardo critica con las siguientes palabras las inconsistencias que a su entender encuentra en el texto (2012: 289):

Si on regarde la version de 2001, alors que la médiation est constamment mentionnée à côté des autres activités communicatives comme une des formes où se décline la performance de l'apprenant/usager, le CECR semble plutôt vouloir la limiter aux activités spécialisées de traduction et d'interprétariat. Celles-ci sont en effet évoquées comme quasi synonymes de la médiation.

Por otro lado, un segundo aspecto sobre el que se muestran críticos los expertos a la hora de analizar la presencia de la mediación en el *MCER* es el hecho de que adolece de un diseño pormenorizado de los descriptores por niveles, aspecto que ha contribuido a incidir en esa incompreensión a la que ya hemos hecho referencia.

2.2.2. La mediación en el *Companion Volume*

Ambas carencias a las que hemos aludido, la noción demasiado profesional de la mediación y la ausencia de descriptores, son puestas de manifiesto y reconocidas en diferentes pasajes de la versión actualizada del *MCER*, el *Companion Volume*. Así, leemos:

As with many other aspects mentioned in the CEFR, the concepts of interaction and mediation are not greatly developed in the text. This is one disadvantage of covering so much ground in 250 pages. One consequence is that the interpretation of mediation in the CEFR has tended to be reduced to interpretation and translation. It is for this reason that the 2014–2017 project to develop descriptors for mediation was set up (2018: 32).

O, más adelante (2018: 47):

The 1996 pilot version of the CEFR, published during the last stages of the Swiss research project, sketched out categories for illustrative descriptor scales for mediation to complement those for reception, interaction and production. However, no project was set up to develop them. One important aim of the current update, therefore, was to, finally, provide such descriptor scales for mediation, given the increasing relevance of this area in education. In the consideration of mediation, descriptors for building on plurilingual and pluricultural repertoires were also added.

El *Companion Volume* es el resultado de la puesta en marcha de un complejo proyecto destinado a desarrollar los descriptores de la mediación y a proporcionar una versión actualizada de las escalas ilustrativas de descriptores ya incluidas en el *MCER*. Por lo que a la mediación se refiere, la revisión se llevó a cabo a partir de un concepto amplio de la misma, y tanto las diversas fases del proceso de trabajo como la metodología empleada se

pueden consultar en North y Piccardo (2016). Una de las etapas decisivas para que el proyecto llegara a buen puerto fue la de validación de los 427 descriptores previamente seleccionados, fase que se llevó a cabo entre febrero y noviembre del 2015 y en la que participaron numerosas instituciones educativas españolas, entre ellas varias escuelas oficiales de idiomas.¹⁷

Tal y como reconocen ambos autores, estamos ante una noción portadora de tal riqueza semántica que considerar que se trata de una mera acción de traducción o de un trasvase de información de una lengua a otra supone una visión simplista que impide reconocer todo el potencial que encierra esta actividad.

De las nuevas escalas por niveles de descriptores que incluye el *Companion Volume*, dieciocho tratan sobre las actividades de mediación y cinco sobre estrategias de mediación.¹⁸ Este documento agrupa las tareas de mediación en tres grupos, según el proceso en el que tenga lugar la mediación: mediación de un texto, mediación de conceptos y mediación en la comunicación (2018: 104). Más adelante, se podrá consultar el cuadro completo (§ 2.4).¹⁹

2.2.3. La mediación en otros países de nuestro entorno: el caso de Grecia y Alemania

Siguiendo las recomendaciones del *MCER* de fomentar el multilingüismo, varios países incluyeron hace años la mediación como un elemento clave en sus currículos básicos de lenguas extranjeras. Entre ellos, Grecia, pionera en Europa en la administración de pruebas en las que se evaluaba la habilidad mediadora, tanto oral como escrita, entre el griego y la lengua meta. La inclusión de esta modalidad de mediación en los exámenes nacionales griegos, los *Kratikó Pistoipotikó Glossomatheias* (Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομαθειας, conocidos por sus siglas KPG), se remonta al 2003 aunque ya desde mucho antes, por los años ochenta del pasado siglo, se promocionaba el uso de la L1 con diferentes propósitos didácticos (Stathopoulou, 2015: 29). Los candidatos a las pruebas son requeridos a actuar

¹⁷ Las escuelas oficiales de idiomas que tomaron parte del proyecto en la fase de validación son las de Albacete, Badajoz, Catalunya (*sic*), Granada, A Coruña, Málaga, Santa Cruz de Tenerife, Santander, Santiago de Compostela, Villanueva-Don Benito y Vigo.

¹⁸ Junto con las de mediación, se incluyen escalas para la interacción en línea, la competencia plurilingüe/pluricultural, la competencia fonológica y la competencia en lenguaje de signos. Otras novedades que aporta son la definición del nivel pre A1 y el enriquecimiento de las escalas de A1, C1 y C2.

¹⁹ Desde el 2018, la versión completa del documento se puede consultar en línea, si bien únicamente en inglés. Se encuentra disponible en: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

como mediadores, teniendo que seleccionar información en griego para producir un texto, escrito y oral, en la lengua meta.

La inclusión de la mediación tuvo detractores en el país heleno, principalmente profesores nativos de inglés que se veían perjudicados con la inclusión de la lengua griega en el aula. Por lo que respecta a la actitud de los docentes griegos, señala Bessie Dendrinis, quien fuera fundadora del Research Centre for Language Teaching Testing and Assessment (RCeL), responsable de los exámenes KPG, que la mayoría se mostraron escépticos debido a la falta de material para preparar a los candidatos a actuar como mediadores, pero aun así nunca adoptaron una postura contraria (Dendrinis, 2013a).

En Alemania se adoptó la mediación interlingüística como actividad de lengua en una fecha relativamente temprana, en el 2012, con la publicación de los Estándares de Educación nacionales. Tan solo dos años después la mediación ocupaba un lugar bien definido en la enseñanza de lenguas extranjeras y estaba presente tanto en los manuales como en los debates científicos y didácticos. A pesar de todo ello, también allí contó con algunos opositores. Birgit Schädlich afirmaba en el 2012 que, a pesar de los avances que se habían producido en el campo de la adquisición de lenguas extranjeras, seguía perviviendo entre los profesores el ideal monolingüe en el aula; casi una década después, en el 2020, asegura la profesora Roswitha Rogge en una entrevista realizada en el marco del presente trabajo que esa creencia sigue vigente entre los profesionales de la docencia, aunque matiza que sobre todo se observa “entre los que no dan lenguas extranjeras”.²⁰

2.3. La capacidad de mediar entre lenguas

Maria Stathopoulou, investigadora en el ámbito del translingüismo y las prácticas multilingües en la enseñanza de lenguas extranjeras, ha estudiado en profundidad la mediación entre lenguas, sus estrategias y su evaluación. En numerosas publicaciones, defiende la consideración de dicha modalidad de mediación como una forma de práctica translingüística, y la capacidad de mediar, una habilidad que debe ser enseñada y evaluada. Porque mediar entre lenguas no es una opción en el mundo en el que vivimos, sino una

²⁰ Ver anexo 3.

necesidad, y debemos preparar a nuestros alumnos para que fuera del aula sean capaces de llevarla a cabo.²¹

Sobre la habilidad de mediar, concibe esta a partir de los estudios de Coste y Simon no como una suma de habilidades y competencias en distintas lenguas sino como una capacidad compleja y global, de donde podemos inferir que el simple hecho de conocer en profundidad una lengua determinada no necesariamente nos capacita para desarrollar nuestra habilidad mediadora:

By viewing mediation as a form of translanguaging, emphasis is placed on the use, the user (i.e. the ‘translanguager’) and the process (i.e. ‘translanguaging’) in which he/she is involved when relaying information from one language into another, rather than on the language as a system of rules (2015: 49).

Esta perspectiva resulta de gran interés puesto que, como se desprende de nuestro cuestionario, cuyos resultados detallamos más adelante (§ 3.2.), uno de cada cuatro participantes considera que el hecho de dominar una lengua extranjera convierte al individuo en competente a la hora de mediar entre L1 y L2. Esta creencia es rebatida igualmente por Roswitha Rogge, quien afirma que “la mediación requiere una serie de estrategias que no se usan en otros contextos del aprendizaje”.²²

Tampoco debemos obviar el aspecto intercultural presente en la mediación, principalmente en la que se desarrolla entre lenguas. Un mediador interlingüístico debe hacer uso no solo de sus habilidades lingüísticas sino igualmente de las culturales. En palabras de Esther Belda, otra de nuestras entrevistadas, la mediación entre lenguas “aporta, de manera muy evidente, el componente intercultural: la riqueza de emplear los conocimientos y competencias de tu propia cultura en combinación o contraste con la de la L2, la necesidad de trasladar muchos otros elementos más allá de lo textual”.²³

2.4. Las tareas de mediación interlingüística según el *Companion Volume*

Según leemos en el *Companion Volume*, una tarea de mediación en el ámbito de la enseñanza de idiomas requiere del candidato la producción en una determinada lengua de un texto, oral o escrito, en el que se transmita información intencionadamente seleccionada de otro texto,

²¹ “Mediation is an everyday occurrence in public, academic, and professional life and in today’s globalised world this mediation is frequently cross-linguistic”. (North y Piccardo, 2016: 46).

²² Ver anexo 3.

²³ Ver anexo 2.

oral o escrito, en otra lengua (mediación interlingüística) o en la misma (mediación intralingüística), o incluso en una combinación de ambas lenguas.²⁴

Se trata, pues, de una actividad interactiva y cognitivamente muy exigente, que comporta por parte del mediador una capacidad compleja y la puesta en práctica de varias destrezas:

In mediation, one is less concerned with one's own needs, ideas or expression, than with those of the party or parties for whom one is mediating. A person who engages in mediation activity needs to have a well-developed emotional intelligence, or an openness to develop it, in order to have sufficient empathy for the viewpoints and emotional states of other participants in the communicative situation. The term mediation is also used to describe a social and cultural process of creating conditions for communication and cooperation, facing and hopefully defusing any delicate situations and tensions that may arise. Particularly with regard to cross-linguistic mediation, users should remember that this inevitably also involves social and cultural competence as well as plurilingual competence (2018: 106).

Podemos concluir, pues, que tres son los principales aspectos que toda actividad de mediación debe exigir del usuario:

- 1) tener en cuenta las necesidades comunicativas del interlocutor, y no las suyas propias.
- 2) mostrar empatía con los puntos de vista del interlocutor
- 3) poner en práctica la competencia social y cultural necesarias con el fin de evitar malentendidos que puedan surgir y que impidan que la comunicación tenga éxito.

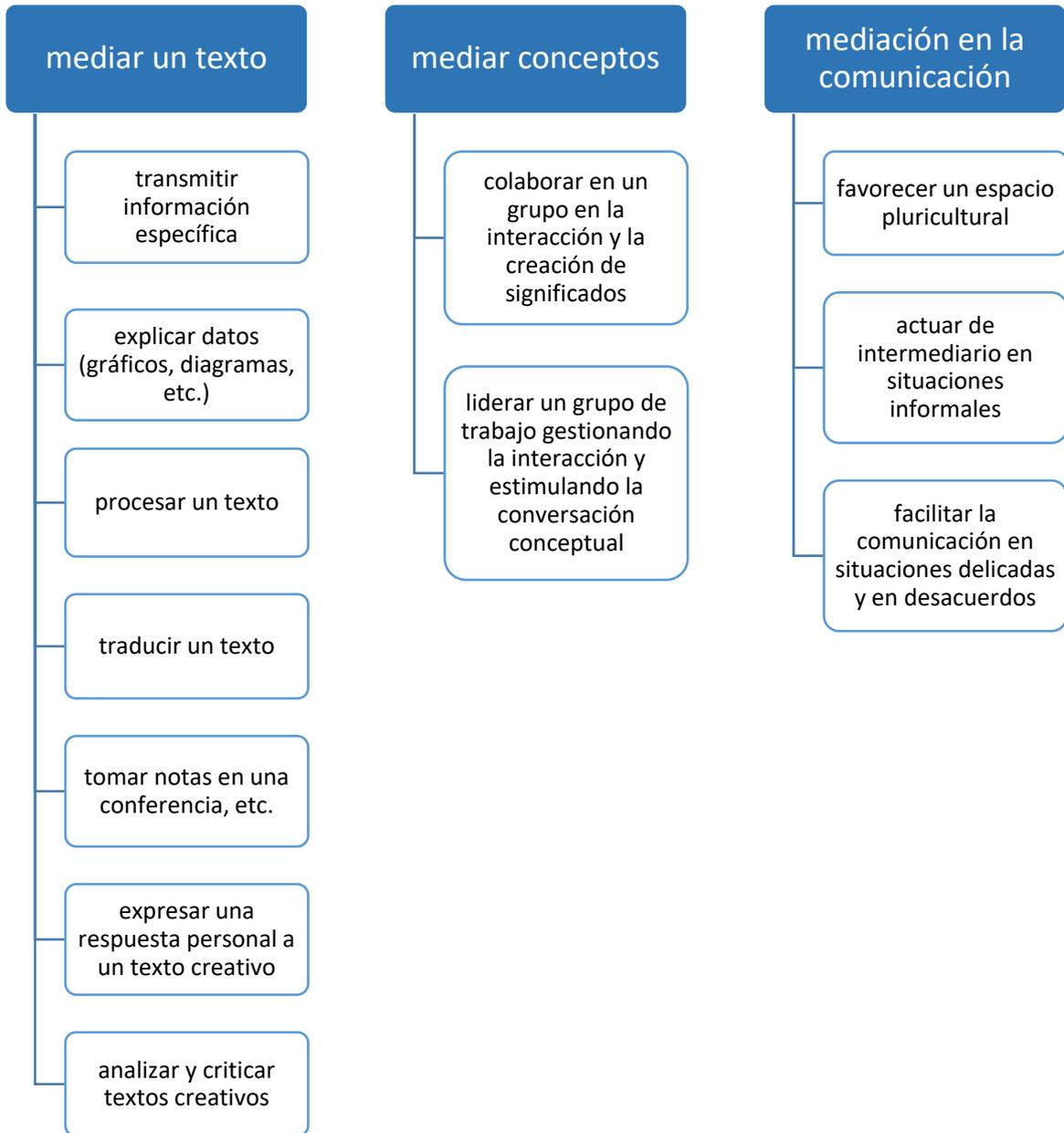
El *Companion Volume* agrupa las tareas de mediación en tres grupos, según el proceso en el que tenga lugar la mediación: mediación de un texto, mediación de conceptos y mediación en la comunicación. El primero, el que aquí analizamos, recoge prácticamente el concepto de mediación ya presente en el *MCER* y que consiste en transferir información a otra persona que por diversos motivos —lingüísticos, culturales, semánticos o técnicos— no tiene acceso a la misma; el segundo proceso se refiere a facilitar el acceso al conocimiento a aquellos a los que les resulta inaccesible;²⁵ finalmente, el tercer grupo de mediación requiere de habilidades relacionadas con la diplomacia, la negociación, la pedagogía y la

²⁴ “Language A and Language B may be two different languages, two varieties of the same language, two registers of the same variety, or any combination of the above” (2018: 107).

²⁵ Estaríamos ante un concepto de mediación más amplio que incluiría las labores de educación por parte de los padres, profesores o de algún mentor.

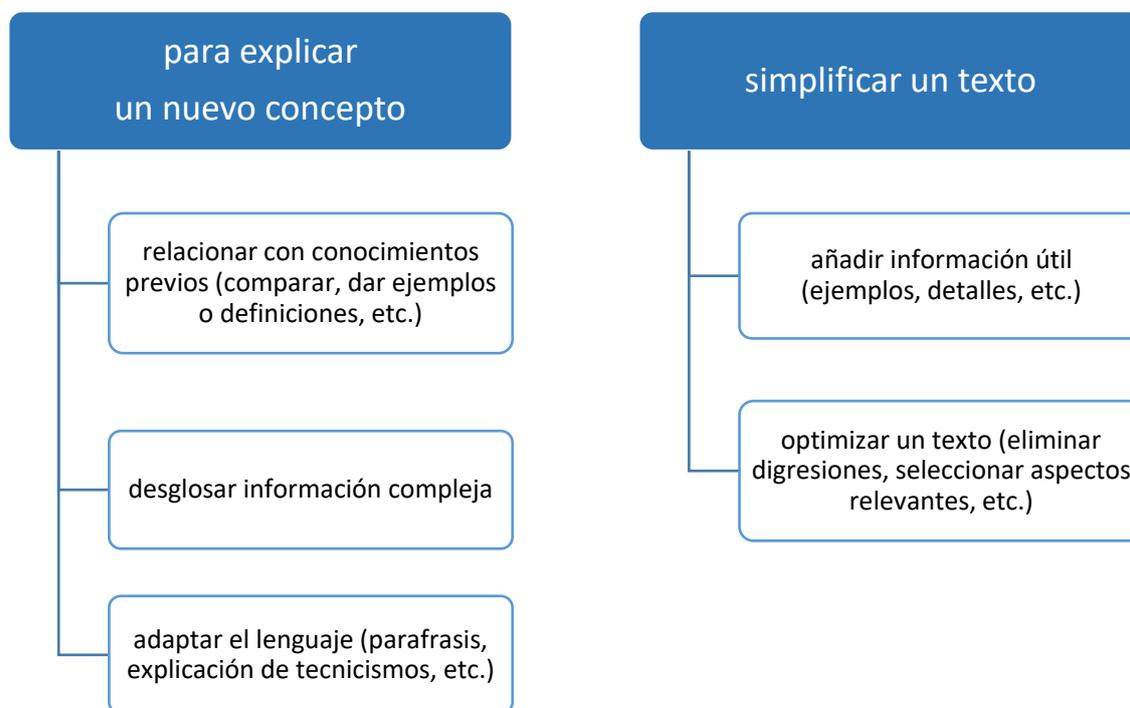
resolución de conflictos con el fin de lograr una comunicación eficaz entre interlocutores con diferencias en sus puntos de vista.

A continuación, reproducimos las actividades que se incluyen para cada uno de estos grupos:²⁶



²⁶ En traducción propia.

Por lo que respecta a las estrategias de mediación, es decir, aquellas acciones que llevamos a cabo para llegar a una actuación efectiva y realizar la tarea con éxito, serían las siguientes:²⁷



Como observamos, no importa tanto el uso que se hace de la lengua —la precisión de la misma— sino cómo se emplea para transferir información; en ese *cómo* reside lo que llamamos estrategia.

2.5. Algunos equívocos en torno a la noción de mediación lingüística

Hemos hecho referencia sobre estas líneas a las características de las tareas de mediación. La confusión que aún existe a la hora de establecer qué es la mediación se traduce consecuentemente en un desorden conceptual a la hora de establecer qué se consideraría y qué no se podría considerarse una tarea de mediación. Vamos a dedicar este apartado a tratar de aclarar algunas de las confusiones más comunes.

²⁷ En traducción propia.

2.5.1. Mediar no es (solo) traducir

Ya hemos aludido en el apartado anterior a la confusión que existe entre mediación y traducción, confusión que el propio *MCER* en algunos pasajes contribuyó a legitimar. Por ello, el *Companion Volume* (2018: 107) advierte que

the illustrative descriptors offered in this section are not intended to describe the competences of professional interpreters and translators. Firstly, the descriptors focus on language competences, thinking of what a user/learner can do in this area in informal, everyday situations. Translation and interpretation competences and strategies are an entirely different field. As mentioned in the introduction, the language competence of professional interpreters and translators is usually considerably above CEFR Level C2.

Son muchos los autores que se han encargado de analizar las diferencias que presentan ambas acciones. Stathopoulou (2015: 3) insiste en el hecho de que, si bien la mediación implica una recontextualización, ello no significa que sea el texto original el que haya que transformar —lo que nos llevaría a hablar de traducción—, ni tan solo las ideas principales del mismo; únicamente se transfiere aquella información del texto original que sea pertinente en la nueva situación comunicativa. Subraya, pues, el papel central que tiene la selección de información en el acto de mediar, siempre teniendo en cuenta las características del contexto en el que tiene lugar la mediación y las necesidades del destinatario.²⁸ Incluso las convenciones del género, el registro o el modo pueden no coincidir entre el texto de origen y el texto meta. Es más, a la hora de mediar entre lenguas, “the mediator is not expected to be totally fluent in both languages involved” (Stathopoulou, 2016: 763), algo inconcebible en una labor de traducción. Como señala Dendrinos (2013a), “when people in real life mediate [...] they may resort to certain translation and interpretation techniques, but their job is *not* to produce a text or speech *equivalent in meaning and similar in form* as when translation and interpretation are at work”.

En la guía *Pruebas de certificación de idiomas de los niveles básico A2, intermedio B1, intermedio B2 y avanzado C1. Anexo III mediación*, la Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Asturias incluye el siguiente cuadro con las principales diferencias entre traducción y mediación:²⁹

²⁸ Por ello, Sánchez Castro (2013: 799) afirma que la mediación fomenta la coordinación o cambio de perspectivas ya que debe atender a los intereses y las necesidades del otro.

²⁹ Documento disponible en: <https://www.educastur.es/estudiantes/idiomas/pruebas-certificacion/guia>

	MEDIACIÓN	TRADUCCIÓN
TIPO DE ACTIVIDAD	Actividad de desempeño de la competencia comunicativa con objetivos generales.	Actividad profesional y especializada. (El grado de especialización depende del tipo de traducción)
LITERALIDAD DE LA TRANSMISIÓN	La transmisión e interpretación es más informal. Permite resumir, parafrasear o extraer información.	La transmisión, aunque con licencias, se ajusta bastante a la literalidad del texto, velando por respetar fielmente la voz del original. (El grado de literalidad depende del tipo de traducción)
EXTENSIÓN	Hay un proceso de toma de decisiones que permite seleccionar las ideas más importantes, resumir la información esencial centrándose en los aspectos que se consideren útiles o relevantes para completar con éxito la tarea requerida. Con este mismo objetivo, en ocasiones es preciso explicar y amplificar la información. Por estos motivos la extensión del texto original y el producido es variable y reducida.	La extensión en términos de contenido del texto original y el texto producido es prácticamente la misma. Las diferencias son debidas fundamentalmente a las características formales de los idiomas involucrados en el proceso.
DISCURSO, GÉNERO Y REGISTRO	Permite adaptar el discurso, el género o el registro al texto que están produciendo.	El cambio de discurso, género o registro es muy limitado. Debe mantenerse fiel al texto original.

2.5.2. Mediar no es (solo) interactuar

De todo lo expuesto hasta el momento se desprende que la mediación es, por definición, una tarea interactiva. Mediar, en palabras de North y Piccardo (2016: 9), “emphasises the two key notions of co-construction of meaning in interaction and constant movement between the individual and social level in language learning, mainly through its vision of the user/learner as a social agent”. Ahora bien, uno de los aspectos que contribuye a aclarar el *Companion Volume* es la diferencia existente entre la actividad de mediar y la de interactuar. La interacción, evidentemente, implica recepción y producción; la mediación, por su parte, añade un elemento esencial: la reformulación (Cañada, Fantauzzi y Trullàs, 2019). Y para que haya reformulación primero ha de haber procesamiento de información, seguido de una selección de información en base a las necesidades del receptor y, por último, la reconstrucción de la información seleccionada.

Uno de los participantes en el cuestionario se preguntaba lo siguiente: “Cuando en un nivel A se pide a un alumno que dé explicaciones sobre cómo llegar a determinado lugar o a qué hora abre la farmacia, ¿no es acaso una mediación?” La respuesta, partiendo de la definición de mediación que nos ofrece el *Companion Volume*, es claramente negativa: no

podría considerarse mediación a no ser que exista previamente una selección de información que sea sometida a un proceso de reformulación.

2.5.3. Mediar no es (solo) expresarse oralmente o por escrito

A través de las respuestas recabadas en el cuestionario hemos detectado que algunos profesores reducen el concepto de mediación a una mera expresión oral y/o escrita. De ahí que apunten a que la mediación, pese a su utilidad en el aula, debería evaluarse junto con otras destrezas, y señalen los efectos perjudiciales que su evaluación como destreza separada tiene en el alumnado pues alarga sobremanera unos exámenes ya de por sí extensos. Profesores en activo de Aragón y la Comunidad Valenciana principalmente, pero también de Castilla-La Mancha y Madrid se muestran contrarios a su evaluación. “¿No se utiliza igualmente la expresión escrita u oral para "mediar"? ¿Por qué tiene que ser una destreza aparte?”, apuntan desde alguna escuela valenciana.

En la misma línea, aseguraba un profesor en una conversación informal con la autora de estas líneas que la tarea de mediación se había reducido a ser poco más que la explicación de un gráfico y aventuraba que la mediación para el curso 2019-2020 no sería más que “una explicación escrita e intralingüística, por supuesto, de algún gráfico que se les ocurra”; por su parte, un compañero de una escuela insular se quejaba de que en su comunidad “se han creado tareas evaluables ¡y de certificación! de mediación oral que son monólogos”. También Roswitha Rogge advierte de que algunos docentes “confunden un resumen con un ejercicio de mediación”.³⁰

Es evidente que cuando mediamos nos expresamos, oralmente o por escrito. La expresión es condición *sine qua non* de la comunicación. Sin embargo, el objetivo de la tarea que llevamos a cabo mediante la práctica de la mediación no es la expresión en sí, como tampoco lo era la interacción, sino la creación de un nuevo significado a partir de una información previamente seleccionada.

³⁰ Ver anexo 3.

2.6. Beneficios de incorporar la mediación interlingüística en el aula de idiomas

2.6.1. Fomento de la interacción y del aprendizaje cooperativo

La implementación de la mediación interlingüística está estrechamente vinculada con el enfoque del aprendizaje cooperativo, el cual implica un proceso de aprendizaje y adquisición de competencias a partir de la colaboración con otros individuos. A partir de esta interacción entre personas se construye el conocimiento, sí, pero también se fomentan valores — tolerancia, respeto— y se desarrollan las habilidades sociales. Así lo consideran los profesores El Mail y García Collado (2019: 58), para quienes potenciar la competencia mediadora en el aula “requiere de competencias que permitan a los profesores organizar dinámicas de aprendizaje relacionadas con el aprendizaje cooperativo y la interacción entre alumnos”.

Este enfoque orientado a la acción es puesto de relieve en el *Companion Volume* (2018: 27) como opción metodológica que permite considerar a los alumnos como agentes sociales que se involucran en su propio aprendizaje. Dicha metodología no pone el foco en la lengua en sí, sino en el producto resultante de una interacción social.

Howell va más allá y considera que este tipo de actividades puede ser vista como “excellent means of integrating classrooms activities with real international exchange visits and study–abroad programs”.

2.6.2. Fomento de la competencia intercultural

Mediar entre lenguas supone mediar entre, al menos, dos culturas y no simplemente transferir una determinada información. Solo hay que pensar en un texto o una imagen que contenga algún elemento humorístico, pero también sucede cuando hablamos de algo tan simple como el término “pan”, puesto que no tiene la misma significación cultural en un restaurante español que en otro chino o centroeuropeo (De Arriba y Cantero, 2004). Como señala Sánchez Castro, “es necesario que el alumno sea capaz de conectar los diferentes aspectos de su lengua y cultura de origen con los de la/las lenguas y culturas meta” (2013: 799).

Es por ello que uno de los principales beneficios atribuibles a la mediación entre lenguas sería el desarrollo de la competencia intercultural puesto que no se trata simplemente

de transmitir una información sino de un auténtico “diálogo entre culturas”, por utilizar la acertada expresión de Sánchez Castro (*ibid.*, 798).

2.6.3. Factores afectivos: motivación y confianza en uno mismo

Según Krashen, la motivación sería junto con la confianza en uno mismo y la ansiedad, variables afectivas que conforma la actitud del aprendiz y que influyen positiva o negativamente en los procesos de adquisición y de aprendizaje. La mediación entre lenguas, sin duda, predispone al aprendiz a adoptar una actitud positiva posibilitando que dichos procesos culminen con éxito.³¹

Podríamos pensar que los alumnos que acuden a la escuela oficial de idiomas están lo suficientemente motivados para que el proceso culmine con éxito, dado que se trata de una enseñanza voluntaria que responde a razones diversas y personales. Pero esto no siempre es así, y por ello no debemos descuidar este factor. Según el *MCER* (2002: 159), la motivación para llevar a cabo una tarea puede residir en la percepción del aprendiz, por ejemplo, de la importancia que pueda tener dicha tarea para las necesidades de la vida real; es la llamada motivación instrumental. A menudo nuestros alumnos se muestran incapaces de involucrarse en el contexto comunicativo que les planteamos ya que por muy verosímil y bien contextualizada que este la tarea, no deja de ser una situación en la que nunca se han visto involucrados y, presumiblemente, tampoco se verán en un futuro. Les obligamos a mediar en un idioma que no es el suyo con hablantes nativos de dicho idioma, situaciones con las que no se sienten identificados en contextos de lenguas extranjeras que son las que mayoritariamente se dan en las escuelas oficiales de idiomas.³²

Si algo caracteriza la mediación en general, también la mediación entre lenguas, es su búsqueda de la cotidianidad, su dependencia de la realidad. Y ello resulta más evidente aún en el caso de la mediación entre lenguas dada su naturaleza translingüística. En palabras de De Arriba y Cantero (2004), “la mediación lingüística no es una mera novedad metodológica, sino una actividad esencial de supervivencia en las relaciones humanas que se desarrollan en contextos plurilingües”. El alumnado es consciente de ello, tal y como nos informa desde la Comunidad Valenciana un participante en el cuestionario: “La práctica de

³¹ Martín Peris (dir.) (s.f.). “Hipótesis del filtro afectivo”. En *Diccionario de términos clave de ELE*.

³² No sería el caso de la enseñanza de español en España, o de catalán, euskera o gallego en las comunidades que tiene estos idiomas como lengua propia.

la mediación interlingüística L1-L2 y L2-L1 ha suscitado gran interés en el alumnado ya que considera que son actividades muy reales que podrían realizar en su día a día”.

Tomemos como ejemplo las siguientes versiones de una misma tarea a la que se enfrenta un aprendiz de lengua árabe, por ejemplo, en la EOI de Alicante:

- 1) Tu amiga tunecina Salwa planea irse de vacaciones a Alejandría con su familia. En una revista de viajes lees un artículo [en árabe] sobre un hotel que ha abierto sus puertas en la ciudad y le escribes a Salwa [en árabe] por si le interesa alojarse allí.
- 2) Tu amiga tunecina Salwa planea irse de vacaciones a Benidorm con su familia. En una revista de viajes lees un artículo [en español] sobre un hotel que ha abierto sus puertas en la ciudad y le escribes a Salwa [en árabe] por si le interesa alojarse allí.
- 3) Tu amiga María planea irse de vacaciones a Alejandría con su familia. En una revista de viajes lees un artículo [en árabe] sobre un hotel que ha abierto sus puertas en la ciudad y le escribes a María [en español] por si le interesa alojarse allí.

Creemos que las dos últimas opciones dibujan una situación comunicativa mucho más creíble, por factible, que la primera. Y es justamente ese carácter local y probable que imprime la mediación entre lenguas lo que la hace tan necesaria en la enseñanza de idiomas, pues constituye un mecanismo de motivación que en algunos países lleva años poniéndose en valor.³³

Acerca de la confianza que este tipo de actividad imprime en el aprendiz, recogemos aquí las palabras de Sánchez Castro (2013: 796):

La mediación, al proponer tareas adecuadas al nivel de los alumnos [...], suele culminar con una sensación de éxito por parte del mediador: primero, porque dispone de más libertad para reformular el mensaje con los elementos lingüísticos que tiene a su disposición y, segundo, porque dicha libertad suele provocar en los alumnos una actitud positiva frente a la tarea, ya que esta está pensada para ser resuelta con los instrumentos que poseen y no para dejar constancia del camino que les queda por recorrer hasta poder resolverla correctamente.

Esto mismo señala un profesor de Castilla-La Mancha en el siguiente comentario:

³³ En Grecia se habla de exámenes *glocales*, término acuñado por Bessie Dendrinis al que nos referiremos en el apartado de conclusiones.

Muchas veces, cuando los alumnos tienen que hablar de un tema, especialmente en la parte de monólogo, hay alumnos que suelen quejarse de que no es que no sepan hablar, sino que no saben qué decir. Con la mediación de la L1 a la L2 ese problema no debería existir, las ideas están ahí, ahora bien, dependerá de la competencia lingüística del alumno el ser capaces de transmitir esa información de la L1 utilizando la L2.

Otro compañero de la misma comunidad nos habla de su experiencia con los alumnos:

Vieron que eran capaces de hacerla porque aunque el texto [...] tenía cosas que ellos no sabían decir sí que se dieron cuenta de que no tenían por qué traducirlas, que eran capaces de decir todo lo que necesitaban con sus palabras, creo que esto les sirvió para que no les importase ni el texto ni el audio sobre el que tenían que hacer la mediación porque se limitaban a elegir la información importante y decirla como ellos sabían.

2.6.4. Mayor conciencia lingüística

La mediación entre lenguas contribuye enormemente a que el usuario adquiera una mayor conciencia lingüística y promueve la reflexión acerca de los recursos lingüísticos de los que se dispone. Así lo afirma Roswitha Rogge, después de años de trabajar esta modalidad de mediación en Hamburgo con sus alumnos de español.³⁴

Según el *MCER* (2002: 132), la competencia plurilingüe posibilita que “el ser social sea más consciente de su propia espontaneidad” a la vez que “produce una mejor percepción de lo general y de lo específico de la organización lingüística de distintas lenguas (una forma de conciencia metalingüística, interlingüística o, por así decirlo, ‘hiperlingüística’)”.

Por un lado, el mediador se ve compelido a hacer un uso transversal de sus conocimientos en diferentes lenguas para llevar a cabo determinadas estrategias, en ocasiones simultáneamente. Por otro, la conciencia lingüística se ve igualmente estimulada al activarse con la mediación entre lenguas el mecanismo de la intercomprensión, un proceso de comprensión recíproca basado en el parentesco entre lenguas y las analogías que presentan en todos los niveles lingüísticos. Se trata, sin duda, de una habilidad fundamental si apostamos, como hace Europa, por fomentar la competencia multilingüe.³⁵

³⁴ Ver anexo 3.

³⁵ Ejemplo de la apuesta europea por el desarrollo de la competencia multilingüe es el apoyo al proyecto Eurocom —abreviatura de Eurocomprehension—, que impulsó un método de aprendizaje basado en materiales intercomprensivos para que hablantes de lenguas emparentadas desarrollaran las comprensiones lectora y auditiva de forma rápida y eficaz. Se trata de un proyecto con sede en Frankfurt y en el marco del cual se crearon tres grupos de trabajo, según familias lingüísticas: EuroComRom, EuroComSlav y EuroComGerm.

3. LA MEDIACIÓN INTERLINGÜÍSTICA EN LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS

3.1. Marco legal de implantación de la mediación en las escuelas oficiales de idiomas

La incorporación en España de las orientaciones del Consejo de Europa en materia de políticas educativas lingüísticas se ha ido produciendo de manera paulatina. Nos remontamos al año 2006, año en el que se publica la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación que regula las enseñanzas de idiomas. En su preámbulo se indica que dichas enseñanzas “serán organizadas por las escuelas oficiales de idiomas y se adecuarán a los niveles recomendados por el Consejo de Europa”.

Tras la adecuación de dichos niveles, vendrá la incorporación de las dos grandes novedades que supuso el *MCER*: la interacción, vinculada a la expresión, será introducida en el 2007 mediante el Real Decreto 1629/2006, y una década después, en diciembre del 2017, será el turno de la mediación, con la publicación en el *Boletín Oficial del Estado* del Real Decreto 1041/2017 con el que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 en algunos aspectos, y se deroga el Real Decreto 1629/2006.

En este documento se señala por vez primera la existencia de cinco actividades de lengua que conforman la competencia general:³⁶ comprensión de textos orales y escritos, producción y coproducción de textos orales y escritos, y mediación. Por lo que respecta a la mediación, la norma jurídica define cuáles son sus objetivos y aporta unos criterios generales para su evaluación: identifica, interpreta, toma notas, reformula, etc.; asimismo, se refiere vagamente a la aplicación de los conocimientos, destrezas y actitudes interculturales para llevarla a cabo.

La publicación de este Real Decreto un 22 de diciembre del 2017, días antes del inicio de las vacaciones escolares, significó la inclusión sin previo aviso y con el curso académico ya iniciado de la actividad de mediación con carácter evaluable —es decir, una quinta parte de la calificación final—, por más que nadie tuviera claro en qué consistía dicha actividad ni con qué criterios debía ser calificada. Todo ello provocó una oleada de protestas en un sector ya de por sí con muchos frentes que atender, y la petición por parte de diversos

³⁶ El *MCER* en realidad habla de cuatro actividades: expresión, producción, interacción y mediación.

sindicatos y asociaciones de profesores de una moratoria en su aplicación.³⁷ Respecto al calendario de implantación, el Real Decreto disponía que:

Con carácter general, las enseñanzas de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2 reguladas por este real decreto se implantarán en el año académico 2018-2019. Las Administraciones educativas podrán, en el ámbito de sus competencias, iniciar la implantación de las enseñanzas de los mencionados niveles, así como de las correspondientes al nivel Básico, en el año académico 2017-2018.

Durante el curso académico 2018-2019, y con la excepción de Cataluña y la Comunidad Valenciana, en todas las comunidades autónomas además de Ceuta y Melilla — territorios sin competencia en materia de educación— la mediación fue una actividad evaluable en las pruebas de certificación. En estas dos comunidades mencionadas, lo fue por vez primera durante las pruebas organizadas para el curso 2019-2020.

En enero de 2019, un nuevo real decreto, el RD 1/2019, vendrá a fijar los criterios básicos comunes de diseño y evaluación aplicables a las pruebas de certificación oficial de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1 y Avanzado C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial, instando a las administraciones competentes a confeccionar una guía de evaluación y calificación de pruebas de certificación con el objeto de orientar al profesorado implicado, así como a organizar sesiones de estandarización de la evaluación y la calificación de pruebas.

La consulta de dichas guías nos muestra un panorama de lo más dispar en lo que a modalidad de mediación para el curso 2019-2020 se refiere. Mientras que algunas comunidades optaron por evaluar la mediación intralingüística (Canarias, Castilla y León, Cataluña, Ceuta y Melilla, Comunidad Valenciana, Galicia, Islas Baleares y País Vasco), otras se decantaron por la interlingüística (Castilla-La Mancha y Madrid); un tercer grupo, a su vez, incluyó ambas posibilidades en su guía informativa, posibilidad que en ocasiones dependería del idioma y/o nivel (Andalucía, Aragón, Asturias, Cantabria, Extremadura, La Rioja, Murcia y Navarra).

Sobre los motivos que llevaron a las distintas implantaciones, parece ser que la singularidad de algunas comunidades con dos lenguas cooficiales fue determinante a la hora de optar por el tipo de mediación intralingüística, con la única excepción de Navarra, donde

³⁷ Es el caso por ejemplo de la Federación de Enseñanza de CC.OO., que se dirigió por escrito al Ministerio en mayo de 2018 pidiendo la moratoria de la aplicación del RD 1041/2017 y la apertura de un espacio de negociación para tratar la situación de las escuelas oficiales de idiomas y sus titulaciones.

“con el fin de garantizar los derechos lingüísticos del alumnado de la zona vascófona de Navarra, los soportes para las pruebas de mediación diseñados a partir de textos o infografías en castellano, según la Resolución 21/2020, de 31 de enero, se ofrecerán al alumnado de dicha zona también su traducción al euskera para su elección”.³⁸

Según la información extraída de las guías informativas dirigidas a los candidatos a obtener un certificado lingüístico, publicadas en las páginas web de las consejerías correspondientes, el cuadro de la mediación evaluable durante el curso 2019-2020 por comunidades es el siguiente:^{39 40}

Andalucía	Dos tareas escritas a partir de imágenes/infografías y textos escritos en la lengua meta en (intralingüística) o en castellano (interlingüística), excepto nivel A2. En B1 la mediación será únicamente intralingüística.
Aragón	Una tarea escrita a partir de un texto escrito en la lengua meta (intralingüística) y otra oral a partir de un texto escrito en castellano (interlingüística). Para todos los niveles excepto A2.
Asturias	Dos tareas orales a partir de “un único estímulo y contexto”, una en castellano (interlingüística) y otra a partir de un soporte cuya lengua no se especifica, por lo que entendemos que debe de tratarse de la lengua meta (intralingüística). En el caso de A2 y B1 puede haber “un segundo estímulo directamente vinculado al estímulo inicial y a su contexto”.
Canarias	Una tarea escrita y otra oral a partir de textos escritos en la lengua meta (intralingüística). En el nivel A2 solo habrá una tarea de mediación oral, integrada dentro de la producción oral.
Cantabria	Una tarea escrita y una tarea oral para todos los niveles, excepto A2. Según se indica en la guía, el texto soporte de ambas tareas podrá ser escrito u oral y estar en L1 (interlingüística) o L2 (intralingüística).
Castilla-La Mancha	Una tarea escrita y otra oral a partir de textos escritos en castellano (interlingüística) para todos los niveles. En B2, C1 y C2 el soporte de la mediación escrita será un vídeo.
Castilla y León	Una tarea escrita y una tarea oral a partir de textos o gráficos escritos en la lengua meta (intralingüística), para todos los niveles excepto A2.
Cataluña	Una tarea escrita y una tarea oral a partir de imágenes o textos escritos en la lengua meta (intralingüística) para todos los niveles excepto A2. En el caso del nivel C1, la medición escrita será a partir de un vídeo, y la oral a partir de una imagen artística.

³⁸ Resolución 153/2020 publicada el 25 de mayo de junio en el *Boletín Oficial de Navarra*, número 117.

³⁹ La tabla recoge la información revisada y actualizada con fecha de agosto del 2020. En el caso de Catalunya, la última información consultada fue publicada en septiembre del 2019.

⁴⁰ En aquellas comunidades con modalidad de mediación interlingüística no se incluye a los departamentos de español para extranjeros, cuya mediación siempre va a ser intralingüística.

Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla	Dos tareas escritas de mediación a partir de textos escritos y orales en la lengua meta (intralingüística) en todos los niveles.
Comunidad Valenciana	Una tarea escrita y una tarea oral a partir de textos escritos, u orales a partir de B1, en la lengua meta (intralingüística). Para todos los niveles excepto A2.
Extremadura	Una tarea escrita y una tarea oral para todos los idiomas excepto alemán (A2 y B1), inglés (todos los niveles) y portugués (A2), que contemplan solo tareas escritas de mediación. Los soportes son textos escritos u orales excepto francés, que son fuentes escritas. La modalidad de mediación será interlingüística y/o intralingüística en alemán (todos los niveles), francés (A2), inglés (A2 y B1) e italiano (todos los niveles); en el resto de idiomas y niveles será intralingüística .
Galicia	Una tarea escrita y una tarea oral en todos los niveles. Los textos soporte serán textos escritos en la lengua meta (intralingüística), aunque en C1 y C2 se habla también de trasladar <i>calquera clase de texto oral ou escrito</i> .
Islas Baleares	Una tarea escrita y una tarea oral a partir de gráficos o textos escritos, y en ocasiones orales, en la lengua meta (intralingüística) para todos los niveles.
La Rioja	Dos tareas de mediación escrita para todos los niveles excepto A2. La modalidad de mediación: en alemán e inglés podrá ser interlingüística o intralingüística ; en francés, intralingüística ; en italiano se contempla para B1 una tarea en la modalidad intralingüística (mediación escrita a partir de texto escrito) y otra interlingüística (mediación escrita a partir de audio); en el caso del B2 de italiano, ambas tareas serán interlingüísticas .
Comunidad de Madrid	Una tarea escrita y una tarea oral a partir de textos escritos íntegra o parcialmente en castellano (mediación interlingüística) para todos los niveles excepto A2.
Murcia	Una tarea escrita y una tarea oral a partir de textos escritos o gráficos en castellano (interlingüística) o en la lengua meta (intralingüística) para todos los niveles, incluido A1.
Navarra	Una tarea escrita y una tarea oral a partir de textos escritos o infografías en castellano (interlingüística) para el nivel B1 e intralingüística en el caso del nivel B2; ⁴¹ en C1 la mediación escrita será interlingüística y la oral no se especifica; en C2 la mediación será únicamente intralingüística , a partir de audio la tarea escrita, y de texto escrito la tarea oral. No se evalúa el nivel A2.
País Vasco	Una tarea escrita y una tarea oral a partir de textos escritos, orales o infografías en la lengua meta (mediación intralingüística) para todos los niveles excepto A2.

⁴¹ En ocasiones, la guía únicamente habla de “variedad estándar de la lengua”. Entendemos que se refiere a la lengua meta.

3.2. Obtención de datos: metodología y descripción del cuestionario

A lo largo de los últimos años, en numerosas charlas con compañeros de profesión hemos sido testigos de la confrontación de diferentes visiones sobre qué es y qué no es la mediación, y nos han asaltado algunas dudas acerca de la viabilidad de su implementación, especialmente por lo que a la mediación entre lenguas se refiere. Todo ello ha sido el germen de muchos de los ítems seleccionados para un cuestionario que se hizo llegar durante el mes de abril a través del correo electrónico a profesores de escuelas oficiales de idiomas en activo cuya labor profesional se desarrollaba en España. El cuestionario, que se respondía en línea y de modo anónimo, se hizo llegar a 1.599 direcciones de correo electrónicas, algunas de ellas departamentales. En total, se ha recopilado 480 respuestas con las que intentamos calibrar el sentir general de los docentes ante el reto que supone la mediación entre lenguas.⁴²

Con este trabajo hemos buscado la mayor representatividad posible, aun conscientes de la enorme casuística que rodea nuestra profesión y de las dificultades que en ocasiones entraña el optar por una u otra opción de las proporcionadas. Aun así, hemos intentado que las preguntas fueran sencillas y relevantes para nuestro objetivo, que no es otro que conocer qué opina el profesor de la escuela oficial de idiomas de la mediación entre lenguas. El escenario que ofrecemos es fruto de la lectura y posterior interpretación de una serie de datos cuantitativos y cualitativos, recopilados como ya hemos avanzado en la introducción mediante dos técnicas de obtención de datos: el cuestionario en línea y la entrevista.

El cuestionario consta de 23 ítems entre los que se incluyen preguntas cerradas, multirrespuestas, preguntas de evaluación, preguntas según la escala de Likert,⁴³ y un espacio abierto para que el participante deje sus comentarios. Se divide en cuatro secciones:

- Sección 1: Información personal del docente. Se trata de datos que nos permiten trazar un perfil de los participantes a partir de cuatro variables: años de experiencia, comunidad en la que imparte su labor, idioma —o idiomas— que imparte, y un aspecto que creímos podría resultar significativo a la hora de abordar los resultados: el hecho de ser o no nativo en la lengua que enseña.

- Sección 2: La implementación de la mediación en la comunidad autónoma en la que se trabaja. En este apartado se busca una aproximación a la relación de los principales

⁴² Se puede consultar el cuestionario en el anexo 1.

⁴³ Ver nota 6.

agentes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje —esto es, el docente y el aprendiz— con la mediación en cualquiera de sus modalidades. Se pretende conocer si esta tarea resulta novedosa en la trayectoria del profesional del docente, si para su aplicación en el aula ha contado con una formación específica, y cuál cree que ha sido el nivel de aceptación por parte del alumnado.

- Sección 3: El uso de la L1 en el aula. Dado que la mediación entre lenguas supone aceptar una presencia activa de la L1 en el proceso de aprendizaje, hemos creído conveniente conocer la percepción que los docentes tienen sobre la conveniencia o no del uso en el aula de una lengua distinta a la meta.⁴⁴ Por ello, se les pregunta sobre el uso que hacen de la L1, y los motivos por los que consideran que dicho uso debería evitarse en la medida de lo posible.

- Sección 4: El último bloque de preguntas va dirigido a conocer qué entiende el docente por la mediación entre lenguas, y qué valoración hace de la misma.

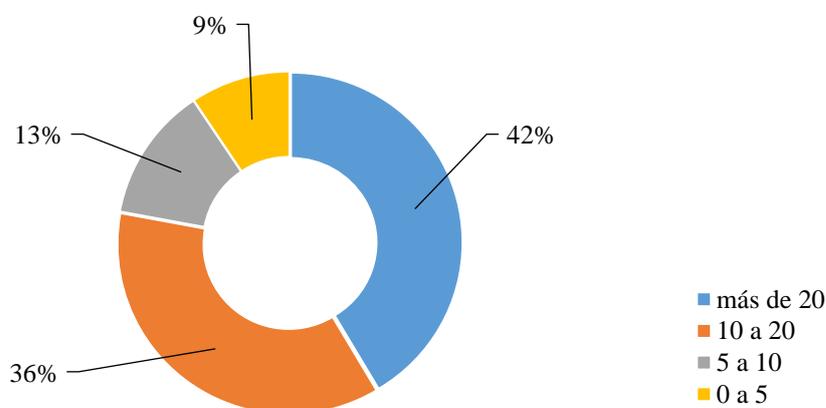
La información extraída a partir de las respuestas dadas a este cuestionario se complementa con los testimonios que dos profesionales del mundo de la docencia y la formación en mediación nos ofrecen en sendas entrevistas realizadas. Hemos querido conocer sus experiencias y reflexiones, y los hemos incluido en el cuerpo del trabajo dado que nos proporcionan las claves para entender mejor esta actividad de la lengua y cómo llegar a una implementación eficaz. Por un lado, hemos entrevistado a la profesora Roswitha Rogge, profesora de alemán y de español en Hamburgo y, desde el 2012, formadora y coordinadora del programa de formación para profesores de español en el Landesinstitut Hamburg. Por otro lado, hemos llevado a cabo una segunda entrevista con la profesora de la Escuela Oficial de Idiomas de Elda, Esther Belda, miembro del cuerpo de profesores de escuelas oficiales de idiomas desde el curso 2005-2006, que ha participado activamente en talleres de formación de profesores y en la redacción de diversos materiales sobre mediación. Ambas entrevistas pueden consultarse íntegras en los anexos 2 y 3.

⁴⁴ Tal y como se señala en el cuestionario, si bien el término L1 hace referencia a la lengua materna del alumno, con el fin de simplificar los enunciados del cuestionario también comprende toda lengua usada como vehicular en el aula siempre que sea distinta de la lengua objeto de estudio (L2).

3.3. Análisis y resultados

3.3.1. Sección 1: Perfil de los participantes

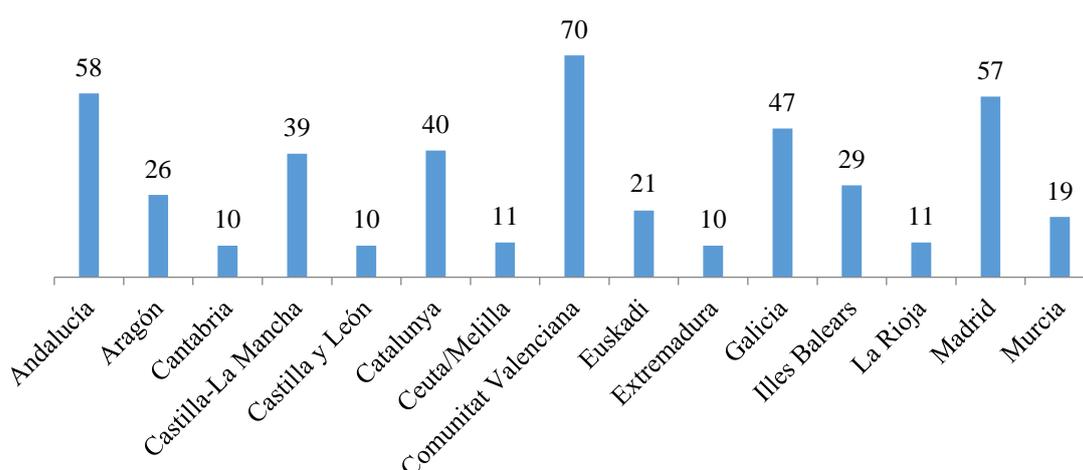
GRÁFICO 1. Años de experiencia como docente de idiomas



Casi la mitad del profesorado que ha participado en nuestro cuestionario posee una dilatada experiencia, con más de veinte años de dedicación a la enseñanza de lenguas extranjeras. Solo uno de cada diez lleva cinco años o menos desempeñando esta labor profesional.

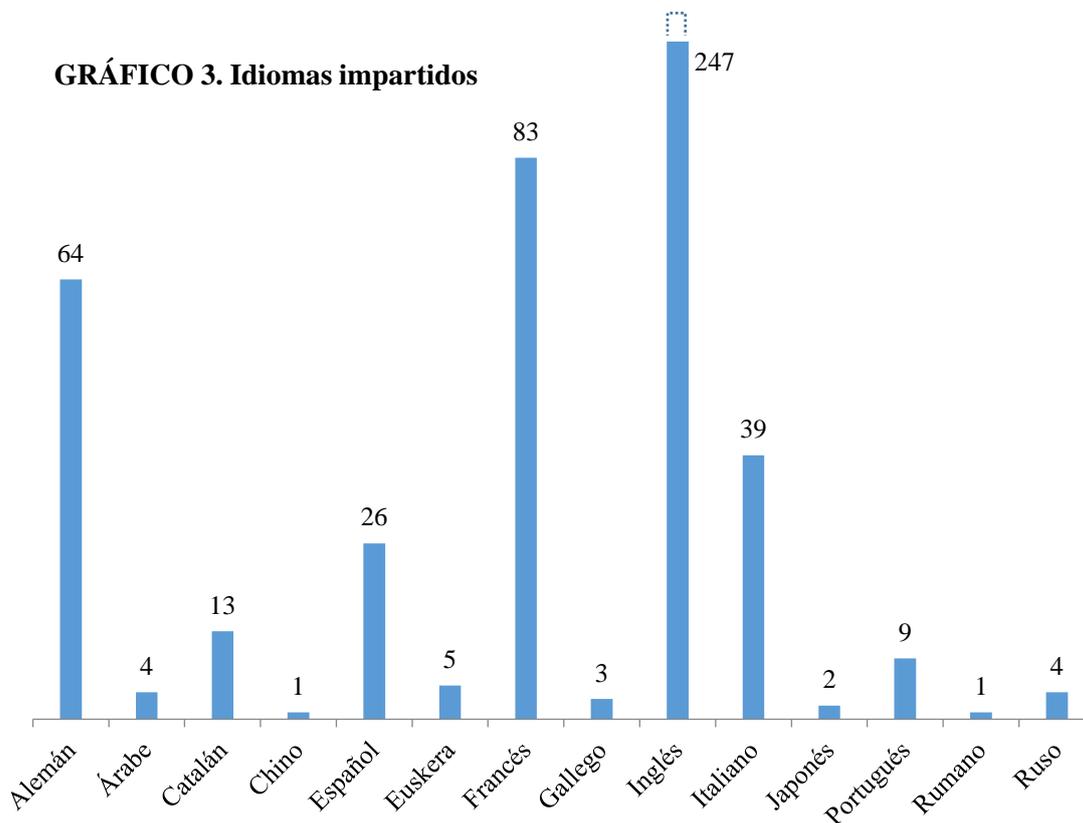
Sobre la comunidad en la que desempeña la labor profesional, el gráfico muestra únicamente aquellas comunidades de las que se ha obtenido un mínimo de diez respuestas.⁴⁵

GRÁFICO 2. Comunidad en la que desempeña la labor profesional



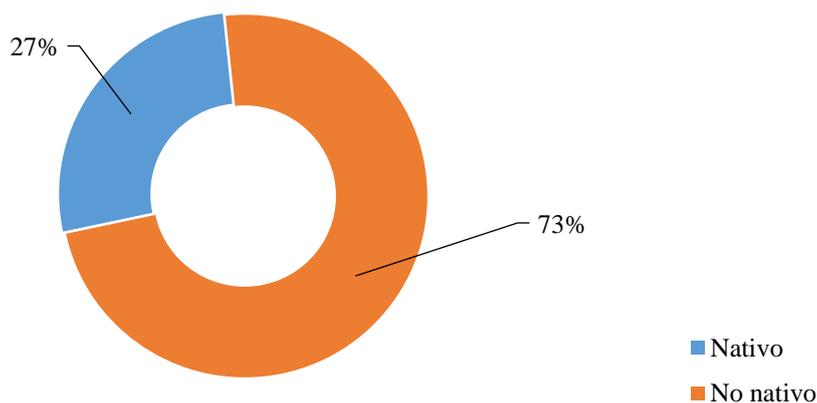
⁴⁵ Aquellas comunidades cuyo número de respuestas ha sido inferior a diez son: Asturias (6 respuestas), Canarias (9) y Navarra (7). Nuestro deseo de ofrecer el porcentaje de profesores de cada comunidad que han participado ha resultado imposible pues, como se ha mencionado al inicio del trabajo, algunas consejerías no nos han facilitado el número total de docentes en activo durante el curso académico 2019-2020.

GRÁFICO 3. Idiomas impartidos



Por lo que se refiere al idioma que imparten los participantes en el cuestionario, sobresale, como no podía ser de otra manera, el profesorado de inglés, seguido a cierta distancia por el de francés y el de alemán.

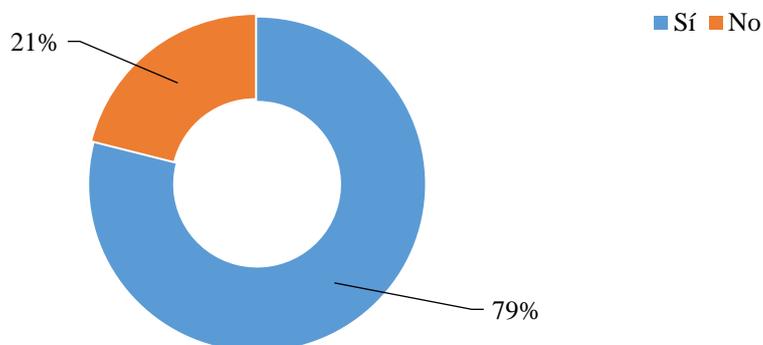
GRÁFICO 4. Profesorado nativo



Sobre la procedencia de los participantes, un 27% son hablantes nativos de la lengua que imparten, porcentaje en el que se incluyen los 26 profesores y profesoras de español que han respondido a nuestro cuestionario.

3.3.2. Sección 2: La implementación de la actividad de mediación en las escuelas oficiales de idiomas

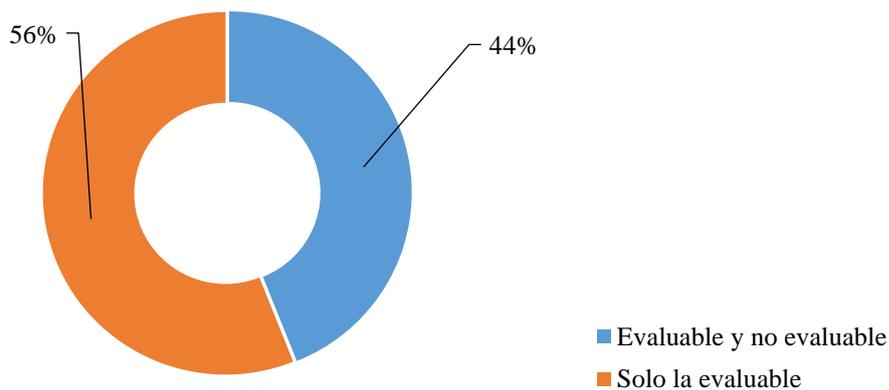
GRÁFICO 5. ¿Había realizado actividades de mediación en el aula antes del curso 2018-2019?



Ante la pregunta de si habían realizado con anterioridad a su implantación en el centro de trabajo algún tipo de mediación en el aula, el grueso de los docentes ha respondido afirmativamente. Ello nos da a entender que, en realidad, la mediación no era algo novedoso en el aula de las escuelas oficiales de idiomas, aunque sí lo fue su evaluación. Como señalan algunos participantes, el profesorado de lenguas extranjeras lleva años haciendo actividades mediación, con la única diferencia que ni se le llamaba mediación, ni se evaluaba.

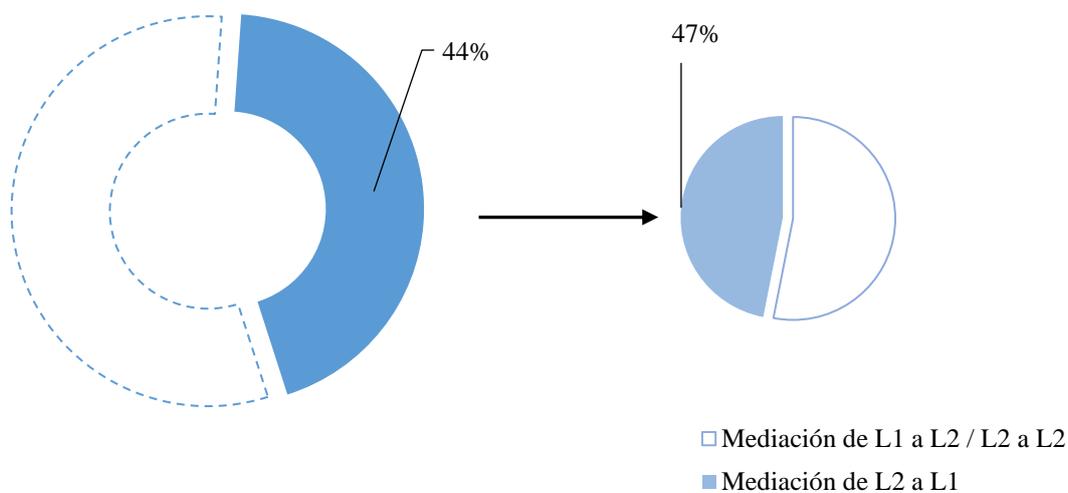
La implantación de la mediación ha obligado a aquellos que no realizaban este tipo de tareas a diseñarlas y llevarlas al aula como una tarea más. Sin embargo, y a pesar de las muchas posibilidades que ofrece esta actividad a la hora de implantarla en un aula de idiomas, un elevado porcentaje de docentes de idiomas no ve en ello una oportunidad de experimentación. Algo más de la mitad, como se observa en el siguiente gráfico, se ciñe estrictamente a la modalidad evaluable en su comunidad.

GRÁFICO 6. ¿Qué modalidad de mediación trabaja en el aula?



Existe un tipo de mediación no evaluable en ninguna comunidad, según se desprende de las guías publicadas por las autoridades educativas: la mediación de L2 a L1. Por ello, queremos llamar la atención sobre el porcentaje de docentes que trabajan este tipo de mediación. Si retomamos el gráfico 6 y nos centramos en el 44% de participantes que optan por explotar el recurso de la mediación al máximo, sea la modalidad evaluable en su comunidad o no lo sea, observamos que un 47% incluye entre sus actividades de mediación actividades de L2 a L1, lo que supone un 23% del total de participantes.

GRÁFICO 7. Porcentaje de profesores que trabajan la mediación de L2 a L1 en el aula



En ocasiones, la falta de tiempo es el factor determinante que impide mayor experimentación. Así lo indican desde la Comunidad Valenciana: “La mediación interlingüística [...] dejó de practicarse por falta de tiempo y dado que no sería evaluable”.

Ante la pregunta acerca de la reacción del alumnado a la hora de enfrentarse a tareas de mediación en el aula, las respuestas dadas por los docentes arrojan los siguientes resultados:⁴⁶

GRÁFICO 8. ¿Cuál cree que ha sido la reacción mayoritaria del alumnado ante mediación de L1 a L2?

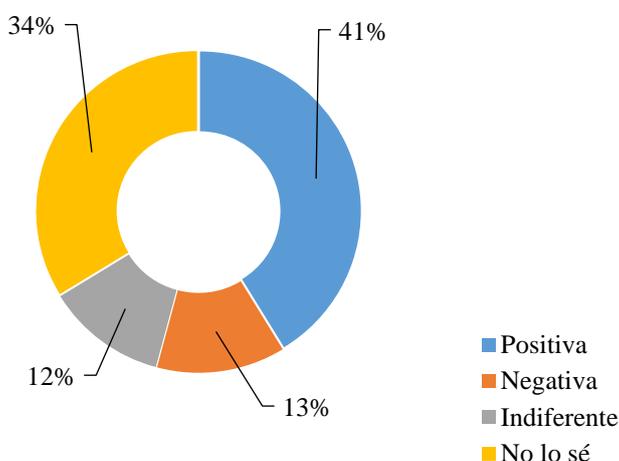
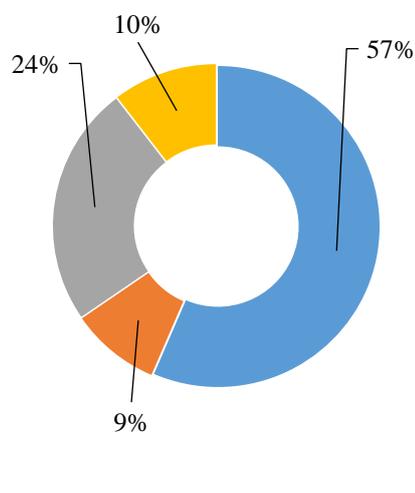


GRÁFICO 9. ¿Y ante mediación de L2 a L2?



Resulta difícil en ocasiones valorar cuál es la reacción del alumnado respecto de una determinada tarea. Pero a la vista de los gráficos anteriores da la sensación de que la incorporación de la mediación ha resultado más traumática para los docentes que para los alumnos. Tan solo un 13% en el caso de la mediación interlingüística, y un 9% en la intralingüística, han reaccionado negativamente a la nueva actividad de lengua.

Si nos fijamos en la reacción del alumnado en aquellas comunidades en las que la mediación bien es interlingüística, bien se contemplan ambas modalidades dependiendo de niveles y/o idiomas, y la comparamos con las respuestas procedentes de comunidades en las que únicamente se evalúa la mediación de L2 a L2, obtenemos los siguientes gráficos:

⁴⁶ La opción “No lo sé” incluye tanto a aquellos participantes que no evalúan ese tipo de mediación como a los que sí lo hacen pero no sabrían describir la actitud del alumno ante la tarea.

Reacción mayoritaria del alumnado ante la mediación interlingüística (de L1 a L2)

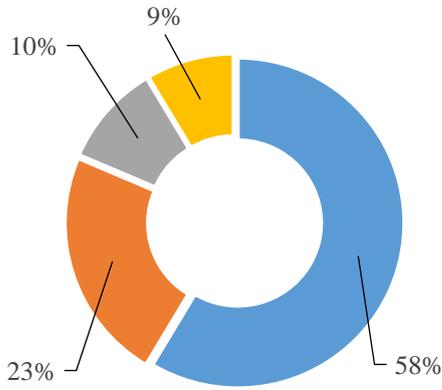


GRÁFICO 10. En comunidades con la modalidad interlingüística y/o intralingüística evaluables

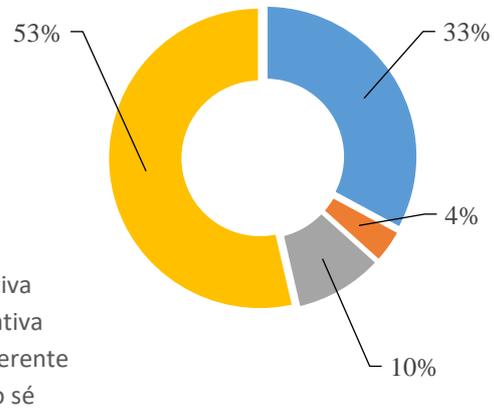


GRÁFICO 11. En comunidades con la modalidad intralingüística evaluable

Reacción mayoritaria del alumnado ante la mediación intralingüística (de L2 a L2)

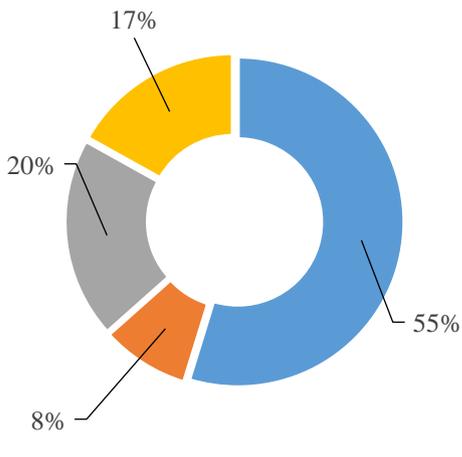


GRÁFICO 12. Comunidades con la modalidad interlingüística y/o intralingüística evaluables

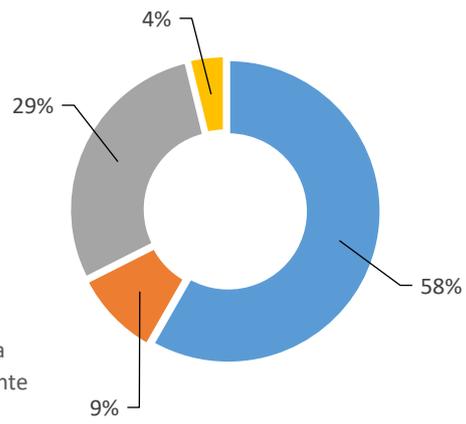
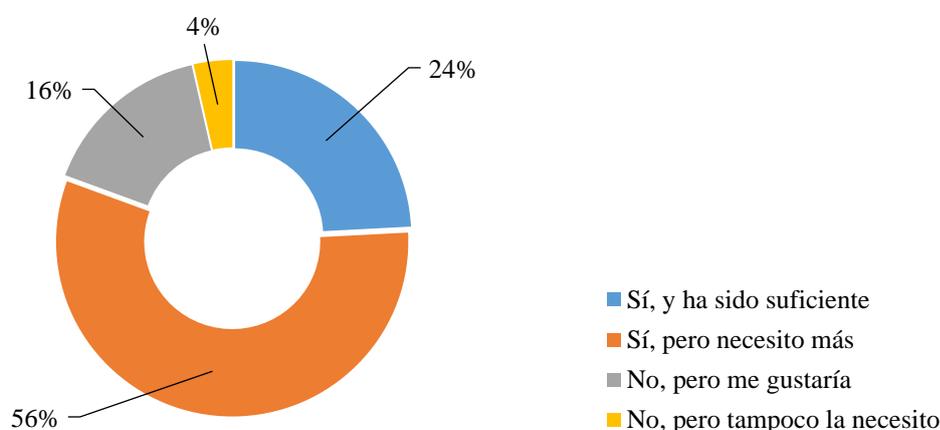


GRÁFICO 13. Comunidades con la modalidad intralingüística evaluable

Comparando los gráficos, se observa un descenso en el porcentaje de alumnos que, en comunidades que tan solo evalúan la mediación de L2 a L2, se enfrentan a la mediación L1 a L2 y reaccionan positivamente (un 33% frente al 58% de reacciones positivas en el resto de territorio). Dicho porcentaje es bastante superior si la mediación es de L2 a L2, por lo que parece ser que la mayor parte de alumnado se encuentra cómodo realizando este tipo de tareas, quizá debido a que se asemeja más a lo que se venía haciendo hasta el momento. El porcentaje de indiferencia así parece reflejarlo.

GRÁFICO 14. ¿Has recibido formación específica para implementar la mediación en el aula?



El cuestionario se llevó a cabo durante la segunda quincena del mes de abril de 2020. Para entonces, la mediación ya formaba parte del día a día de los docentes de idiomas y la mayoría de ellos ya había realizado algún tipo de formación. Como se observa en el gráfico 14, un 80% de los participantes sí había recibido formación en mediación, requisito indispensable para una implementación exitosa de esta actividad de lengua. Destaca igualmente el hecho de que prácticamente tres de cada cuatro personas que han asistido a algún tipo de formación reconozcan que esta no ha sido suficiente y, en consecuencia, afirmen que desearían seguir recibéndola.

3.3.3. Sección 3: El uso de L1 en el aula de idiomas

La mediación entre lenguas supone aceptar la presencia activa de la L1 en el proceso de aprendizaje. Por ello, la valoración que los docentes hagamos de esta modalidad de mediación está estrechamente relacionada con nuestra percepción sobre la conveniencia, o no, de utilizar la L1 en el aula. El *MCER*, dada su voluntad de instrumento al servicio de todos, se abstiene de preconizar una metodología concreta o posicionarse sobre el uso o no de L1 en el aula, aunque reconoce su utilidad.

A continuación, mostramos los usos que dan los participantes a la L1. El porcentaje está tomado a partir del total de profesores que imparten cada uno de los niveles, y no del total global de participantes. Se ha contabilizado únicamente la respuesta cuando el participante ha señalado una frecuencia en el uso de L1, y se ha obviado aquellos cuestionarios en los que la frecuencia indicada ha sido “Nunca” puesto que lo que nos interesa es saber, de utilizarse en el aula, para qué se utiliza.

GRÁFICO 15. Número de profesores que han participado según los niveles que imparten

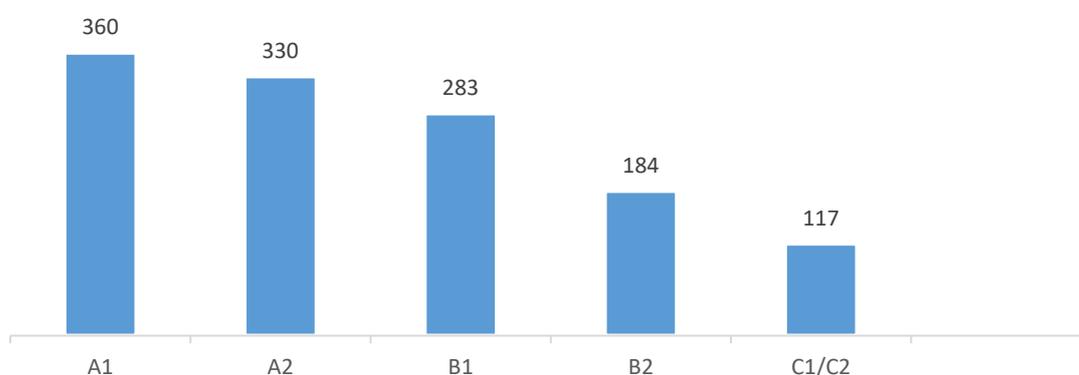


GRÁFICO 16. Porcentajes de uso de la L1 en el aula

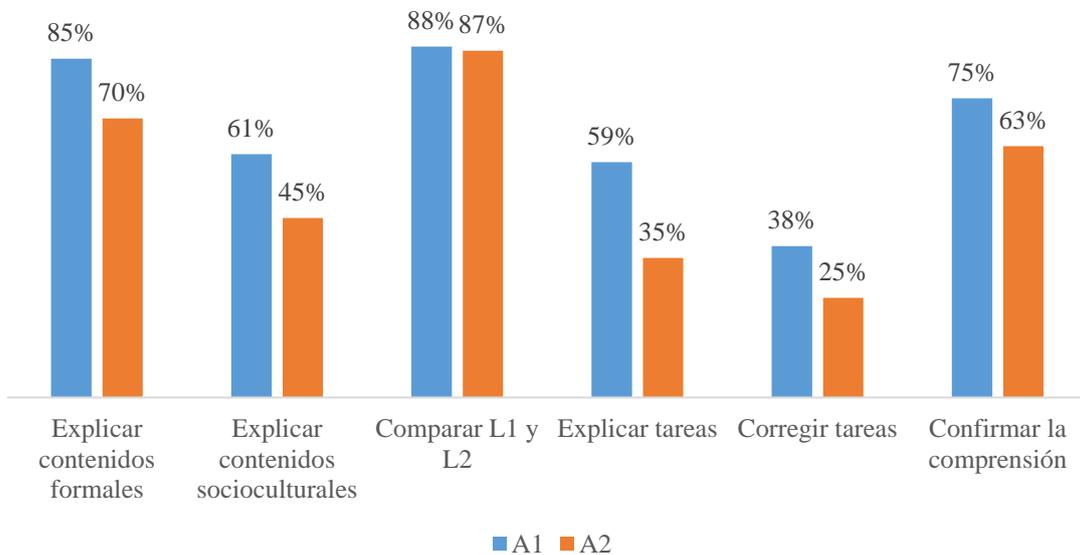
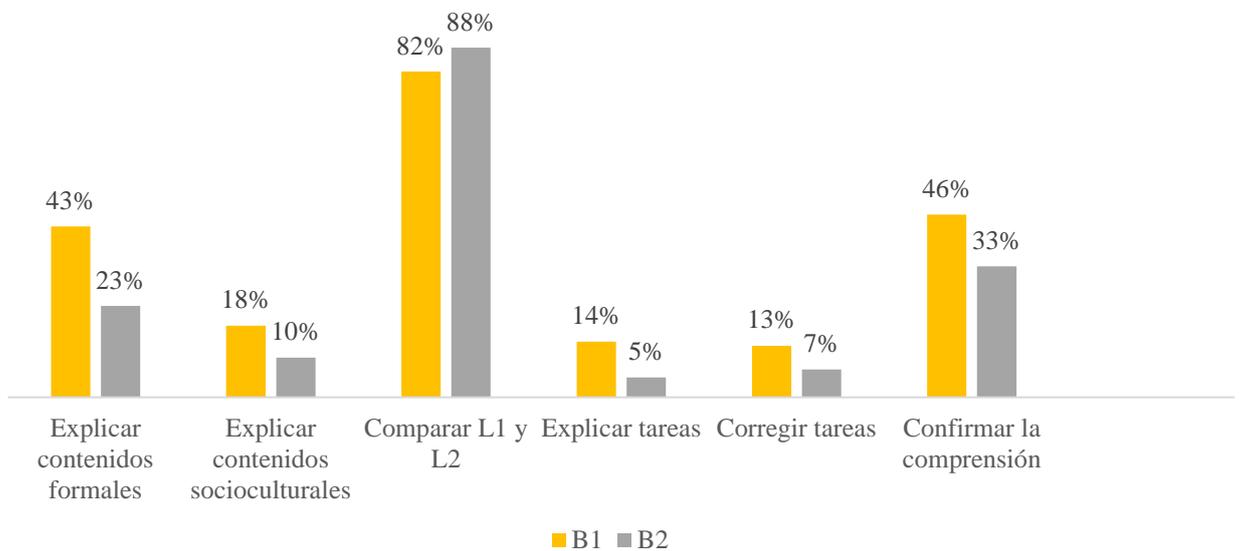


GRÁFICO 17. Porcentajes de uso de la L1 en el aula

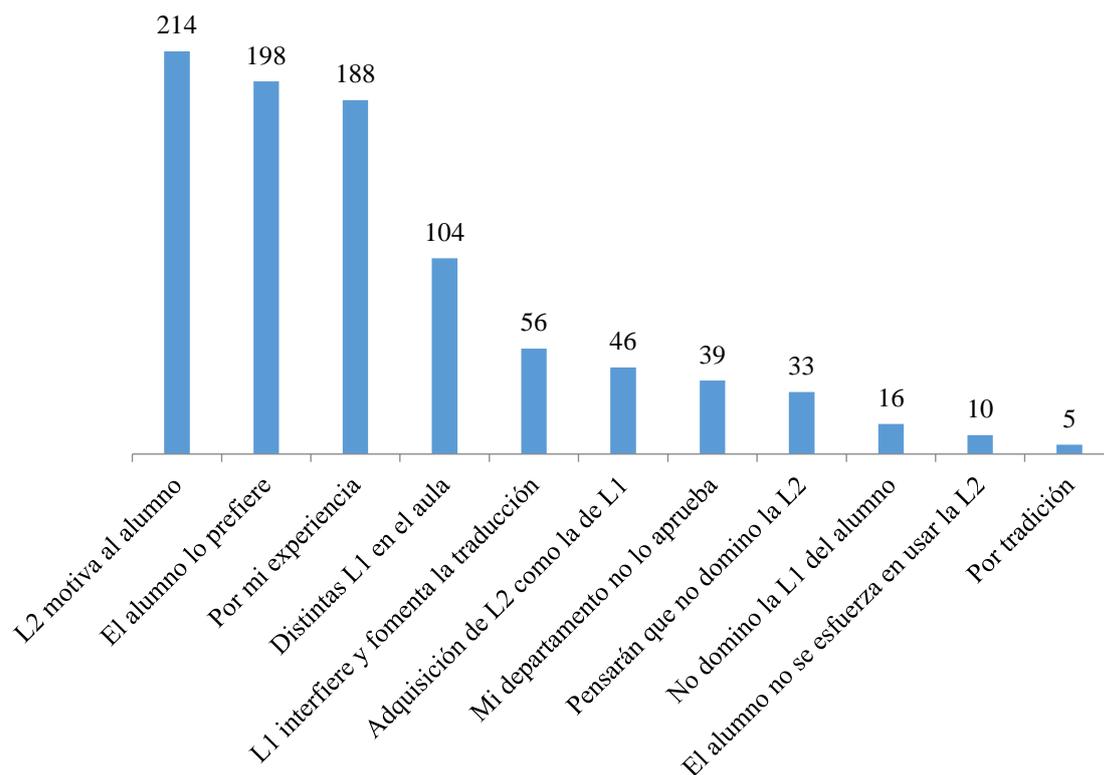


Se observa una clara tendencia a abandonar el uso de la L1 en el aula conforme se avanza en el conocimiento del idioma, si bien nunca se abandona del todo. Los profesores son conscientes de lo provechoso que resulta establecer comparaciones entre el

funcionamiento de las distintas lenguas. Aun así, destaca el bajo porcentaje de profesores que usan L1 en la corrección de tareas.

Entre aquellos motivos por los que los profesores prefieren no utilizar la L1 en el aula, las respuestas dadas han sido:

GRÁFICO 18. Motivos por los que es preferible evitar la L1 en el aula



Una lectura del gráfico 18 nos permite concluir que nuestra experiencia como alumnos resulta de suma importancia en nuestra labor docente, tanto para evitar aquello que no nos gustó como para repetir los aciertos de aquellos que nos precedieron en esta noble tarea. Y así lo valoran los profesores que han participado en el cuestionario y que presumiblemente se han formado siguiendo un enfoque, el comunicativo, cuyas consideraciones en cuanto a la presencia de la L1 permanecen aún vigentes.

Según el enfoque comunicativo, un buen profesor de idiomas es aquel capaz de transmitir conocimientos sin utilizar la L1; y si es nativo, mejor. Esta aproximación comunicativa, presente ya en el *Nivel Umbral*, ha dado lugar a acertadas metodologías basadas en la interacción y la autonomía del alumno como estrategias de aprendizaje, pero también en la presuposición de que la adquisición de L2 ha de ser como la de L1. Y a pesar

de que los últimos avances en neurolingüística lo desmienten, estas creencias, como vemos, siguen arraigadas en la mente de muchos profesionales de la enseñanza. Observamos, pues, que postulados como que la L1 crea interferencias —creencia que debe mucho al trabajo de teóricos del aprendizaje de segundas lenguas como Robert Lado y Charles C. Fries y su teoría del análisis contrastivo— y que la aparición el proceso de adquisición de L2 debe ser lo más parecido al de L1 siguen gozando de gran popularidad entre los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras.⁴⁷

El diseño del cuestionario permitía al participante que aportara otros motivos por los que, en su opinión, resultaba preferible evitar el uso de la L1. Algunas respuestas aportadas apuntan al intento por parte de los docentes de ofrecer a los estudiantes el máximo tiempo posible de exposición al idioma. Aprender un idioma supone, asimismo, recorrer un proceso de socialización en dicho idioma. ¿Cómo adquirir competencia social en las cuatro paredes de un aula? Muchos docentes consideran que en la medida de lo posible hay que intentar que el alumno adquiriera esa competencia social, y de ahí que busquen crear oportunidades de exposición lingüística, ofrecer una variedad de situaciones de uso en la medida de lo posible como única vía de inmersión del alumno. Desde esta perspectiva, el uso de L1 comporta el desaprovechamiento de oportunidades.

Por último, y acerca de la presencia de la L1 en el aula, queremos traer a colación las palabras de una de nuestras entrevistadas, Esther Belda, con experiencia en el ámbito de la formación de docentes en el campo de la mediación, quien apunta que

todos hacemos uso de nuestra lengua materna en todo proceso de aprendizaje. Los alumnos, de hecho, median entre ellos continuamente (¿qué ha dicho? ¿qué ejercicio? ¿por qué has elegido la b?) comparan estructuras, vocabulario, usos, etc. con su lengua materna u otras segundas lenguas. ¿Por qué no aprovechar ese proceso que ya se da, aunque tratemos de impedirlo, para poner en juego gramática, vocabulario... competencias lingüísticas, culturales y sociales?⁴⁸

⁴⁷ Creemos que abordar el proceso de enseñanza de segundas lenguas como si se tratara de dos procesos equiparables constituye un error. Los conocimientos que adquirimos cuando aprendemos una segunda lengua no son estables y no siempre el proceso resulta exitoso, como sí lo es cuando hablamos de la adquisición infantil previa al llamado periodo crítico. Sobre esta cuestión, resulta aleccionador recordar el caso de Genie, la joven vivió más de una década atada a una silla sin ningún contacto social. Genie no poseía ninguna lengua materna. Por ello, y aunque llegó a construir mensajes a partir del significado, su mente no disponía de una estructura gramatical a la que recurrir e incorporar a dicho significado. La mente de nuestros alumnos, sí.

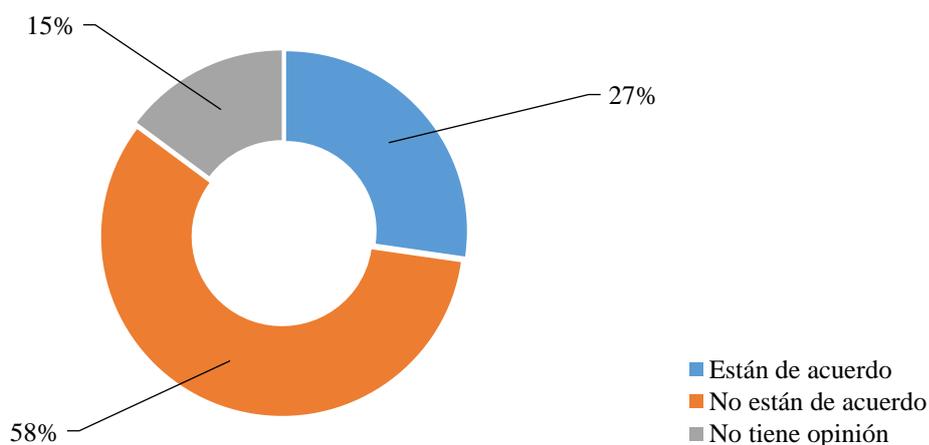
⁴⁸ Ver anexo 2. Esta misma idea recorre el trabajo de Wu (2018), quien subraya que la L1 está siempre presente y activa en el aula —en el habla privada que acompaña la realización de tareas, en la elaboración por grupos de alguna actividad, etc.— y, por ello, también lo está el translingüismo.

3.3.4. Sección 4: ¿Qué entendemos por mediación interlingüística?

En el cuestionario se incluían los siguientes ítems según la escala de Likert con cinco niveles de respuesta. Con ellos se ha buscado medir el grado de conformidad del encuestado ante unos enunciados que pretenden describir la mediación interlingüística.

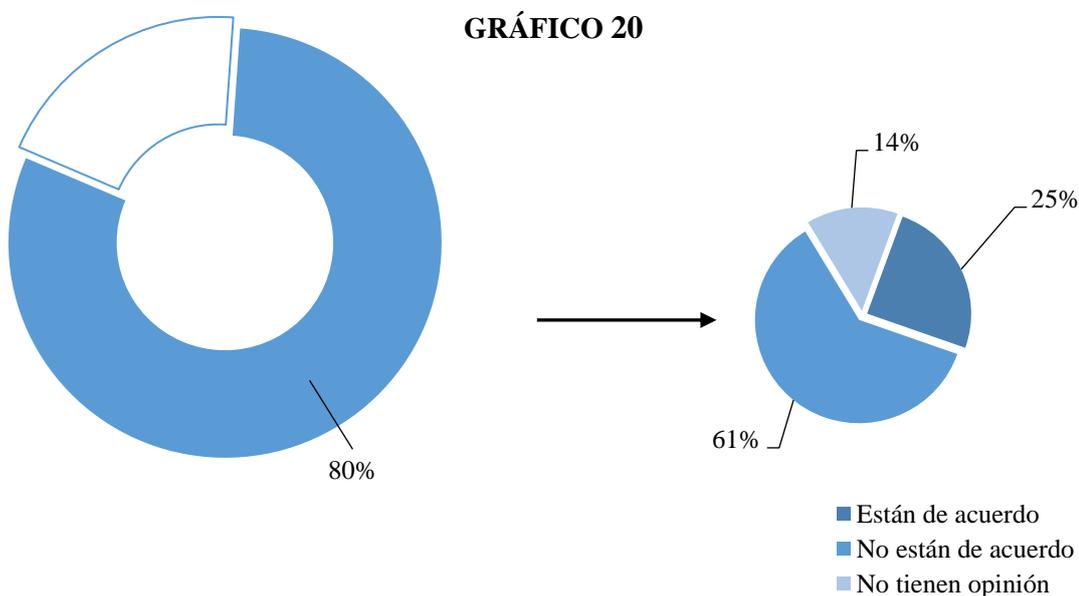
- **Enunciado 1: Una actividad de mediación entre lenguas equivale a una actividad de traducción o interpretación**

GRÁFICO 19



Se trata de una afirmación que, como ya hemos expuesto, resulta inexacta, por lo que sorprende que poco más de la mitad de encuestados haya mostrado su desacuerdo con ella. Si atendemos a las respuestas dadas por el 80% de docentes que sí habían recibido formación previa en mediación (gráfico 14), vemos que uno de cada cuatro responde afirmativamente.

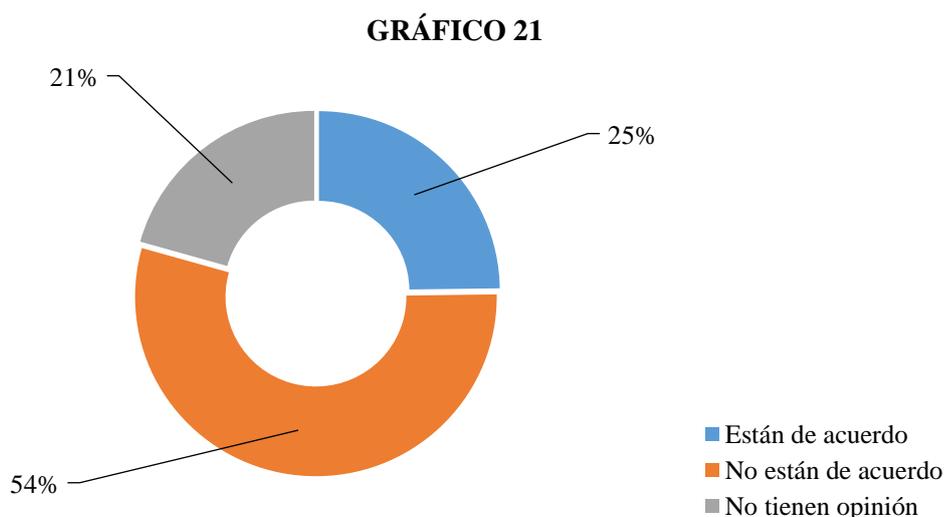
GRÁFICO 20



Algunos de los comentarios que nos han transmitido los participantes en el cuestionario apuntan en esta misma dirección. Un cuestionario procedente de Andalucía considera la mediación como una actividad propia de entornos con inmigración, y son varias las respuestas que la relacionan con una labor profesional. Un participante advierte que la mediación vendría a ser “una actividad de lengua con una finalidad más profesional que de tarea cotidiana”, mientras que otro se acoge a la lectura del *MCER* para concluir que “la idea principal de la mediación y su filosofía en el entorno europeo es la traducción e interpretación de L1 a L2, y viceversa”. En ambos casos, se trata de docentes que sí habían realizado formación con anterioridad, y que consideraban que esta había sido suficiente. Curiosamente, al ser preguntados acerca de si la mediación sitúa al alumno ante situaciones comunicativas cotidianas y reales ambos docentes se han mostrado totalmente de acuerdo, lo que parece contravenir la idea de que se trata de una actividad profesional.

Otro participante nos hace llegar el siguiente comentario: “Creo que la mediación es una parte importante de los estudios universitarios de traducción e interpretación y no debe estar en la (*sic*) aula de niveles no universitarios bajo ninguna circunstancia”; en su caso, y a diferencia de los anteriores, no había recibido formación previa ni consideraba necesitarla, y no está de acuerdo en considerar que las tareas de mediación constituyan una actividad comunicativa cotidiana y real.

- ***Enunciado 2: Quien domina una lengua extranjera es competente en mediación entre L1 y L2***

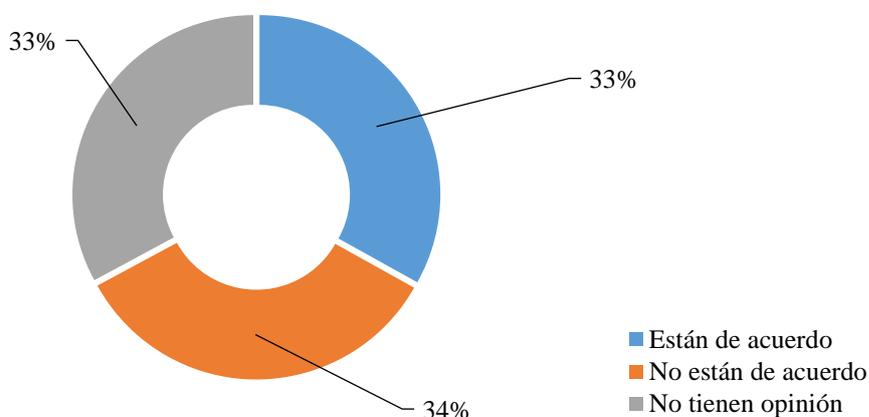


Uno de cada cuatro participantes en nuestro cuestionario considera que esta afirmación es cierta, de donde se desprende que seguramente no ven necesaria la necesidad de desarrollar de modo explícito estrategias de mediación. Es la misma opinión que reproduce en un artículo Birgit Schädlich (2012: 336), en el que la autora recoge las palabras de un profesor de Baja Sajonia asegurando que no había necesidad de promover de modo explícito estrategias de mediación en niveles avanzados puesto que quien domina una lengua es inevitablemente competente en mediación, creencia que, como ya hemos tratado anteriormente (§ 2.3.), supone obviar que la mediación pone en marcha una serie de destrezas que no necesariamente poseemos por el hecho de conocer otra lengua.

También resulta significativo el porcentaje de profesores que aseguran no tener una idea formada al respecto.

- **Enunciado 3: En el aula de idiomas la mediación de L2 a L2 es más eficaz que de L1 a L2**

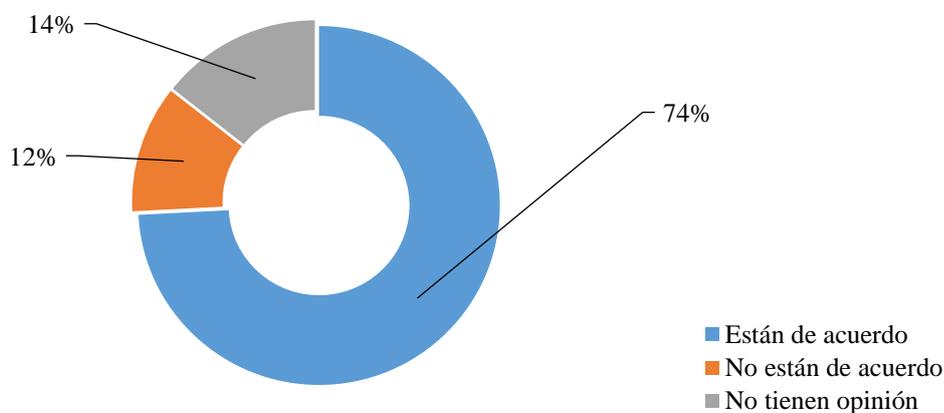
GRÁFICO 22



Los porcentajes en esta ocasión son realmente llamativos, por su proporcionalidad. Una tercera parte de los participantes está de acuerdo, otra tercera parte no lo está, y el resto no tiene una opinión al respecto. Sin duda, este escenario tiene que ver con las suspicacias que levanta el uso activo de la L1 en el aula como recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Ello, como hemos visto, no tiene ningún fundamento ni se aviene con las recomendaciones que se ofrecen desde los documentos guía, el *MCER* y el *Companion Volume*.

- **Enunciado 4: La mediación entre lenguas pone al alumno ante situaciones comunicativas cotidianas y reales**

GRÁFICO 23



El gráfico refleja claramente como la mayoría de los docentes entienden la mediación como una actividad cotidiana que se produce en nuestro día a día, aspecto que ya hemos visto constituye uno de los principales beneficios que reporta este tipo de tareas (§ 2.6.3.). Así lo reconocen algunos profesores que han respondido el cuestionario. Desde Castilla-La Mancha, por ejemplo, considera un participante “más natural y frecuente tener que explicar a otra persona algo que conoces y que pertenece a tu lengua y a tu cultura”. En Galicia encontramos la siguiente reflexión: “La situación más real de comunicación para hablantes noveles de lengua extranjera es la de mediación L1-L2 y L2-L1, mucho menos L2-L2. Los docentes de lenguas debemos sacarnos de encima el complejo de usar L1 si es pertinente”. Recordemos que en esta comunidad la única mediación evaluable es la intralingüística.

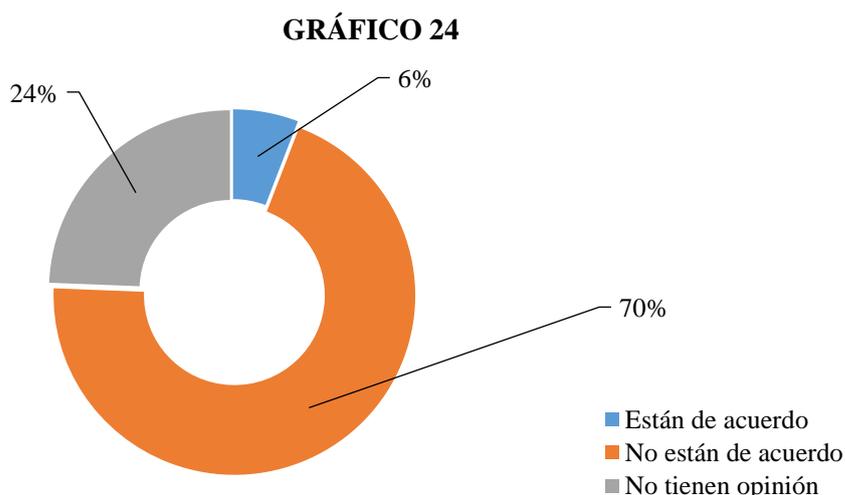
La Rioja, con ambas modalidades evaluables, también apunta a su importancia dado su carácter de vivencia “real”, especialmente de la mediación entre lenguas: “Su puesta en práctica en el aula es muy interesante porque el alumnado mediante dichas actividades se enfrenta a situaciones muy usuales en la vida cotidiana. La mediación interlingüística es la que la mayoría de los alumnos van a llevar a cabo realmente en el día a día”.

Resulta de sumo interés la opinión de un participante de Cantabria, con experiencia en la implementación de ambas modalidades: “Hemos tenido experiencias de mediación de L2 a L2 y de L1 a L2, la primera supone una mezcla de competencias de comprensión y mediación, con las primeras que influyen en las segundas dificultando la evaluación y

creando situaciones hipotéticas menos reales. En mi opinión la mediación en la enseñanza de las EOI tiene que ser de L1 a L2”.

Por supuesto, también encontramos algún docente que no comparte esta visión y afirma que “la mediación no refleja situaciones cotidianas recurrentes y habituales”. Justifica su postura con las siguientes palabras: “[...] como estudiante de español para extranjeros, en mi vida he tenido que explicar una infografía o un texto a alguien”. Sin embargo, ¿acaso no es probable que un estudiante de español para extranjeros residente en Canarias informe a un amigo que ha ido a visitarlo sobre qué lugares puede visitar durante su estancia, y lo haga a partir de la información contenida en una infografía o un folleto turístico escritos en español? Creemos que sí.

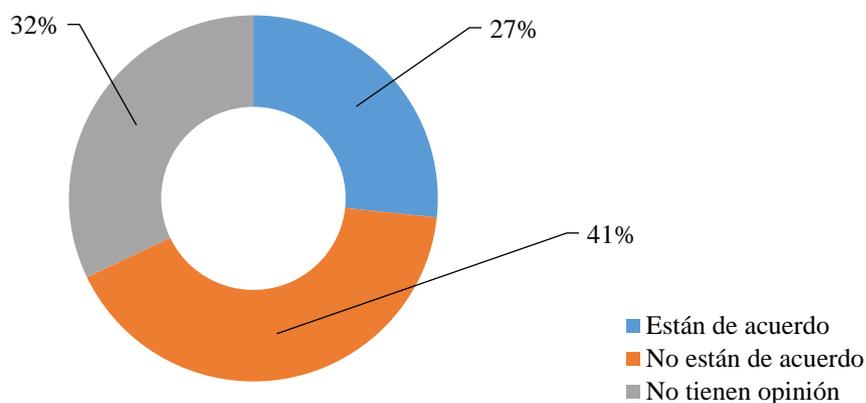
Enunciado 5: La mediación entre lenguas es un recurso útil para profesores que no dominan el idioma que imparten



Observamos que un 6% de profesores ven la mediación entre lenguas como un instrumento para suplir la falta de competencia del profesor, argumento que en ocasiones se echa en cara a aquellos profesores que hacen un uso considerado excesivo de la L1 del alumno en el aula. Ello puede provocar una imagen negativa por parte de algunos profesores que consecuentemente rechazarán su implementación. Un 6% se muestra de acuerdo con esa afirmación, lo que supone un total de 28 docentes. De ellos, quince trabajan en comunidades en las que únicamente se evalúa la mediación intralingüística, y afirman que únicamente realizan aquella modalidad evaluable en su comunidad.

- ***Enunciado 6: La formación de híbridos y calcos que a veces provoca la mediación entre lenguas refleja falta de competencia en L2***

GRÁFICO 25



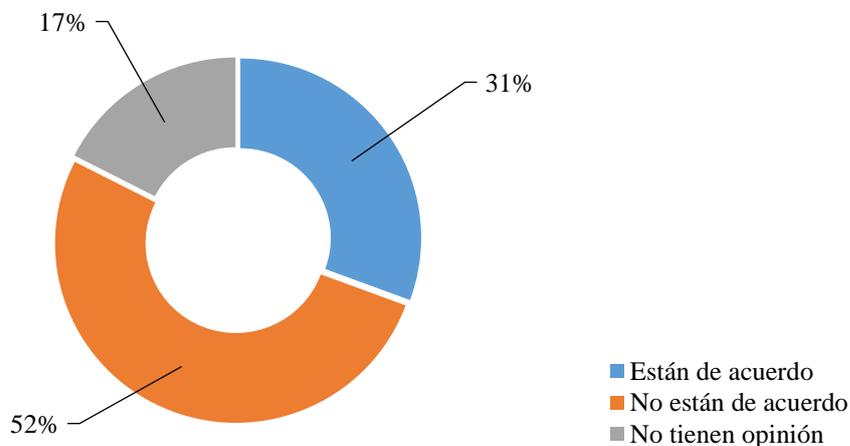
Algunos de los participantes han mostrado su preocupación por el hecho de que la mediación interlingüística conduce a la traducción. Se trata de profesores en activo en comunidades en las que la única mediación evaluable es la intralingüística. Por ejemplo, desde Canarias, se advierte de que “lo más sensato es quedarse en L2 y no meterse con L1 que necesariamente te llevará más hacia la traducción e interpretación que hacia la mediación propiamente dicha”.

Sin embargo, observamos que la mayoría de encuestados considera que los híbridos y calcos no reflejan una falta de competencia, aunque no deja de ser remarcable el porcentaje de participantes que aseguran no tener una postura clara al respecto.

Ante la pregunta de si el empleo de híbridos es negativo y debe penalizarse, o más bien refleja la puesta en marcha de una estrategia de comunicación totalmente válida que posibilita el intercambio de ideas, queremos traer a colación el programa Eurocom, del que ya hemos hablado (§ 2.6.4.), que se fundamenta en la creencia de que el aprendizaje de una lengua normalmente no se produce desde cero sino que la habilidad de transferir estructuras ya conocidas a nuevos contextos puede suponer un gran apoyo en el proceso de la adquisición de una nueva lengua.

- **Enunciado 7: Al evaluar la mediación entre lenguas, la corrección lingüística y la adecuación a la situación comunicativa deben tener el mismo valor**

GRÁFICO 26



El último enunciado planteado hacía referencia a la fase de evaluación de este tipo de mediación. A la hora de establecer qué aspecto lingüístico debería primar, si es que debería primar alguno, los resultados nos dicen que aproximadamente uno de cada tres profesores que han participado en el cuestionario consideran que ambos aspectos deberían tener el mismo valor a la hora de evaluar la actuación del alumno.

Sin embargo, no ocurre esto en todas las comunidades, donde una vez más encontramos disparidad de criterios. Por poner algún ejemplo, si consultamos la rúbrica de la Comunidad de Madrid, vemos que la mediación se puntúa según cinco criterios, cada uno con distinto valor:⁴⁹

- Interpretación del contenido (2 puntos)
- Estrategias de comunicación (2,5 puntos)
- Estrategias de transmisión (2,5 puntos)
- Alcance en el uso de la lengua (1,5 puntos)
- Corrección formal (1,5 puntos)

⁴⁹ Anexo II de la *Guía del Alumno. Pruebas de certificación*. Disponible en: <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/certificacion-nivel-idiomas>

En Castilla-La Mancha son cuatro los criterios, cada uno de nuevo con diferente valor:⁵⁰

- Adecuación (5 puntos)
- Ortografía / Pronunciación y entonación (1 punto)
- Riqueza y corrección lingüística (2 puntos)
- Riqueza y corrección gramatical (2 puntos)

En Aragón son también cuatro los criterios que establece la rúbrica, y todos ellos suponen el mismo porcentaje de la nota final:⁵¹

- Eficacia comunicativa (25%)
- Interpretación del contenido (25%)
- Estrategias de mediación (25%)
- Organización y corrección del discurso (25%)

3.4. Conclusiones

La mediación como actividad de lengua está aquí para quedarse, y así lo entiende, con mayor o menor resignación, el grueso de los docentes que han participado en el cuestionario. Es la actitud que encontramos verbalizada por una de las participantes: “Si la mediación ha venido para quedarse, pues démosle la bienvenida”.

Ciertamente, no hemos percibido un rechazo a la mediación como tarea en el aula aunque sí un amplio desacuerdo con su implementación como actividad evaluable. Son muchos los que cuestionan que se haya de evaluar de modo independiente un tipo de actividad que durante años ha venido practicándose en las aulas. En ocasiones, como ya hemos tratado anteriormente y se desprende de algunas de las respuestas y comentarios recabados, lo que el docente entiende por mediación equivale a una tarea de expresión, oral o escrita, o una simple interacción. Partiendo de este punto de vista, resulta lógico que

⁵⁰ La evaluación de estrategias se incluye en el descriptor “Adecuación” en el que se habla de seleccionar información relevante, parafrasear o resumir. Ver anexo IV de la *Guía del candidato. Pruebas específicas de certificación 19/20*, disponible en: <http://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/idiomas-programas-europeos/escuelas-oficiales-idiomas-i/pruebas-certificacion-nivel-idiomas>

⁵¹ *Guía Informativa para el alumnado (Pruebas Unificadas de Certificación, 2019/20)*. Disponible en: <https://eoi1zaragoza.org/examenes/guia-para-candidatos-certificacion/>

algunos profesores subrayen lo estéril e inoperante de su implantación como actividad evaluable puesto que no aporta nada y alarga en exceso la duración de las pruebas. Sin embargo, debemos resaltar que estas consideraciones se fundamentan en una concepción inexacta de qué es la mediación ya que parecen obviar algunas de las singularidades de esta actividad de lengua, en cuya capacidad para ser llevada a cabo participan diferentes estrategias como la selección adecuada de información y la reformulación para adaptarse a la nueva situación comunicativa (§ 2.5.2. y § 2.5.3.).

Esta misma falta de precisión sobre la noción de mediación afecta a la modalidad interlingüística y lleva a algunos docentes a pensar que su presencia en el aula implica un grado de profesionalidad que se aleja de los objetivos del curso. Nada más lejos de la realidad puesto que, como hemos hecho hincapié en distintos pasajes del presente trabajo, la mediación entre lenguas no es una traducción sino una actividad cotidiana que nos vemos impelidos a realizar con asiduidad en el mundo multilingüe en el que vivimos.

Uno de los aspectos que creímos decisivos para poder conocer la valoración de los profesionales de esta modalidad de mediación fue su opinión acerca del empleo de la L1 como instrumento pedagógico. Los datos desmienten que exista un rechazo frontal entre el gremio de docentes, pero tampoco reflejan una firme apuesta por un uso conjunto de la L1 y la L2 en la ejecución de una tarea. Si bien es cierto que son muchos los que han querido dejar constancia explícita de que no consideran negativo el uso de L1 en el aula (95 respuestas) también lo es que su aceptación siempre era con reservas: no es negativo si se usa en niveles básicos, sin abusar de ello, para la comprensión general o para ganar tiempo, etc.

A este respecto, debemos reconocer que durante la confección del cuestionario pensamos que el hecho de ser o no nativo de la lengua que se imparte podría resultar significativo a la hora de abordar la valoración que se hacía de L1 en el aula. No obstante, quizá por el escaso porcentaje de respuestas de docentes nativos registrado, este aspecto finalmente no ha revelado ninguna diferencia notable.

Por último, queremos dejar constancia del gran número de docentes que ha recibido formación en mediación, bien a través de cursos organizados por su centro o por las autoridades competentes, bien participando en proyectos europeos, y especialmente de los muchos que desearían seguir formándose en aras de mejorar la calidad docente. Esperemos que se pongan los medios necesarios para que así sea.

CONCLUSIONES DEL PRESENTE TRABAJO

Los docentes de escuelas oficiales de idiomas han vivido de cerca los cambios que en los últimos años se vienen dando en nuestro ámbito profesional, cambios que en demasiadas ocasiones se imponen sin previo consenso, con premura y sin que el profesional haya podido valorar —o simplemente entender— el alcance de dicha implantación. Dada la importancia que en la literatura académica está cobrando la mediación entre lenguas, con su firme apuesta por recrear en el aula situaciones comunicativas cotidianas en las que la L1 goce de una presencia activa, los docentes no podemos permanecer ajenos ni al debate suscitado con esta nueva actividad de lengua ni a los muchos beneficios que reporta su explotación didáctica en el aula.

El *MCER* representa desde hace algunas décadas el estándar internacional con el que definir la competencia lingüística del usuario, empleando para ello una escala descriptiva con seis niveles de referencia. Este documento de política lingüística constituye uno de los pilares sobre los que se sustenta la práctica docente de los profesionales de la enseñanza de lenguas modernas por todo el mundo. Y, sin embargo, más allá de la definición de las destrezas lingüísticas por niveles que ha marcado irreversiblemente nuestra forma de entender el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, poco parece haber influido la recomendación que hace el *MCER* de entender la competencia lingüística del individuo como una competencia plurilingüe y, en este sentido, fomentar desde los diferentes enfoques metodológicos dicho plurilingüismo.

En la introducción de este trabajo establecíamos tres objetivos principales: fijar el papel de la mediación entre lenguas en el actual contexto social caracterizado por el multilingüismo; calibrar el sentir general de los profesores de escuelas oficiales de idiomas ante la mediación, especialmente interlingüística; y reflexionar sobre posibles líneas de actuación en el marco de nuestra práctica profesional. Respecto al primero, creemos haber probado a lo largo de estas páginas la idoneidad que supone la mediación interlingüística en tanto que recurso didáctico que posibilita el desarrollo por parte del alumno de la susodicha competencia multilingüe a la que hace referencia el *MCER*. Desafortunadamente, a pesar de ello, cuando quince años después de su publicación se implementa finalmente en España la mediación como una actividad de lengua evaluable, se hace de forma desigual, en la mayoría de las comunidades obviando justamente la modalidad de mediar entre lenguas.

El panorama que hemos trazado acerca de la concepción que poseen los docentes de escuelas oficiales de idiomas de la mediación y cómo fue su implementación en el aula supone el cumplimiento de nuestro segundo objetivo. Como se ha visto, a día de hoy ya estamos todos familiarizados con su práctica, por más que siga perviviendo un comprensible recelo y descontento por la manera en que la mediación ha llegado a nuestras programaciones didácticas. Lamentablemente, observamos que la modalidad de mediación interlingüística no parece gozar de la misma aceptación que la intralingüística, por diversos motivos. Por ello, creemos que quizá haya llegado el momento de realizar una reflexión en profundidad que nos permita a los profesionales de la docencia de lenguas extranjeras afrontar mejor la práctica futura de nuestra profesión, en consonancia con lo que los nuevos tiempos reclaman. Ello, a nuestro entender, pasaría por un cambio de mentalidad en lo que a la mediación entre lenguas se refiere y, a partir de su implementación, vislumbrar nuevas formas de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, de qué manera y con qué recursos integrar todo el registro lingüístico del alumno durante el trayecto que supone la adquisición de una nueva lengua. En este sentido, el concepto de competencia parcial puede resultar útil:

No se trata de estar satisfecho, por principio o pragmatismo, con el desarrollo de un dominio limitado o compartimentado de una lengua extranjera, sino de considerar este dominio, imperfecto en un momento dado, como parte de una competencia plurilingüe que resulta enriquecida. También habría que señalar que esta competencia “parcial”, que forma parte de una competencia múltiple, es a la vez una competencia funcional respecto a un objetivo limitado y concreto (Consejo de Europa, 2002: 133).

En las siguientes líneas y a modo de conclusión, nos proponemos dar cumplimiento a nuestro tercer y último objetivo, y compartir algunas reflexiones sobre posibles líneas de actuación que afectan a distintos aspectos de la didáctica de lenguas extranjeras.

➤ **Diversidad de L1 en el aula y lenguas cooficiales**

Empezamos el trabajo apuntando a la multiplicidad de orígenes y culturas característica de las sociedades actuales. Lógicamente, nuestras aulas son reflejo de ese multilingüismo y entre sus paredes confluyen aprendices de procedencias diversas, con distintos códigos de comunicación y entre los que a menudo no existe una lengua puente común. En las escuelas oficiales de idiomas, son principalmente las aulas de español las que más claramente muestran esta pluralidad de orígenes y culturas. Este hecho, junto con la cooficialidad de dos lenguas en algunas comunidades, ha llevado a renunciar a la implementación de la mediación entre lenguas, dejando en manos de cada profesor su uso en el aula.

La presencia de varias lenguas sin duda limita las opciones, pero de ningún modo debe imposibilitar su explotación en el aula. Para la puesta en marcha de ejercicios de mediación entre lenguas en las aulas, simplemente, se nos exige mayor creatividad. Por ejemplo, se les puede pedir a alumnos de español que busquen información en su lengua sobre algún monumento o lugar de interés de su país, y que nos animen a visitarlo.

Por lo que respecta a las comunidades con dos lenguas oficiales, se evidencia que todas ellas se han mostrado reacias a adoptar la mediación entre lenguas, con la única excepción de Navarra quien ha encontrado la solución en el diseño de dos modelos de examen, a elegir por el candidato, opción que también sugería uno de los participantes, profesor en una comunidad con dos lenguas oficiales:

En el caso de Baleares, y entiendo que en el resto de comunidades bilingües también, es más complicado el tema de la mediación de L1 a L2 y por eso hemos optado por no aplicarlo [...] personalmente pienso que simplemente podría darse la opción al alumno de elegir si quieren como L1 catalán o castellano (tener 2 modelos)

No se trata de una idea descabellada. Sin ir más lejos, la normativa constitucional decreta el uso de ambas lenguas oficiales en materiales impresos o, en caso de que el texto resulte demasiado extenso, la disposición de dos modelos alternativos, uno en castellano y otro en la lengua cooficial.⁵²

➤ **La necesaria formación del docente en mediación**

La formación del docente es esencial para el éxito de la enseñanza, y si hablamos de la mediación en el aula, el desconocimiento sobre qué es y qué no es la mediación marca la diferencia a la hora de implementar estas actividades de un modo eficiente o no. En este sentido, una de las cuestiones que más nos han sorprendido es lo extendida que está la confusión entre lo que es una tarea de mediación y lo que es una simple expresión o traducción. Muchos docentes no saben qué estrategias han de enseñar y evaluar, ni cómo llevar a cabo su implementación. Sin duda, acabar con estas incertidumbres pasa necesariamente por un periodo de formación del docente. Así lo ve también Stathopoulou (2015: 232-233) para quien diferenciar entre traducción y mediación, identificar las estrategias que cada tarea de mediación requiere, seleccionar textos apropiados, desencadenar interacciones desde una perspectiva multilingüe o desarrollar criterios de

⁵² Real Decreto 1465/1999, de 17 de septiembre, por el que se establecen criterios de imagen institucional y se regula la producción documental y el material impreso de la Administración General del Estado. Ministerio de Administraciones Públicas.

evaluación de la mediación, son algunas de las habilidades que, en opinión de esta lingüista griega, debe cultivar el docente a través de su participación en programas de formación.

Asimismo, no podemos olvidar que gestionar un aula en la que la mediación entre lenguas ocupe un lugar significativo no es tarea fácil. Se trata de una práctica translingüística, con más de una lengua involucradas de modo simultáneo, una actividad exigente para el docente y para el aprendiz, que requiere creatividad y experimentación por parte del primero, y la activación de una serie de estrategias y habilidades de modo simultáneo, una especie de multicompetencia comunicativa. El docente debe crear situaciones comunicativas estimulantes, que fomenten la cooperación y desarrollen el aprendizaje colaborativo y la interacción (El Mail y García Collado, 2019:57). Por todo ello, desde las autoridades competentes debería invertirse en dotar a los profesores de idiomas no solo de recursos para fomentar el respeto por la diversidad lingüística y cultural, sino igualmente de las herramientas necesarias para su explotación con propósitos pedagógicos.

En este sentido, aplaudimos iniciativas como el proyecto europeo “Mediation in Teaching, Learning and Assessment” (METLA), financiado por el European Centre for Modern Languages y coordinado por Maria Stathopoulou. Se trata de uno de los nueve proyectos que se incluyen en el programa *Inspiring innovation in language education: changing contexts, evolving competences (2020-2023)* con el que se pretende dar respuesta a las prioridades educativas establecidas por el Consejo de Europa. Su objetivo es desarrollar una guía docente para profesores de idiomas de primaria y secundaria que deseen incluir la mediación lingüística en sus aulas. Se busca familiarizarlos con la pedagogía lingüística que les permitirá funcionar como agentes de multilingüismo. Para ello, se incluye información teórica y práctica sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la mediación, así como ejemplos de tareas en distintas lenguas, diseñadas a partir de las indicaciones del *Companion Volume*. Igualmente, se pretende crear una base de datos digital con tareas adecuadas para distintos entornos educativos.⁵³

La formación debería ir acompañada del diseño de materiales educativos y libros de texto que permitan legitimar la mediación como elemento curricular y doten al profesor de un instrumento pedagógico de primer orden. Se trataría, siguiendo a Dendrinós (2013a), de *localizar* los libros de texto, algo que en su opinión chocaría frontalmente con los beneficios

⁵³ Para más información acerca de este interesante proyecto, se puede consultar su página web en el siguiente enlace: <http://www.ecml.at/mediation>

económicos que las grandes compañías editoriales obtienen de poner en el mercado productos internacionales en lugar de locales.

➤ **El reto de evaluar la mediación entre lenguas**

¿Y qué hacer si la mediación entre lenguas es evaluable? ¿Es justo evaluarla cuando los candidatos no dominan por igual una de las lenguas? Bessie Dendrinis (*ibid.*) concluye que lo que no sería justo, ni ético, es no enseñar a los estudiantes de lenguas extranjeras a comunicarse de un modo que les resulte útil en su día a día. En su opinión, este debería ser el punto de partida de cualquier reflexión.

Aun así, no deja de ser cierto que nuestro modelo educativo está diseñado a partir de prácticas comunicativas monolingües en las que se evalúa el dominio de una lengua y cuyas pruebas se administran únicamente en la lengua meta. La evaluación de la mediación interlingüística requiere dotar al sistema educativo de evaluadores competentes en las mismas lenguas que forman parte de la tarea, y una profunda investigación para desarrollar una puntuación adecuada.

Shohamy (2013) y Dendrinis (2013b) han reflexionado largamente acerca de la dimensión política e ideológica que se oculta tras los actuales modelos de exámenes internacionales que evalúan la competencia lingüística.⁵⁴ Frente a este tipo de evaluación, mercantilizada y de carácter exclusivamente monolingüe, Dendrinis propone una alternativa que lleva décadas instaurada en Grecia: los exámenes *glocales*, es decir, “locally operated schemes, set up to serve domestic social conditions and needs, which are informed by international research and assessment practices” (2013: 41). Este nuevo término acuñado por Dendrinis se nutre los principios de evaluación y los avances logrados en las distintas investigaciones a nivel mundial, pero es una realidad local en tanto que tiene en cuenta las necesidades reales de los candidatos griegos. Se trata, una vez más, de adaptar la prueba al candidato, a sus necesidades y a su entorno, y no al revés.

Bessie Dendrinis pone como ejemplo los exámenes de certificación nacionales de Grecia, los KPG. Estas pruebas certifican los conocimientos en inglés, francés, alemán, italiano, español, turco y ruso, y constituyen una apuesta rompedora en el panorama de la evaluación lingüística en Europa por iniciar el proceso de pasar de un paradigma monolingüe

⁵⁴ Para una discusión acerca de los certificados lingüísticos como aparatos al servicio de una ideología, ver Dendrinis 2013b, donde denuncia que “the naturalisation of the idea that the native speakers of a language have the exclusive prerogative to assess proficiency in their language is not innocent”.

a otro multilingüe en el marco del cual todo conocimiento lingüístico de los usuarios cuenta. Para ello, desde el año 2003 las pruebas KPG han incorporado la mediación interlingüística, en un sentido que se aleja de la concepción restrictiva del *MCER* y se adelanta a los actuales postulados del *Companion Volume*. La mediación interlingüística no está presente en los exámenes de niveles A1 y A2, pero ello no impide que sí lo esté el multilingüismo ya que

translanguaging and parallel use of languages is exploited in two ways: firstly, the task rubrics are written in both Greek and in the target language, and secondly there are tasks in the reading and listening comprehension test papers which require the candidate to exhibit his/her understanding of a text in the target language by responding to choice items in Greek (2013b).

Se trata de unas pruebas cuyo diseño se hace sin fines lucrativos, con un precio económico y reguladas por las instituciones públicas competentes, que se administran en un amplio número de lugares, tanto pueblos como grandes urbes, y cuya validez no tiene caducidad.

Las escuelas oficiales de idiomas siguen lejos de poder liderar esa *glocalización* en España, pero no cabe duda de que los beneficios que reporta la mediación entre lenguas no pueden de ninguna manera ser obviados. Por ello, pensamos que habrá que buscar soluciones. En Alemania, donde desde el 2012 se incluye la mediación interlingüística con la publicación de los Estándares de Educación nacionales (*Bildungsstandards*), se permite a aquellos estudiantes que no dominan la lengua alemana el uso de diccionario de su L1 en los exámenes, o se les concede más tiempo para la realización del mismo. No es la panacea, pero señala que el camino a seguir debe pasar por adaptar la prueba al candidato manera que este pueda demostrar su capacidad de comunicarse en un idioma con todas las garantías que sea posible.

BIBLIOGRAFÍA

- BECKER, Alton L. (1991). "Language and languaging". *Language & Communication*, volumen 11 (1-2). Copenhague: Elsevier, pp. 33-35.
- BIEDERMANN, Anne (2014). "La médiation linguistique dans un contexte d'enseignement des langues étrangères". *Synergies Chili*, 10. Sylvains les Moulins: Gerflint, pp. 83-91.
- BLOOME, David (2017). "On 'Languaging'" [en línea]. Center for Video Ethnography and Discourse Analysis in Educational Research. Disponible en: <https://cveda.ehe.osu.edu/on-languaging/>
- CANAGARAJAH, Suresh (2011). "Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy". *Applied Linguistics Review*, volumen 2 (1). Berlin: De Gruyter Mouton, pp. 1-28.
- CANTERO SERENA, Francisco José; y DE ARRIBA GARCÍA, Clara (2004). "Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE". *Red ELE*, número 2 [en línea]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/98316>
- CAÑADA PUJOLS, Montserrat; FANTAUZZI, Stefania; i TRULLÀS SOLER, Maria (2019). "La mediació a les EOI de Catalunya: certificació, avaluació i docència". *Inter EOI*, número 15 [en línea]. Disponible en: https://issuu.com/eoicat/docs/inter_eoi_n15
- CASSANY, Daniel (1996). "La mediación lingüística, ¿una nueva profesión?". *Terminómetro*, número especial ("La terminología en España"). Barcelona, pp. 62-63.
- CIVIL SOCIAL PLATFORM ON MULTILINGUALISM (2011). *Policy Recommendations for the Promotion of Multilingualism in the European Union*. Disponible en: https://elen.ngo/wp-content/uploads/2016/05/report-civil-society_en.pdf
- CONSEJO DE EUROPA (2002) [2001]. *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas*. Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco
- (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*. Disponible en: <https://www.coe.int/en/web/education/-/the-cefr-companion-volume-with-new-descriptors-is-now-available-online->
- CREESE, Angela; y BLACKLEDGE, Adrian (2010). "Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?". *The Modern Language Journal*, volumen 94 (1). National Federation of Modern Language Teachers Associations, pp. 103-115.
- DE ARRIBA GARCÍA, Clara; y CANTERO SERENA, Francisco José (2004). "La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas". *Didáctica (Lengua y Literatura)*, volumen 16. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 9-21.

- DENDRINOS, Bessie (2006). "Mediation in communication, language teaching and testing". *Journal of Applied Linguistics*, 22. Tesalónica: Hellenic Association of Applied Linguistics, pp. 9-35.
- (2012). "Multi- and monolingualism in foreign language education in Europe". En STICKEL, Gerhard; y CARRIER, Michael (eds.). *Education in Creating a Multilingual Europe*. Frankfurt: Peter Lang Edition, pp. 47-60.
- (2013a). "Testing and Teaching Mediation: Input from the KPG Exams in English". *Directions in Language Teaching and Testing* [en línea], volumen 1. Research Centre for Language, Teaching, Testing and Assessment. Disponible en: https://rce2.enl.uoa.gr/directions/issue1_1f.htm
- (2013b). "Social Meanings in Global-Glocal Language Proficiency Exams". En TSAGARI, Dina, PAPADIMA-SOPHOCLEOUS, Salomi, IOANNOU-GEORGIOU, Sophie (eds.). *International Experiences in Language Testing and Assessment. Selected Papers in Memory of Pavlos Pavlou (Language Testing and Evaluation)*, volumen 28. Frankfurt: Peter Lang Edition, pp. 33-57.
- EL MAIL, Ihssan; y GARCÍA COLLADO, María Ángeles (2019). "La mediación en el aula de ELE en Marruecos y sus implicaciones didácticas", en *Cuadernos de Rabat*, número 35. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/cuadernos-de-rabat-n-35-el-trabajo-por-proyectos-el-espanol-con-fines-especificos/ensenanza-lengua-espanola/23309>
- EPALE. Adult Learning in Europe (23/09/2016). "Brian North on the innovative aspects of the CEFR". Canal de Youtube. Vídeo disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=erv-KdLSIZA>
- FERNÁNDEZ GUERRA, Ana (2014). "The Usefulness of Translation in Foreign Language Learning: Students' Attitudes". *International Journal of English Language and Translation Studies*, volumen 2-1. Sabha: Lasting Impressions Press, pp. 153-170.
- GALINDO MERINO, María del Mar (2009). "Los métodos de enseñanza de idiomas desde la perspectiva del aprendiz y su lengua materna". *Interlingüística*, número 19. Valencia: Universitat de València, pp. 546-560.
- (2013) "El eterno dilema: la lengua materna en la clase de español". *Mosaico*, número 31. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, pp. 19-25.
- GAMBOA BELISARIO, Leylanis (2004). "Sobre la traducción como destreza de mediación y la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de ELE". *Red ELE*, número 2 [en línea]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/98316>
- GONZÁLEZ-DAVIES, Maria (2020). "Developing mediation competence through translation". En LAVIOSA, Sara; y GONZÁLEZ-DAVIES, Maria (eds.). *The Routledge Handbook of Translation and Education*. Londres/Nueva York: Taylor and Francis, pp. 434-450.

- GUERRERO NIETO, Carmen Helena (2007). “Applications of Vygotskian Concept of Mediation in SLA”. *Colombian Applied Linguistic Journal*, 9. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pp. 213-228.
- HOWELL, Peter (2017). “Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching”. *Hiroshima Studies in Language and Language Education*, 20. Hiroshima: Hiroshima University, pp. 147-155.
- KAYAOĞLU, Mustafa Naci (2012). “The Use of Mother Tongue in Foreign Language Teaching from Teachers’ Practice and Perspective”. *Pamukkale University Journal of Education*, volumen 32. Denizli: Pamukkale University, pp. 25-35. Disponible en: <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd>
- KRAMSCH, Claire J. (2001) [1998]. “El privilegio del hablante intercultural”. En BYRAM, Michael; y FLEMING, Michael (eds.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Edinumen, 2ª ed. (2009), pp. 23-37.
- KROGMEIER, Lena (2014). “Traducción y más allá: La mediación lingüística en la clase de ELE”. *V Congreso Internacional ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Disponible en: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/115556>
- LANTOLF, James P. (2000). “Second language learning as a mediated process”. *Language Teaching: The International Abstracting Journal for Language Teachers*, volume 33. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 79-96.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. 4 de mayo de 2006.
- LI, Wei (2018a). “Translanguaging as a Practical Theory of Language”. *Applied Linguistics*, volume 39 (1). Oxford: Oxford University Press, pp. 9-30.
- (2018b). “Translanguaging and Code-Switching: what’s the difference?”. *Oxford University Press’s Academic Insights for the Thinking World* [en línea]. Disponible en: <https://blog.oup.com/2018/05/translanguaging-code-switching-difference/>
- LOPEZ, Alexis A.; TURKAN, Sultan; y GUZMAN-ORTH, Danielle (2016). “Assessing Multilingual Competence”. En SHOHAMY, Elana; OR, Iair; y MAY, Stephen (eds.). *Encyclopedia of Language and Education. Language Testing and Assessment*, volumen 10. Cham: Springer International Publishing AG, pp. 1-12.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (dir.) (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- NORTH, Brian; PICCARDO, Enrica (2016). *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR). A Council of Europe project*. Consejo de Europa. Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/303711981_Developing_illustrative_descriptors_of_aspects_of_mediation_for_the_Common_European_Framework_of_Reference_CEFR_A_Council_of_Europe_project

- PASTOR CESTEROS, Susana (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- PAZOS ANIDO, Marta (2013). “La mediación lingüística en la clase de ELE de nivel inicial en el ensino básico y el ensino secundario de Portugal”. En BORRELL, Sara (coord.); BLECUA, Beatriz; CROUS, Berta; y SIERRA, Fermín (eds.). *Actas del XXIII Congreso Internacional ASELE. Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*. Girona: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pp. 682-693.
- PICCARDO, Enrica (2012). “Médiation et apprentissage des langues: Pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion?”. *Études de Linguistique Appliquée*, 167. París: Société Nouvelle Didier Erudition, pp. 285–297.
- PICCARDO, Enrica; NORTH, Brian; GOODIER, Tom (2019). “Broadening the Scope of Language Education: Mediation, Plurilingualism, and Collaborative Learning: the CEFR Companion Volume”. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, volumen 15 (1). Italian e-Learning Association, pp. 17-36.
- PINO, Ana María; TRUJILLO, Fernando; GÓNZALEZ, Antonio (2019). “Translingüismo: revisión de la literatura y aplicación didáctica para la enseñanza de ELE y ELE2”. *Foro de Profesores de E/LE*, número 15. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/15881/14520>
- 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 por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se establecen las equivalencias entre las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas en diversos planes de estudios y las de este real decreto. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. 23 de diciembre de 2017. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- REAL DECRETO 1/2019, de 11 de enero, por el que se establecen los principios básicos comunes de evaluación aplicables a las pruebas de certificación oficial de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. 12 de enero de 2019. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- RODRÍGUEZ JUÁREZ, Carolina; y OXBROW, Gina (2008). “L1 in the EFL classroom: more a help than a hindrance?”. *Porta Linguarum*, número 9. Granada: Universidad de Granada, pp. 93-110.
- SÁNCHEZ CASTRO, Marta (2013). “La mediación en clase de ELE: una actividad potenciadora de la competencia plurilingüe e intercultural”. En BORRELL, Sara (coord.); BLECUA, Beatriz; CROUS, Berta; y SIERRA, Fermín (eds.). *Actas del XXIII Congreso Internacional*

ASELE. *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*. Girona: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pp. 791-801.

SÁNCHEZ CUADRADO, Adolfo (2017). “Mediación interlingüística para el aula de ELE: usos de la traducción pedagógica”. MOOC de formación de profesores Programa Desarrollo Profesional. Madrid: Edinumen. Disponible en:

https://www.academia.edu/33879403/Mediación_interlingüística_para_el_aula_de_ELE_usos_de_la_traducción_pedagógica

SCHÄDLICH, Birgit (2012). “La mise en oeuvre de la médiation linguistique dans l'enseignement des langues vivantes en Allemagne: instructions officielles, manuels, pratiques de classe”. *Éla. Études de linguistique appliquée*, volumen 167. París: Klincksieck, pp. 325-339. Disponible en: <https://www.cairn.info/revue-ela-2012-3-page-325.htm>

SHOHAMY, Elana (2011). “Assessing Multilingual Competencies: Adopting Construct Valid Assessment Policies”. *The Modern Language Journal*, volumen 95. National Federation of Modern Language Teachers Associations, pp. 418-429.

— (2013) “Expanding the Construct of Language Testing with Regards to Language Varieties and Multilingualism”. En TSAGARI, Dina, PAPANICOLAOU, Salomi, IOANNOU-GEORGIOU, Sophie (eds.). *International Experiences in Language Testing and Assessment. Selected Papers in Memory of Pavlos Pavlou (Language Testing and Evaluation)*, volumen 28. Frankfurt: Peter Lang Edition, pp. 17-31.

STATHOPOULOU, Maria (2013). “Investigating Mediation as Translanguaging Practice in a Testing Context: Towards the Development of Levelled Mediation Descriptors”. *Proceedings of the International Conference Language Testing in Europe: Time for a New Framework?*. Amberes: University of Antwerp, pp. 209-217.

— (2015). *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*. Bristol: Multilingual Matters.

— (2016). “From ‘linguaging’ to ‘translanguaging’: Reconsidering foreign language teaching and testing through a multilingual lens”. *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics from International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (ISTAL)*, volumen 21. Tesalónica: Universidad Aristóteles de Tesalónica, pp. 759-774. Disponible en: <https://ejournals.lib.auth.gr/thal/issue/view/832/showToc>

— (2018). “Assessing learners’ translingual literacy: From research to practice”. En KATSILLIS, Ioannis (ed.). *Confronting Contemporary Educational Challenges through Research: International Conference on Educational Research. Proceedings*. Patras: University of Patras, pp. 440-449.

TIMOR, Tsafi (2012). “Use of the Mother Tongue in Teaching a Foreign Language”. *Language Education in Asia*, volumen 3-1 [en línea]. Disponible en: <http://www.leia.org/LEiAWebsite/LEiA%20VOLUMES>

- TRIM, John L. M. (2007). “CEFR in relation to the policy aim of the Council of Europe”, en CONSEJO DE EUROPA (2007). *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities*. Intergovernmental Language Policy Forum. Estrasburgo: Language Policy Division, pp. 50-51. Disponible en: <https://rm.coe.int/168069b821>
- TROVATO, Giuseppe (2016). *Mediación lingüística y enseñanza de español/LE. Cuadernos de didáctica del español/LE*. Madrid: Arco Libros. 2ª edición 2019.
- TRUJILLO SÁEZ, Francisco (22 de septiembre de 2019). “Mediación y translingüismo en el aula de idiomas. Propuestas teóricas y prácticas” [Mensaje en blog]. Recuperado de: <https://fernandotrujillo.es/mediacion-y-translinguismo-en-el-aula-de-idiomas>
- WU, Wing (2018). “A Vygotskyan sociocultural perspective on the role of L1 in target language learning”. *Open-Review Educational Research e-Journal*, volumen 5 [en línea], pp. 87-103. Disponible en: <https://doi.org/10.17863/CAM.34885>

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario en línea sobre la mediación interlingüística en las escuelas oficiales de idiomas

LA MEDIACIÓN ENTRE LENGUAS EN LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS

La mediación interlingüística supone la irrupción de la L1 en el aula de idiomas y, por ello, constituye todo un reto para la práctica docente, una práctica basada desde hace décadas en paradigmas monolingües y en alcanzar la competencia de un supuesto hablante nativo.

En el siguiente cuestionario, y con tu ayuda, intentamos calibrar el sentir general de los docentes de las escuelas oficiales de idiomas ante este nuevo desafío.

Muchas gracias por tu colaboración.

***Obligatorio**

1. Dirección de correo electrónico *

INFORMACIÓN PERSONAL

2. 1. Años de experiencia como docente de idiomas. *

Marca solo un óvalo.

- Menos de 5 años
- Entre 5 y 10 años
- Entre 10 y 20 años
- Más de 20 años

3. 2. Comunidad en la que impartes clases actualmente. *

Marca solo un óvalo.

- Andalucía
- Aragón
- Asturias
- Canarias
- Cantabria
- Castilla-La Mancha
- Castilla y León
- Catalunya
- Ceuta
- Comunitat Valenciana
- Euskadi
- Extremadura
- Galicia
- Illes Balears
- La Rioja
- Madrid
- Melilla
- Murcia
- Navarra

4. 3. Idioma o idiomas que impartes *

Selecciona todos los que correspondan.

- Alemán
 - Árabe
 - Catalán
 - Chino
 - Español
 - Euskera
 - Francés
 - Gallego
 - Inglés
 - Italiano
 - Ruso
- Otro: _____

5. 4. ¿Eres hablante nativo de alguna de las lenguas que impartes? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

LA MEDIACIÓN EN TU EOI

6. 5. Desde el curso 2018-2019 la mediación es una actividad evaluable en las escuelas oficiales de idiomas. Señala en el siguiente cuadro qué tipo de mediación se evalúa en tu comunidad y en qué niveles.

Selecciona todos los que correspondan.

	A2	B1	B2	C1	C2
De L1 a L2	<input type="checkbox"/>				
De L2 a L1	<input type="checkbox"/>				
De L2 a L2	<input type="checkbox"/>				
De texto escrito/gráfico a producción oral	<input type="checkbox"/>				
De texto escrito/gráfico a producción escrita	<input type="checkbox"/>				
De texto oral a producción oral	<input type="checkbox"/>				
De texto oral a producción escrita	<input type="checkbox"/>				

7. 6. ¿Habías realizado con anterioridad actividades de mediación en el aula? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, de L1 a L2
 Sí, de L2 a L1
 Sí, de L2 a L2
 No, nunca

8. 7. Además del tipo de mediación que se evalúa en tu comunidad, ¿qué otra mediación trabajas con tus alumnos en el aula? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Solamente aquella(s) evaluable(s) en mi comunidad.
 De L1 a L2, aunque no sea evaluable en mi comunidad.
 De L2 a L1, aunque no sea evaluable en mi comunidad.
 De L2 a L2, aunque no sea evaluable en mi comunidad.

9. 8. ¿Has recibido algún tipo de formación específica para implementar de modo eficaz en el aula actividades de mediación? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, y ha sido suficiente
- Sí, pero necesito más formación
- No, pero me gustaría
- No, pero tampoco la necesito

10. 9. ¿Cuál crees que es la reacción mayoritaria del alumnado ante las actividades de mediación de L1 a L2? *

Marca solo un óvalo.

- Positiva
- Negativa
- Indiferente
- No realizo ese tipo de mediación
- No lo sé

11. 10. ¿Cuál crees que es la reacción mayoritaria del alumnado ante las actividades de mediación de L2 a L2? *

Marca solo un óvalo.

- Positiva
- Negativa
- Indiferente
- No realizo ese tipo de mediación
- No lo sé

EL
USO
DE
LA L1
EN
EL
AULA

La mediación entre lenguas supone aceptar la presencia activa de la L1 en el proceso de aprendizaje. Por ello, la valoración que los docentes hagamos de esta modalidad de mediación está estrechamente relacionada con nuestra percepción sobre la conveniencia, o no, de utilizar la L1 en el aula.

Aviso: El término L1 se refiere a la lengua materna del alumno. Sin embargo, y con el fin de simplificar los enunciados del cuestionario, L1 comprende también toda lengua utilizada como vehicular en el aula, siempre que sea distinta de la lengua objeto de estudio (L2).

12. 11. Señala en qué ocasiones y con qué niveles utilizas la L1 del alumno en el aula.

Selecciona todos los que correspondan.

	A1	A2	B1	B2	C1/C2
Para explicar contenidos formales de la lengua	<input type="checkbox"/>				
Para explicar contenidos socioculturales	<input type="checkbox"/>				
Para realizar comparaciones entre L1 y L2	<input type="checkbox"/>				
Para explicar las tareas	<input type="checkbox"/>				
Para corregir las tareas	<input type="checkbox"/>				
Para confirmar la comprensión	<input type="checkbox"/>				

13. 12. Señala con qué frecuencia.

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Siempre
A1	<input type="radio"/>				
A2	<input type="radio"/>				
B1	<input type="radio"/>				
B2	<input type="radio"/>				
C1/C2	<input type="radio"/>				

14. 13. Tu uso de la L1 en el aula de idiomas, ¿ha variado a lo largo de tu trayectoria profesional? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, antes la usaba más
 Sí, antes la usaba menos
 No ha variado

15. 14. Señala las causas por las que consideras negativo el uso de la L1 en el aula. *

Selecciona todos los que correspondan.

- Mi alumnado posee diferentes lenguas maternas.
 No conozco/domino la L1 de mis alumnos.
 Mi alumnado podría pensar que no domino la L2.
 Mi departamento no lo aprueba.
 Por mi experiencia como estudiante de idiomas creo que es lo mejor.
 El uso exclusivo de la L2 motiva al alumno.
 Mi alumnado prefiere que se use la L2.
 El uso de cualquier lengua que no sea la de estudio crea interferencias.
 El proceso de adquisición de L2 ha de ser igual que el de L1.

Otro: _____

VALORACIÓN DE
LA MEDIACIÓN
INTERLINGÜÍSTICA
(DE L1 A L2)

Marca tu grado de conformidad con las siguientes afirmaciones según la siguiente puntuación: 1 en total desacuerdo / 2 en desacuerdo / 3 no tengo opinión al respecto / 4 de acuerdo / 5 totalmente de acuerdo.

16. 15. Una actividad de mediación entre lenguas equivale a una actividad de traducción o interpretación. *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

17. 16. Todo aquel que domina una lengua extranjera es competente en tareas de mediación entre L1 y L2. *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

18. 17. La mediación entre lenguas pone al alumno ante situaciones comunicativas cotidianas y reales. *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

19. 18. En el aula de idiomas, la mediación de L2 a L2 resulta más eficaz que la mediación de L1 a L2. *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

20. 19. La mediación entre lenguas es un recurso útil para aquellos profesores que no dominan el idioma que imparten. *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

21. 20. La formación de híbridos y calcos que en ocasiones provoca la mediación entre lenguas refleja la falta de competencia en L2. *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

22. 21. A la hora de evaluar la mediación entre lenguas, la corrección lingüística y la adecuación a la situación comunicativa deben tener el mismo valor. *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

23. Por último, si lo deseas, puedes dejar aquí tus comentarios.

—**¿Cuándo inicia su actividad como formadora en mediación? ¿Cómo surge la idea?**

En la EOI de Elda comenzamos en 2015 con un proyecto Erasmus+ KA1 que se basaba en varios aspectos formativos en algunas áreas que detectamos tenían especial interés para el alumnado y el profesorado que nos implicamos en el proyecto. Una de esas líneas de formación era la mediación y la interculturalidad. A raíz de esa formación y observación en otras instituciones extranjeras, realizamos una amplia labor de diseminación del proyecto y planteamos un proyecto de innovación en el que implantamos las enseñanzas de mediación en algunos de nuestros cursos ordinarios de manera experimental, continuando con otro proyecto con más EOIs para crear materiales y rúbricas de evaluación.

—**En un cuestionario en el que han participado docentes de todas las escuelas oficiales de idiomas españolas, un 56% asegura que, a pesar de haber asistido a algún curso sobre mediación necesita seguir formándose; un 16% no había recibido formación anteriormente, pero le gustaría. ¿Cree que los distintos organismos responsables de la educación han hecho lo suficiente para formar a los docentes ante el reto que supone la mediación?**

Creo que la respuesta por parte de los organismos responsables de la formación ha sido desigual y poco uniforme en los distintos territorios, como lamentablemente suele ocurrir en casi todos los ámbitos con las EOI. Por otra parte, desconozco los mecanismos que se han puesto en marcha en cada caso, por lo que no puedo dar una respuesta global. Sí puedo hablar de nuestra experiencia en cuanto al interés que ha suscitado por parte de muchas zonas de España. De hecho, nuestro equipo ha formado de una manera u otra (mediante charlas, seminarios, cursos online, etc.) a profesores de Cantabria, Lérida, Comunidad Valenciana, Extremadura, Murcia, Palencia, Madrid, Palma de Mallorca, Canarias y Almería. Nuestra experiencia ha sido siempre muy positiva y en esos casos el profesorado siempre ha mostrado gran interés, pese a las muchas dudas y reticencias iniciales.

⁵⁵ Esther Belda es licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Alicante y Master en Traducción. Forma parte del cuerpo de profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas desde el curso 2005-2006 y ha participado en la formación de profesores y redacción de materiales sobre mediación.

—Un compañero de una EOI andaluza, al ser preguntado acerca de los motivos por los que su departamento optó por la mediación entre lenguas en lugar de la mediación intralingüística, respondió lo siguiente: “Unas profesoras de la EOI de Elda nos dieron un curso sobre mediación que me abrió los ojos”. ¿Ha notado ese cambio de actitud entre los asistentes a los cursos de formación? ¿Compañeros con una actitud escéptica, cuando no de rechazo, que finalmente descubren que estaban equivocados?

No sé si “descubren que estaban equivocados”, pero lo que nosotras pretendemos es compartir cuáles han sido los resultados de nuestra experiencia en el aula y nuestra interpretación de cómo la mediación es una herramienta útil, poderosa y divertida que da pie a muchas otras cosas. Creo que el rechazo inicial a algo impuesto que se desconoce es inevitable, pero la formación y la práctica cambian eso en casi todos los casos.

En cuanto a la opción entre inter o intralingüística, sí existen muchas resistencias al empleo de la L1 en el aula, así como miedo a posibles situaciones de desigualdad para alumnos cuya L1 no sea el español o la lengua cooficial de la comunidad.

—En el cuestionario al que nos hemos referido, un 33% considera que en el contexto de enseñanza de una lengua extranjera la mediación de L2 a L2 resulta más eficaz que la mediación de L1 a L2. A partir de su experiencia, ¿cómo valora esa afirmación? ¿Qué aporta la mediación entre lenguas al proceso de enseñanza-aprendizaje que no aporte la mediación intralingüística?

Aporta, de manera muy evidente, el componente intercultural: la riqueza de emplear los conocimientos y competencias de tu propia cultura en combinación o contraste con la de la L2, la necesidad de trasladar muchos otros elementos más allá de lo textual. Además las situaciones que se plantean como tarea suelen ser mucho más realistas en la mediación interlingüística; es más clara la necesidad de mediar ya que hay un vacío o brecha de comunicación más allá del registro o la extensión del *input*. Creo que ambas son útiles y se complementan.

—Algunos profesores en la Comunidad Valenciana se lamentan de que no se haya implantado la mediación entre lenguas. ¿Qué factores influyeron en la elección de la mediación intralingüística? ¿Sabe si está prevista su implantación como actividad evaluable en un futuro?

Repito lo dicho en la tercera pregunta, creo que influyen cuestiones de “miedo” a emplear L1 en el aula, cuestiones legales ante la citada argumentación de una posible situación de desigualdad entre alumnos autóctonos y los que no lo son, y por último quizás la idea de que la mediación intralingüística es “más parecida a tareas que ya se venían haciendo”, es menos novedosa y por ello mejor acogida. No tengo idea de cómo se desarrollará en el futuro.

—A diferencia de países como Alemania, en España la modalidad de mediación de L2 a L1 no es evaluable y son pocos los profesores que reconocen trabajarla en el aula. ¿A qué cree que se debe?

Ídem.

—Una de las críticas que se le hace a la mediación es el hecho de ser tratada como una actividad de lengua evaluable por sí misma, en lugar de estar integrada en las producciones orales y escritas. ¿Qué valoración hace al respecto?

Efectivamente las críticas vienen dadas por varios motivos: sigue siendo una actividad de producción, no se cree conveniente alargar nuestras pruebas, etc. De hecho, es difícil, a la hora de evaluarla, no acabar volviendo a evaluar la producción oral o escrita. Aún no hemos visto las primeras certificaciones con las pruebas, por lo que no podemos valorar resultados ni cuál es el sentir de alumnos y profesores al respecto.

En nuestra experiencia previa y en los cursos no conducentes a certificación este curso sí la hemos integrado (sustituyendo la producción monológica y la redacción interactiva por actividades de mediación) y el resultado en un porcentaje altísimo es mejor y la producción más que suficiente para valorar la competencia mediadora.

—El modelo de enseñanza de lenguas extranjeras basado en la exclusividad de la L2 parece que se empieza a tambalear. ¿La implantación de la mediación entre lenguas ha contribuido a desmitificar el uso exclusivo de la L2 en el aula? ¿Considera que estamos ante la crisis definitiva de dicho modelo?

El uso exclusivo de la L2 no es, como casi nada, una verdad absoluta. Todos los profesores intentamos ofrecer a los estudiantes el máximo tiempo posible de exposición al idioma, pero eso no implica que se deba anatemizar la L1.

De manera natural todos hacemos uso de nuestra lengua materna en todo proceso de aprendizaje. Los alumnos, de hecho, median entre ellos continuamente (¿Qué ha dicho?)

¿Qué ejercicio? ¿Por qué has elegido la b?), comparan estructuras, vocabulario, usos, etc. con su lengua materna u otras segundas lenguas. ¿Por qué no aprovechar ese proceso que ya se da, aunque tratemos de impedirlo, para poner en juego gramática, vocabulario... competencias lingüísticas, culturales y sociales?

No me atrevo a valorar si es la crisis de un modelo, lo que sí desearía es que la mediación contribuyera a normalizar diferentes opciones y sirviera de excusa para introducir actividades más realistas, prácticas, motivadoras que activan muchas otras competencias en el aula y fuera de ella.

Anexo 3. Entrevista realizada a Roswitha Rogge⁵⁶

—En Grecia, el certificado estatal de conocimiento de idiomas incluye actividades de mediación entre lenguas. En el caso de España, donde las comunidades tienen competencia legislativa en materia educativa, cada territorio ha implementado la mediación de un modo distinto, incluso dentro de una misma comunidad se ha permitido a cada departamento escoger la modalidad de mediación que considerara más conveniente evaluar. ¿En qué situación se encuentra la mediación entre lenguas en Alemania? ¿Es evaluable en todo el país o, como en España, su presencia en el currículum es tan diversa como número de estados existen? ¿Cuándo y dónde se implantó por primera vez?

La mediación interlingüística en Alemania se implementó en el año 2012 en la publicación de los Estándares de educación nacionales (*Bildungsstandards*) que definen los niveles meta para la enseñanza secundaria en las asignaturas lengua/literatura alemana, matemáticas, lengua extranjera (inglés, francés) y se refieren a las competencias comunicativas funcionales (nivel meta: B2). Estos estándares son la base para la legislación en materia educativa de cada estado federal (*Bundesland*). Como es un documento que fue elaborado en común entre representantes de todos los estados federales se asume que la legislación sigue las normas establecidas por él. Trata solamente de la mediación interlingüística, la mediación intralingüística es un concepto que en Alemania no conocemos o practicamos.

—Uno de los aspectos por los que algunas comunidades han rechazado la implantación de la mediación entre lenguas para la obtención del certificado en lenguas extranjeras es el hecho de que el alumnado posee diferentes L1. ¿Cómo han abordado en Alemania esta cuestión?

El alemán es considerado la lengua de partida (o lengua meta hasta el nivel A2). Si hay alumnos que no dominan todavía bien el alemán en los exámenes se les conceden ayudas como por ejemplo el uso de un diccionario con su L1 o más tiempo para la tarea.

⁵⁶ Profesora de alemán y español en Hamburgo y, desde el 2012, formadora y coordinadora del programa de formación para profesores de español en el Landesinstitut Hamburg. Entre sus publicaciones, destaca el material de orientación para profesores de español en Hamburgo *La mediación lingüística escrita en clase de ELE. Materiales para la clase 10 y los cursos de bachillerato* (Landesinstitut Hamburg, 2017).

—Menciona el alemán como lengua meta hasta A2. ¿Quiere decir con ello que hasta ese nivel la mediación es de L2 a L1?

La mediación de L2 a L1 forma parte de algunos currículos de la enseñanza secundaria. Es decir que se aplica en las clases con alumnos menores.

—En España, la modalidad de mediación de L2 a L1 no se evalúa y son pocos los profesores que la trabajan en el aula. ¿Cree que sería positivo incorporarla en la enseñanza? ¿Por qué?

Pienso que puede ser útil para crear una conciencia de las estrategias que se tienen que llevar a cabo a la hora de mediar. Para estas estrategias (sobre todo, parafrasear) no es importante cuál es la lengua meta y observo que algunos alumnos ni dominan las estrategias en su propio idioma.

—En un artículo publicado en el 2012, y partiendo de una entrevista realizada profesores de francés de Baja Sajonia, Birgit Schädlich aseguraba que, a pesar de los avances de las últimas décadas en el campo de la adquisición de las lenguas, pervive el ideal monolingüe y el mito de la L1. ¿Observa actualmente esta creencia entre sus colegas alemanes?

Sí observo esta creencia entre los profesores alemanes, sobre todo entre los que no dan lenguas extranjeras. Hay muy poca conciencia sobre las L1 del alumnado.

—¿Cree que la implantación de la mediación entre lenguas ha contribuido a desmitificar el uso exclusivo de la L2 en el aula?

No.

—En ese mismo artículo, la profesora Schädlich citaba a un profesor que aseguraba que no había necesidad de promover de modo explícito estrategias de mediación en niveles avanzados puesto que quien domina una lengua es inevitablemente competente en mediación. En un cuestionario en el que han participado profesores de idiomas en España, vemos que esta creencia es compartida por 1 de cada 4 profesores. Como profesora de un idioma extranjero, ¿está de acuerdo con esa opinión?

No. Observo esta actitud entre algunos de mis colegas, pero muchas veces confunden un resumen con un ejercicio de mediación. La mediación requiere una serie de estrategias que no se usan en otros contextos del aprendizaje.

—En el cuestionario al que hacía referencia, un 33% de los participantes considera que en el contexto de enseñanza de una lengua extranjera la mediación de L2 a L2 resulta más eficaz que la mediación de L1 a L2. A partir de su experiencia, ¿cómo valora esta afirmación? ¿Qué aporta la mediación entre lenguas que no aporte la mediación de L2 a L2?

No tengo ninguna experiencia con la mediación de L2 a L2 y además es un concepto que hasta ahora no he comprendido bien. Lo siento.

—¿A qué se refiere cuando afirma no comprender la mediación de L2 a L2? ¿A que no tiene sentido ese tipo de mediación?

No puedo juzgar si tiene sentido este tipo de mediación. En Alemania no la practicamos, nunca había oído de esta variante.

—¿Ha observado alguna consecuencia negativa en el uso de la L1 del aprendiz para llevar a cabo tareas de mediación lingüística? ¿Influye negativamente en el desarrollo de las otras competencias debido a las interferencias?

No, ninguna. Pienso que en general la mediación interlingüística crea un nivel más alto de conciencia lingüística del alumno.

—Muchos docentes españoles consideran que la mediación no debería considerarse como una actividad de lengua independiente, sino que debería evaluarse integrada en producciones orales y escritas. ¿Qué opina al respecto?

Como en Alemania practicamos solamente la mediación interlingüística opino que sí es una competencia independiente que requiere sus propias estrategias. Diferenciamos entre la mediación oral y escrita.

—¿Qué les diría a los profesionales de la enseñanza de idiomas que en España rechazan la mediación entre lenguas por considerar que fomenta la traducción?

Lo primero que debe aprender el estudiante es que está completamente prohibido traducir, sino que debe aprender a usar sus propias palabras en el contexto comunicativo dado.

—El modelo de enseñanza de lenguas extranjeras basado en la exclusividad de la L2 parece que se tambalea. ¿Cree que estamos ante la crisis definitiva de dicho modelo?

No diría que es la crisis definitiva, pero afortunadamente observamos algunas corrientes de apertura en las aulas hacia las diferentes L1 del alumnado y del potencial que traen estos idiomas para el desarrollo y la valoración del plurilingüismo y para el reconocimiento de que vivimos en una sociedad multilingüe.