Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

Máster en español como Lengua Extranjera: Enseñanza e investigación

Análisis del impacto de la mediación lingüística y cultural en el desarrollo de destrezas orales en aprendices de español como lengua extranjera

María San José García

Tutora: Nieves Mendizábal de la Cruz

Departamento de Lengua Española

Valladolid. Curso 2023/2024

RESUMEN

El presente trabajo trata de demostrar la importancia que tiene la mediación lingüística y cultural en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera y el impacto que tiene en el desarrollo de la competencia comunicativa múltiple de los alumnos, los cuales viven en una sociedad cada vez más plurilingüe y multicultural. Se va a profundizar en los aspectos relativos a la definición de mediación, resaltando las diferencias entre mediar y traducir, señalando los contrastes entre mediación lingüística y cultural con el fin de defender la necesidad de ampliar el concepto de competencia comunicativa y de abordar la enseñanza de segundas lenguas desde un enfoque metodológico plurilingüe, incluyendo habilidades mediadoras en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Asimismo, se va a revisar y analizar de forma crítica manuales existentes en la actualidad para identificar cómo se trata la mediación en los manuales de ELE y a pulsar el conocimiento que los profesores de ELE tienen acerca de la mediación y el grado de importancia que le otorgan en sus prácticas docentes. Tras el análisis de los datos obtenidos de esta investigación, se pretende diseñar una propuesta didáctica que tenga como objetivo principal el desarrollo de la competencia mediadora de los aprendientes y que sirva para proporcionar estrategias docentes con el fin implementar esta competencia como herramienta para favorecer el desarrollo de las destrezas orales de los aprendices.

PALABRAS CLAVE

mediación lingüística, competencia comunicativa múltiple, agente social, propuesta didáctica, estrategias

ABSTRACT

This paper attempts to demonstrate the importance of linguistic and cultural mediation in the process of learning Spanish as a foreign language and the impact it has on the development of the multiple communicative competence of students, who live in an increasingly multilingual and multicultural society. We will go deeper into the aspects related to the definition of mediation, highlighting the differences between mediating and translating, pointing out the contrasts between linguistic and cultural mediation in order to defend the need to broaden the concept of communicative competence and to approach the teaching of second languages from a multilingual methodological approach, including mediating skills in the learning of Spanish as a foreign language. We will also review and

critically analyze existing textbooks to identify how mediation is dealt with in ELE textbooks and to assess the knowledge that ELE teachers have about mediation and the degree of importance they attach to it in their teaching practices. After analyzing the data obtained from this research, the aim is to design a didactic proposal whose main objective is the development of the learners' mediating competence and which serves to provide teaching strategies to implement this competence as a tool to favor the development of the learners' oral skills.

KEY WORDS

linguistic mediation, multiple communicative competence, social agent, didactic proposal, strategies.

ÍNDICE

1. Introducción 5
2. Definición de objetivos 6
3. Marco teórico 7
3.1 Definición de *mediación* 7
3.2 Mediación lingüística/Mediación cultural 9
3.3 Mediación lingüística vs. Traducción/Interpretación 10
3.4 La mediación lingüística en contextos plurilingües 12
3.5 La mediación en el nuevo *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* 14
4. La mediación en la didáctica de lenguas extranjeras 17
4.1 Tipologías de mediación 17
4.2 Subcompetencias de la mediación lingüística 19
4.3 El desarrollo de la *competencia mediadora* en las aulas de lenguas extranjeras como estrategia para ampliar la competencia comunicativa 22
5. Tratamiento de la mediación en manuales de ELE 24
5.1 *Método de español para extranjeros* 25
5.2 *Método Everest de español para extranjeros* 27
5.3 *Bitácora 2* 29
5.4 *Método 5 de español* 32
6. Tratamiento de la mediación en las aulas de ELE 37
6.1 Metodología 37
6.2 Análisis de datos 38
6.3 Discusión de resultados 44
7. Propuesta didáctica de mediación lingüística y cultural 45
7.1 Introducción 46
7.2 Actividades 47
7.2.1 Actividad 1: *Semana cultural en Valladolid* 47
7.2.2 Actividad 2: *En el restaurante* 50
7.2.3 Actividad 3: *Explorando el espacio con Sara García* 52
7.2.4 Actividad 4: *Debate* 53
7.2.2 Actividad 5: *Seamos actores* 55
7.3 Técnicas de evaluación 56
7.4 Conclusiones de la propuesta didáctica 57

8. Conclusiones.....58
9. Bibliografía.....61
10. Anexos.....65

1 INTRODUCCIÓN

La mediación lingüística y cultural ha sido una faceta olvidada entre las estrategias de aprendizaje de lenguas, aunque en el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) del año 2001 ya se mencionaba esta competencia. En 2018 con la publicación del *Volumen Complementario* del MCER se hizo hincapié, por fin, en la importancia y relevancia que se debe conceder a la mediación (Companion Volumen, 2020).

Desde el año 2001 hasta la actualidad, pocos han sido los autores que han dedicado sus investigaciones a esta faceta mediadora; no obstante, cada vez se impone con mayor apremio social abordar en las aulas de lenguas extranjeras el desarrollo de destrezas de mediación lingüística y cultural, habida cuenta de la necesidad social que ha surgido con la llegada de inmigrantes de muy diversa procedencia a España y al resto de Europa.

Actualmente, vivimos en unas sociedades que son cada vez más multilingües y pluriculturales por lo que la interacción entre idiomas es inevitable. Los ciudadanos extranjeros buscan incorporarse, a todos los efectos, en la sociedad del país en el que se encuentran: desde el punto de vista laboral, social y escolar. En muchos casos se requiere la presencia de un "facilitador" de la comunicación; de un "puente" entre diferentes lenguas y culturas para ayudar a estas personas a superar las barreras lingüísticas y culturales: trámites burocráticos, el permiso de residencia, la consecución de su trabajo, etc.

Las transformaciones que han tenido lugar en la realidad social, tales como la lectura de documentos en lenguas diferentes, la presencia de diversas lenguas en contextos de comunicación social, la movilidad profesional entre países cuya lengua es distinta y la formación de equipos de trabajo multilingües, han hecho necesario un replanteamiento de la metodología y enfoque de la enseñanza de lenguas.

La enseñanza de lenguas ha cambiado a lo largo de los años. Tradicionalmente se basaba en modelos pedagógicos de aprendizaje repetitivo y mecánico. Sin embargo, hoy en día se basa en la interacción. Por tanto, en esta corriente multilingüe, es imprescindible ofrecer al estudiantado diversas fuentes de conocimiento tanto lingüísticas como culturales para que la comunicación sea satisfactoria y es precisamente la mediación la que ofrece a los aprendientes las estrategias necesarias para ello.

En las aulas de español como lengua extranjera es necesario considerar que el aprendiz de ELE necesita contar con las destrezas orales suficientes para cumplir, como agente social que es, la misión de facilitador de la comunicación entre dos personas que no logran entenderse. Las estrategias para desarrollar destrezas orales de mediación son fundamentales para conseguir un aprendizaje integral de la lengua meta.

2 DEFINICIÓN DE OBJETIVOS

Este trabajo de investigación, encuadrado dentro de los estudios del Máster en *Español como Lengua extranjera: enseñanza e investigación*, tiene por objeto cumplir con los siguientes objetivos:

- Analizar la importancia que ha adquirido en los últimos tiempos la labor de mediación lingüística y cultural como una nueva competencia que integra aspectos de las demás competencias (lingüísticas, sociolingüísticas, culturales y pragmáticas).
- Profundizar en los aspectos relativos a la definición de *mediación*, resaltando las diferencias entre mediar y traducir, estableciendo los contrastes entre mediación lingüística y cultural.
- Ofrecer unas pautas acerca de cómo se contemplan las estrategias de mediación oral en el proceso de enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas e identificar cuáles son sus ámbitos de aplicación.
- Revisar y analizar de forma crítica los materiales existentes en la actualidad para identificar cómo se contempla de la mediación en los manuales de ELE.
- Pulsar el conocimiento que los profesores de ELE tienen acerca de la mediación y el grado de importancia que le otorgan en sus planes de clase.
- Analizar los resultados extraídos de los cuestionarios y el papel que le otorgan a la mediación en los manuales de ELE con el fin de ofrecer estrategias docentes para implementar en las aulas de ELE la competencia mediadora como herramienta para favorecer el desarrollo de las destrezas orales de los aprendices de español como lengua extranjera.
- Crear una propuesta didáctica de actividades que tengan como objetivo desarrollar la competencia mediadora de los aprendientes en el aula de ELE.

Con todo ello, y como hipótesis de partida, defenderemos la necesidad de ampliar el concepto de competencia comunicativa y de abordar la enseñanza de segundas lenguas desde enfoques metodológicos más complejos, incluyendo habilidades mediadoras en el aprendizaje del español como lengua extranjera.

3 MARCO TEÓRICO

3.1 Definición de *mediación*

Giuseppe Trovato (2016) comenta que el fenómeno de la mediación es intrínseco al ser humano, puesto que desde el principio de la historia, el hombre ha intentado establecer lazos con otros individuos, sin tener en cuenta su procedencia geográfica o cultural. Subraya que, de manera inevitable, el concepto de *comunicación* está vinculado al de *mediación*, ya que el término *mediar* implica inherentemente la noción de comunicación, pero su significado va más allá, dado que no solo se limita a transmitir información, sino que también facilita el contacto entre dos o más interlocutores con el propósito de lograr una reconciliación o acuerdo sobre un determinado asunto. Esto convierte a la figura del mediador en un puente, un facilitador de la comunicación entre diferentes comunidades lingüísticas y culturales.

Por tanto, el trabajo de mediación es una labor necesaria cuando entran en contacto dos comunidades lingüísticas y culturales diferentes ya que de este intercambio pueden surgir situaciones conflictivas, malentendidos y equivocaciones que ponen en peligro el éxito de la comunicación debido a contrastes lingüísticos y culturales. La tarea clave de la figura del mediador es minimizar y reparar los posibles roces culturales que pueden ocasionarse durante la interacción y conseguir que exista un entendimiento mutuo. De esta afirmación surge la siguiente concepción de la labor de mediación: "proceso que intenta resolver una situación de conflicto *abriendo canales* de comunicación que estaban bloqueados" (Pérez Vázquez, 2010: 48).

Se puede apuntar que los antecedentes de la mediación se sitúan en los años 90 como resultado de los flujos migratorios. Se hizo necesario e imprescindible contar con figuras formadas profesionalmente que tendieran puentes entre los inmigrantes recién llegados y la población autóctona para que la comunicación fuera fluida y exitosa (Trovato, 2016). Es cierto que Cassany (1996) abordó en uno de sus artículos la figura del mediador como una nueva profesión rentable. En el momento en el que este estudioso

planteó este tema todavía no se habían llevado a cabo investigaciones sobre la mediación. Cassany explica y sitúa este ámbito de especialidad:

> No cabe duda de que la mediación lingüística pertenece conceptualmente al ámbito de la lingüística aplicada, aunque en la práctica pueda ubicarse en la intersección entre la filología tradicional, la lingüística, el periodismo e incluso las relaciones públicas. El mediador lingüístico profesional debe tener una formación superior interdisciplinaria que incluya el dominio activo oral y escrito del idioma propio y varios extranjeros, conocimientos de lingüística teórica (generativa, computacional, análisis del discurso, pragmática) y aplicada (terminología, corrección, traducción, interpretación, redacción, lexicografía), y algunas nociones fundamentales de documentalismo e informática (nuevas tecnologías). (Cassany, 1996: 62).

Otros factores que han contribuido a la expansión de la multiculturalidad y a contextos de plurilingüismo en la época contemporánea han sido la mundialización de la economía y las relaciones internacionales (las cuales han permitido la movilidad de productos culturales, capitales, empresas y personas) y el desarrollo de la sociedad de la información y las nuevas tecnologías de la comunicación. Asimismo, hay que incluir el contexto lingüístico que condiciona las prácticas comunicativas y relacionales que provienen de los nuevos procesos de movilización debido a las actividades sociales, culturales, económicas y políticas. Precisamente, en el contexto que más se requiere la mediación es en el de movilidad, ya sea migratoria, cultural, geográfica, académica, etc. (Mariottini, 2020).

A la hora de dar una definición al concepto de *mediación*, los investigadores encuentran numerosas dificultades y todavía no contamos con una definición clara y unánimemente reconocida por la comunidad científica, puesto que tal y como señalan North y Picardo (2016) el concepto de mediación abarca ámbitos de diversa índole: lingüístico, laboral, escolar, etc. Sin embargo, hay que tener en cuenta que siempre que se haga referencia a la mediación, nos estamos refiriendo:

> a un triángulo cuyos lados son las dos personas (o realidades cognitivas) que interactúan, y un tercer lado, la figura del mediador, que sirve de enlace, nexo de unión y entendimiento, que actúa simplificando, resumiendo, parafraseando, glosando, explicando, interpretando, ilustrando o interviniendo en situaciones difíciles de entendimiento. (Mendizábal, 2022, p. 79).

El *Marco Común de Referencia para las Lenguas* (MCER) hace referencia a la labor de mediación de la siguiente manera:

> Las actividades de mediación escritas y/u orales hacen posible la comunicación entre personas que, por cualquier razón, no pueden comunicarse entre sí directamente. La traducción o

> interpretación, una paráfrasis, resumen o registro, proporciona a un tercero una (re)formulación de un texto fuente [hablado o escrito] al que este tercero no tiene acceso directo. Las actividades lingüísticas de mediación ((re)procesamiento de un texto existente) ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico de nuestras sociedades. (p. 4)

El MCER señala que las dificultades en la comunicación pueden estar propiciadas, entre otros factores, por:

> diferencias lingüísticas o terminológicas; falta de competencia en el otro idioma o registro (por ejemplo, entre hablantes de diferentes idiomas, o entre expertos en un campo determinado y no expertos); brechas cognitivas, es decir, desconocimiento de ciertos conceptos o procesos (por ejemplo, causados por un acceso insuficiente a la educación, baja alfabetización o desarrollo cognitivo); falta de información relevante (por ejemplo, sobre cómo solicitar una vivienda); diferencias culturales (por ejemplo, relacionadas con conceptos de la cortesía o puntualidad); o discapacidad (por ejemplo, visión parcial, discapacidad auditiva. [...] algunas de estas dificultades son comunes a todos nosotros. Por lo tanto, la mediación es una parte normal de la educación, de la mayoría de los aprendizajes y de la vida.

Mariottini, Tedeschi y Sánchez Castellanos (2020: 3), definen el concepto de mediación como "cualquier proceso en el que los hablantes (con o sin ayuda de un tercero) intentan superar las dificultades comunicativas para llegar a la comprensión mutua y al reconocimiento del otro". Estos autores subrayan que la mediación existe cuando hay puentes e intercambios y es por esta razón por la que saber mediar implica presentar habilidades comunicativas que permitan mejorar la comunicación y la comprensión mutua y evitar o solucionar conflictos que pueden provenir de malentendidos, faltas de reconocimiento o desacuerdos.

3.2 Mediación lingüística/Mediación Cultural

Actualmente, la expresión "mediación lingüística y cultural" está comúnmente aceptada, a pesar de que, tal y como señala Trovato (2016) el concepto de mediación cultural tenga una mayor tradición.

Blini (2009) mantiene una postura crítica respecto a la confusión que supone añadir el adjetivo *cultural* al concepto de mediación lingüística. Considera que es necesario evitar que la mediación lingüística y la mediación cultural se solapen, puesto que la mediación lingüística es un concepto que, debido a que es reciente, es todavía ambiguo y se sigue perfilando qué actividades abarca y cuáles no, mientras que la mediación cultural es un concepto que tiene una tradición reconocida. Este autor cree que esta locución es un "reflejo casi involuntario", puesto que la palabra *mediar* supone de

manera intrínseca aspectos relacionados con la lengua y la pragmática intercultural (Trovato, 2016).

La conclusión que se puede extraer del enfoque que defiende Blini es que la mediación lingüística y la mediación cultural son conceptos autónomos y que se aplican en ámbitos diferenciados. Este autor distingue la labor del mediador cultural y del mediador lingüístico, ya que el primero de ellos intervendrá en las situaciones y ámbitos en los que sea más necesario resolver conflictos y dificultades de tipo cultural, como la incorporación al mercado laboral de los inmigrantes.

Sin embargo, hay investigadores que mantienen una postura diferente respecto a esta locución. González Rodríguez (2006: 245-272) resalta el binomio lengua/cultura como aspecto clave para interpretar de manera correcta el concepto de mediación. Si recuperamos la distinción que Blini hace entre la labor de un mediador cultural y un mediador lingüístico, es necesario hacer hincapié en que la primera figura requiere, de manera inevitable, hacer uso de recursos lingüísticos para poder realizar su labor y, por ello, el binomio lengua/cultura es la clave para acercarnos de manera correcta a esta expresión.

3.3 Mediación lingüística vs. Traducción/Interpretación

Existe una tendencia generalizada a utilizar como sinónimos el concepto de *mediación* y el de *traducción* tal y como señala la autora Sánchez Castro: "dado que la competencia mediadora es bastante nueva y las actividades de mediación poco conocidas, existe la tendencia de compararla o de tratarla como equivalente a la traducción" (2013: 794). Sin embargo, defender una exacta correspondencia entre estas actividades sería falso y supondría caer en una generalización y simplificación.

Sánchez Castro (2013) apunta dos grandes diferencias entre mediación y traducción. En primer lugar, la traducción es rigurosamente exacta, mientras que la mediación selecciona las informaciones que se transfieren de la lengua A a la lengua B y, en segundo lugar, el mediador tiene cierta libertad de adaptar y reformular el mensaje según las necesidades de los hablantes, mientras que el traductor tiene que ceñirse al estilo y formalidad del texto original.

En este sentido, Calatayud Díez (2019) destaca dos aspectos claves que distinguen a estos dos conceptos. Esta autora señala que la traducción consiste en una transferencia

de un mensaje de una lengua a otra, mientras que la mediación puede ocurrir entre lenguas diferentes (mediación interlingüística) o dentro de una misma lengua (intralingüística).

Coincide con Sánchez Castro en que la segunda diferencia clave es que la traducción persigue como objetivo mantenerse fiel al texto de origen, al cual, debido a que no conoce la lengua en la que está redactado, el destinatario o lector no puede acceder. Sin embargo, el mediador debe llevar a cabo su labor teniendo en cuenta las necesidades del lector o interlocutor y el contexto en el que se produce la mediación. Por tanto, un mismo texto, después de haber intercedido el mediador, puede tener varias versiones dependiendo de la persona a la que va dirigida o en qué situación comunicativa se produzca. Así, la autora concluye:

> La mediación es un concepto mucho más amplio y holístico que la traducción, ya que toma en consideración no solo los aspectos lingüísticos, (ej.: el posible desconocimiento de una lengua por parte del interlocutor) sino también aspectos culturales (el conjunto de los conocimientos de base necesarios para poder entender el mensaje en su totalidad) y el contexto comunicativo en el que se produce la mediación, así como las necesidades del interlocutor para el que se está mediando. En la traducción tradicional, estos aspectos quedarían excluidos ya que su fin primordial es mantenerse fiel al texto fuente. Se podría concluir pues, que la traducción es una forma de mediación. (Calatayud Díez, 2019: 5)

Respecto a este tema, Trovato (2016) subraya que es necesario profundizar y matizar las diferencias de suma importancia que presentan las disciplinas de la mediación, traducción e interpretación, a pesar de que compartan como rasgo común la dimensión lingüística.

El investigador considera que una de las características que nos permiten distinguir estas áreas de estudio es que los conceptos de traducción e interpretación están intrínsecamente vinculados al ámbito lingüístico, ya que tanto el trabajo de un traductor como el de un intérprete implica transferir información de un idioma a otro, ya sea en forma escrita o verbal. Y, por otro lado, en el concepto de mediación la esfera lingüística lleva emparejada, de manera inevitable, la dimensión cultural y otro tipo de factores de carácter social, pragmático y cognitivo. Por tanto, la idea de mediar hace referencia al acercamiento de dos partes que no logran que la comunicación sea exitosa por ciertas barreras lingüísticas y culturales. Recupera la importancia del binomio de lengua/cultura como clave para entender lo que supone y la esencia de la medición. Así el autor afirma que:

> En este escenario, la lengua representa el aspecto más superficial, es decir, un valioso vehículo que permite ir más allá de las palabras, con el fin de adentrarse en paraderos desconocidos y descubrir la "otredad". En este sentido, la comunicación se despliega en diferentes planos y el lingüístico es solo uno al lado de otros (Trovato, 2016: 23).

3.4 La mediación lingüística en contextos plurilingües

El concepto de *plurilingüismo* ha ido adquiriendo mayor relevancia y atención en las prácticas educativas de enseñanzas de lenguas. Esta exige en el mundo actual nuevos planteamientos en cuanto a la fijación de los objetivos de aprendizaje, puesto que las sociedades conviven en un contexto plurilingüe y esto hace que los aprendientes requieran habilidades y competencias que les permita afrontar los cambios y la realidad de una sociedad que cada vez es más plurilingüe.

El término de *plurilingüismo* se ha utilizado en diversos contextos junto a otros conceptos, como *multilingüismo*. El MCER emplea el término de *multilingüismo* para hacer referencia a una realidad social que consiste en "el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada". Y, por otro lado, afirma que el *plurilingüismo* es una competencia individual que no consiste en un conjunto de competencias separadas para comunicarse en función de las lenguas, sino que se trata de una "competencia plurilingüe y pluricultural que incluye el conjunto de esas lenguas" (Consejo de Europa, 2001: 167).

Hay investigadores que consideran que los enfoques plurilingües son los más acertados para responder a las exigencias del mundo actual. Estos giran en torno a la capacidad de los individuos de expandir su experiencia lingüística a la vez que recorren nuevos contextos culturales: desde el primer contacto con el registro familiar hasta el de la sociedad en general, pasando incluso por contextos lingüísticos y culturales de otros idiomas. Estas habilidades y conocimientos para comunicarse y relacionarse en diferentes idiomas, dialectos, registros y contextos no se guardan en compartimentos separados, sino que el individuo adquiere y desarrolla una competencia comunicativa en la que todos estos conocimientos se influyen e interaccionan entre sí.

En estos contextos plurilingües que han supuesto un cambio en la metodología y enfoque de la didáctica de lenguas, las habilidades de la mediación adquieren una gran importancia y valor.

Cuando el individuo cambia de una lengua a otra, de un registro a otro o de un dialecto a otro, hace uso de las habilidades especiales de la mediación que le permite expresarse empleando un código y comprender usando otro: "los que tengan algunos conocimientos, por muy escasos que sean, pueden utilizar esta competencia para ayudar, sirviendo de *mediadores* entre individuos que no tengan una lengua común y carezcan, por tanto, de la capacidad para comunicarse" (Consejo de Europa, 2001: 16).

Esta perspectiva que marca el Consejo de Europa supone que el modelo fundamental de la didáctica de una lengua queda modificado, puesto que ya no se persigue el dominio de varias lenguas de manera aislada, con el constructo de "hablante nativo" como modelo de referencia para la fijación de los objetivos de un currículum. En cambio, el fin que se pretende alcanzar es que el aprendiente desarrolle un repertorio lingüístico múltiple en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas. (Consejo de Europa, 2001: 16).

Así, desde esta perspectiva, el sistema de enseñanza-aprendizaje de una lengua en una sociedad se ve afectado en su totalidad. Ernesto Martín Peris (2014) apunta que, como el objetivo principal de la didáctica de lenguas ya no puede limitarse a conseguir dominar una o varias lenguas de manera aislada, con este actual enfoque plurilingüe se persigue que un individuo pueda hacer uso con flexibilidad a partes diferentes de esa competencia plurilingüe para lograr una comunicación eficaz con un interlocutor concreto y en situaciones comunicativas distintas.

No hay que olvidar que el plurilingüismo tiene que observarse dentro de un contexto pluricultural. Al igual que ocurre con las diferentes lenguas o registros que aprende un individuo, las distintas culturas a las que este tiene acceso no coexisten en compartimentos estancos, sino que se las compara y contrasta, y, además, interactúan entre sí. De esta manera, junto a la competencia plurilingüe, el individuo desarrolla una competencia pluricultural en la que las habilidades interculturales y la conciencia intercultural subyacen. De nuevo, se comprueba que la lengua y la cultura están estrechamente relacionadas.

Por tanto, este nuevo enfoque en la didáctica de lenguas extranjeras plantea que la finalidad que tiene que perseguir el docente es que los alumnos consigan adquirir esta competencia comunicativa múltiple, plurilingüe y pluricultural y, para ello, los aprendientes deben alcanzar habilidades de mediación.

3.5 La mediación en el nuevo *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*

El MCER ha supuesto un punto clave en la construcción de una sociedad plurilingüe al señalar la urgencia de que los programas lingüísticos mejoren el desarrollo de las estrategias interlingüísticas y de las competencias translingüísticas de los hablantes (Coste y Simón, 2009).

La edición del MCER del 2001 presenta la mediación como un proceso en el que "[...] el usuario de la lengua no se preocupa de expresar su significado, sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente) hablantes de distintas lenguas". Es cierto que el texto de 2001 no desarrolla de manera detallada todo lo que supone el proceso de la mediación, pero resalta dos nociones clave de la actualidad: la co-construcción del significado en la interacción y, en segundo lugar, el movimiento constante entre el plano individual y el plano social en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, sobre todo desde una perspectiva del usuario/aprendiz de la lengua como *agente social*. Es decir, se concibe al aprendiente como un individuo responsable y autónomo, capaz de actuar de manera adecuada en un contexto y situación comunicativa concretos. (Mariotini, Tedeschi, Sánchez Castellanos, 2020).

La publicación del *Volumen Complementario* en 2018 supuso un cambio en la concepción de la mediación ya que, por fin, se hace hincapié en la importancia que esta competencia presenta. En este texto se produce un salto significativo respecto al concepto de la mediación, ya que esta va más allá de lo estrictamente lingüístico. El *Volumen Complementario* indaga más a fondo la consideración de los hablantes y aprendientes de lenguas extranjeras como agentes sociales y, además, define el proceso de mediación como una situación en la que:

> el usuario/aprendiz actúa como agente social que crea puentes y ayuda a construir o trasvasar significados, en ocasiones dentro de la misma lengua y en otras de una lengua a otra diferente. Se centra en el papel del lenguaje en los procesos de creación colaborativa del espacio y de definición de las condiciones de comunicación o de aprendizaje, a saber, la construcción de nuevos significados, el estímulo para que otros construyan o entiendan un significado nuevo, y la transmisión de nuevo información de manera apropiada. (Consejo de Europa, 2018: 103).

En esta definición se puede comprobar la ampliación tan importante que se hace en la conceptualización de la mediación, ya que no solo se limita a lo puramente

lingüístico, sino que es un elemento fundamental en los procesos de construcción y negociación de los significados y de los sentidos, así como en la construcción del aprendizaje y en la gestión efectiva de las relaciones sociales, profesionales y personales (Calatayud Díez, 2019). Por tanto, la mediación ya no se considera una herramienta, sino que se trata de una condición permanente para el significado y la intercomprensión.

El *Volumen Complementario* diferencia entre actividades y estrategias de mediación. Dentro del primer grupo, incluye mediar un texto, conceptos de mediación y la comunicación mediadora. Del mismo modo, en las estrategias se encuentran aquellas que están orientadas a explicar un concepto nuevo y las que permiten simplificar un texto.

Las actividades que este nuevo volumen recoge se categorizan entre dos tipos de mediación: mediación cognitiva (hace referencia a la transmisión y construcción de conocimiento y a la asimilación de lo que, en primer lugar, se percibe como alteridad) y la mediación relacional, la cual tiene como objetivo crear una atmósfera positiva para la comunicación, propiciar la participación y adoptar actitudes empáticas. Así, se hace hincapié en la importancia de tener una inteligencia emocional bien desarrollada ya que, dentro de la mediación, se debe mostrar una postura de empatía hacia puntos de vista diferentes y hacia los estados emocionales de los demás participantes en el intercambio comunicativo.

Se diferencian, por tanto, tres grandes grupos de actividades de mediación lingüística: mediación de textos, mediación de conceptos y mediación de comunicación.

El *Volumen Complementario* destaca la mediación de textos dentro del grupo de actividades de mediación. Esta implica la retransmisión a otra persona de los contenidos a los que no puede acceder por sí mismo debido a la existencia de barreras lingüísticas, culturales, semánticas o técnicas. Se realiza de manera oral y escrita: explicar datos de gráficos, diagramas, cuadros, etc. Es precisamente esta actividad a la que se refiere el texto del MCER del año 2011 cuando menciona y define el proceso de mediación. Aunque, es cierto que en esta nueva edición este concepto se amplía y se incorpora como actividad la mediación de un texto para uno mismo, así como el análisis de textos creativos. Gracias a las actividades de mediación de textos, los aprendientes pueden adquirir habilidades sociales colaborativas, puesto que se construye el significado en común y se lidera el trabajo grupal.

En cuanto a la actividad de mediación de conceptos, esta implica construir y elaborar el significado, así como facilitar y estimular las propiedades idóneas que permitan el intercambio y desarrollo conceptual. Así, el Consejo de Europa incluye dentro de este grupo: colaborar en un grupo, facilitar la interacción colaborativa entre pares, colaborar en la construcción del significado, gestionar la interacción y estimular el diálogo conceptual.

Y, por último, dentro de las actividades de la mediación aparece la comunicación mediadora. Esta tiene como objetivo principal facilitar la comprensión y favorecer a que la comunicación entre usuarios distintos desde el punto de vista individual, sociocultural, sociolingüístico o intelectual sea exitosa y satisfactoria; por lo tanto, hay que adecuar la comunicación. Es por ello por lo que la comunicación mediadora comprende: facilitar el espacio pluricultural o actuar como intermediario en situaciones informales.

Sin embargo, como ya se ha mencionado, para que el usuario de una lengua tenga la capacidad de mediar debe, no solo ser competente en los idiomas entre los que debe ejercer su papel como mediador, sino que debe ser capaz de aplicar estrategias de mediación de manera eficaz, tal y como menciona el *Volumen Complementario*. Estas permiten que los aprendientes desarrollen su competencia social e intercultural, así como subrayan Cantero y De Arriba:

> Conviene, por tanto, conocer y saber usar las estrategias de mediación entre diversos códigos y entre diversos hablantes, como una habilidad comunicativa de primer orden: a pesar de que el término ha sido acuñado muy recientemente y de que el concepto apenas ha sido trabajado hasta ahora, 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 (Cantero y De Arriba , 2004).

Estas estrategias se pueden definir como: "las técnicas empleadas para aclarar el significado y facilitar el entendimiento. Como mediador/a, el/la usuario/a y/o aprendiente puede tener que moverse entre personas, entre textos, entre tipos de discurso y entre lenguas, variedades o modalidades, dependiendo del contexto de mediación" (Consejo de Europa, 2018). Por esta razón, es imprescindible que los aprendientes de lenguas extranjeras apliquen las estrategias de mediación ya que no solo se limita al ámbito lingüístico, sino que permiten que el hablante pueda relacionarse con otros socialmente y negociar, así, el significado en un contexto comunicativo (Canalejas Nieto, 2022).

Las estrategias se dividen en: estrategias que sirven para explicar un concepto nuevo, como la adaptación del lenguaje o la vinculación a conocimientos previos y, por otro lado, aquellas estrategias que están destinadas a simplificar el mensaje, como la ampliación de un texto denso o su acomodación.

Así, tras la publicación del *Volumen Complementario* se adopta un nuevo enfoque en el que se incluye a la mediación como una actividad comunicativa más, junto a la producción, recepción e interacción, por lo que establece descriptores concretos de esta actividad y, además, se subraya la importancia de la mediación como una estrategia comunicativa específica en la didáctica de lenguas extranjeras (Cantero y De Arriba, 2004).

4 LA MEDIACIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS

La didáctica de lenguas extranjeras ha experimentado en las últimas décadas cambios de gran importancia y se han incluido metodologías y procesos innovadores en las aulas. El surgimiento de entornos multilingües y pluriculturales han supuesto el contacto entre grupos lingüísticos y culturales diferentes, por lo que, el concepto de mediación dentro de las aulas de ELE y de otros idiomas extranjeros ha ido adquiriendo importancia.

En este apartado se van a señalar los diferentes tipos de mediación que existen, las diferencias subcompetencias que se deben trabajar en el aula para que el alumno pueda adquirir la competencia mediadora, así como la importancia de desarrollar dicha competencia como estrategia para ampliar la competencia comunicativa de los aprendientes de ELE.

4.1 Tipologías de mediación

El MCER no ofrece una sistematización clara y concisa en torno a la mediación, puesto que tan solo se limita a relacionar esta disciplina con la Traducción y la Interpretación. Sin embargo, tal y como sostiene Trovato (2016) es imprescindible ofrecer una sistematización y clasificación de las tipologías de la mediación para revelar las potencialidades, capacidades y aptitudes que la mediación lingüística puede suponer y aportar en las aulas de lenguas extranjeras y, en particular, en las de ELE.

Existen diferentes clasificaciones de los tipos de mediación. Hay investigadores que realizan esta clasificación tomando como punto de partida que la mediación es un

acto comunicativo. (Mariottini et al. 2020). Así, la mediación se puede organizar en función de las características de los seis componentes básicos de todo acto comunicativo: emisor, receptor, mensaje, canal, código y contexto.

En función de los participantes del acto mediativo, la mediación puede ser: cognitiva (transmisión y construcción del conocimiento de manera significativa, intencional y trascendente por parte de los participantes de la comunicación), relacional (construcción entre los participantes de actitudes positivas para la comunicación), diádica (entre dos participantes) o triádica (participan tres interlocutores y uno de ellos ejerce el papel de facilitador de la comunicación).

Respecto al mensaje, se diferencian tres tipos de mediación: mediación intralingüística (el acto mediador se produce dentro de la misma lengua y, por tanto, se utilizan estrategias de adaptación, simplificación, resumen, etc.), mediación interlingüística (la mediación se realiza entre personas que hablan lenguas distintas y es por esta razón por la que se puede incluir la traducción e interpretación) y, por último, la mediación translingüística (a través de las lenguas e incluye estrategias de cambios de códigos por parte de un mismo interlocutor en un mismo discurso).

Si se tiene en cuenta las características del canal del acto de la mediación, se pueden diferenciar entre mediación intrasemiótica y mediación intersemiótica. El primer tipo de mediación se caracteriza porque se usa el mismo canal comunicativo (por ejemplo: lengua oral-lengua oral) y, por el contrario, la mediación intersemiótica se produce cuando el canal es diferente (oral-escrito; escrito-oral).

Si se contempla el código, se puede individualizar entre la mediación que utiliza códigos comunicativos verbales (las lenguas naturales) o códigos comunicativos no verbales (proxémica, kinésica, símbolos, etc.).

Y, por último, si se tiene en cuenta el contexto en el que se produce la comunicación, se puede hablar de mediación institucional (dentro de las instituciones con pautas y patrones establecidos, como en los tribunales) y la mediación informal (se da en marcos informales, como entre familiares, amigos o conocidos, en los que no hay predeterminación de roles y participantes).

Por otro lado, Cantero y De Arriba (2004) distinguen entre la mediación personal (o mediación oral) que se da entre interlocutores dentro del marco de la oralidad y, por

otro lado, hablan de la mediación textual (o mediación escrita), la cual se caracteriza por tener lugar en la lengua escrita y en la que el interlocutor no siempre se conoce, por lo que no se suele dar la interacción (solo en casos muy concretos, como el chat). Por tanto, sostienen que la mediación textual es unidireccional, mientras que la mediación oral se caracteriza por los procesos interactivos.

Asimismo, estos autores apuntan que en función de los diversos códigos lingüísticos y culturales que caracterizan el idioma, podemos diferenciar entre dos tipos de mediación: la interlingüística (entre dos lenguas diferentes) y la intralingüística (entre variedades y registros de una misma lengua). Tanto en la mediación interlingüística como en la intralingüística, pueden presentarse la mediación personal y la mediación textual.

Trovato (2016: 38-49) incluye en las tipologías de mediación lingüística oral la interpretación de conferencias, la interpretación de enlace o bilateral y la mediación más informal. La primera de ellas se caracteriza por ser un tipo de mediación simultánea y consecutiva que se utiliza en congresos y conferencias, es decir, en aquellos eventos que presentan un elevado nivel de formalidad y especialización terminológica y temática. La interpretación de enlace o bilateral, a diferencia de la anterior, se produce en contextos dialógicos, en los cuales se produce un cambio constante de código lingüístico y exige que se conozca a la perfección la cultura del otro. Y, por último, la mediación más informal se realiza en las situaciones comunicativas cotidianas informales, como, por ejemplo, ayudar a interpretar infografías de un menú en un restaurante.

Respecto a la tipología de la mediación lingüística escrita, menciona la traducción general y profesional, así como el resumen de textos y la paráfrasis de estos. Considera que el resumen de textos es una actividad muy beneficiosa ya que permite integrar varias destrezas dentro de una misma actividad, tanto orales como escritas. Y, por otro lado, la paráfrasis de textos supone una labor de transcodificación a nivel intralingüístico, pues se utilizan los recursos lingüísticos de los que dispone el hablante dentro del sistema lingüístico empleado con el fin de simplificar el texto para un público que no cuenta con conocimientos especializados sobre un determinado tema.

4.2 Subcompetencias de la mediación lingüística

Trovato (2016), partiendo de las teorizaciones que realizan Cantero y De Arriba (2004a, 2004b) sobre las microhabilidades de la mediación lingüística, apunta las subcompetencias que contribuyen a postular la competencia mediadora, tanto en el plano

de la oralidad, como en el escrito. Todas las subcompetencias de la mediación lingüística mediadora están relacionadas entre sí.

Dentro de las subcompetencias orales, destacan las siguientes: resumir/sintetizar, parafrasear, apostillar, intermediar, interpretar y negociar. Se van a explicar en qué consiste cada una de ellas y, en otros apartados de este trabajo, se van a ofrecer ejemplos concretos de cada una de estas subcompetencias.

A través de resumir o sintetizar el alumno trabaja la capacidad de comprender el sentido global de un discurso oral y a reproducir el sentido de este de una forma coherente y cohesionada. Así, se fomenta la escucha activa ya que los aprendientes deben reconocer los elementos esenciales de una intervención oral y la capacidad de los alumnos de realizar un proceso de desverbalización y reformulación para reproducir el mensaje. Los alumnos, para conseguir ser fieles al mensaje original, deben utilizar sinónimos, circunloquios, explicaciones. Por lo tanto, esta subcompetencia obliga a los aprendientes a implementar su competencia estratégica.

La subcompetencia de parafrasear tiene como objetivo hacer más inteligible una intervención o discurso especializado o complejo desde un punto de vista conceptual. Por otro lado, apostillar un texto consiste en realizar comentarios o explicaciones adicionales para que se puedan despejar las dudas que pueda tener el interlocutor durante el intercambio comunicativo y que, de esta manera, conozca de manera exhaustiva lo que estamos expresando.

Hacer de intermediario entre hablantes de dos idiomas diferentes supone interponerse entre dos partes con el fin de encontrar una solución a un malentendido o una situación problemática. Según Cantero y De Arriba (2004), hacer de intermediario significa hacer de intérprete y de mediador cultural y lingüístico. Sin embargo, si los hablantes de dos idiomas saben algo del otro idioma "el intermediario deja de hacer de «intérprete» y pasa a ser un *mediador* que apostilla y, en todo caso, resume o parafrasea" (Cantero y De Arriba, 2004: 16).

Por otro lado, interpretar es sinónimo, tal y como expone Trovato (2016) de realizar una traducción de tipo oral, transmitiendo un significado y dando sentido a lo expresado. En esta subcompetencia se recuperan la pragmática lingüística, textual e intercultural, factores que tienen importancia en la competencia mediadora.

Y, la última subcompetencia dentro de la oralidad que se distingue es la de negociar. Consiste en conseguir un acuerdo con el interlocutor sobre alguna problemática comunicativa, como los significados.

En el plano de la lengua escrita, se distinguen las siguientes subcompetencias: resumir, parafrasear, citar traducir, apostillar y adecuar. Es cierto que no se aprecian diferencias de gran importancia entre las subcompetencias orales y las escritas, puesto que, como se puede observar, algunas se pueden trabajar en la oralidad y en la vertiente escrita. Sin embargo, es necesario señalar que:

> Frente a la lengua oral, la lengua escrita tiene la ventaja de que el emisor puede detenerse, revisar el texto, seguir escribiendo. Para el receptor del texto, además, también le resulta más sencillo retener la información más importante porque tiene el texto escrito delante para comprobarla (Cantero y De Arriba, 2004a: 16).

Como se ha comentado anteriormente, se van a explicar en qué consiste cada una de estas subcompetencias y, en otro apartado de este trabajo, se van a ofrecer ejemplos concretos de todas las ellas.

Al igual que ocurre en la lengua oral, resumir un texto escrito supone preservar los elementos y la información imprescindible para comprender el sentido global del discurso y eliminar aquellos elementos circunstanciales. En la lengua escrita, resumir un texto es una actividad de mediación que propicia, a su vez, la comprensión lectora y la producción/expresión escrita.

La actividad de parafrasear consiste en reformular la información, a través de recursos léxicos y morfosintácticos, para que el mensaje sea más accesible y fácil de entender para el lector.

La subcompetencia de citar es reproducir un texto para hacerlo más comprensible. Como se puede observar, hay una gran afinidad y relación entre todas las subcompetencias que conforman la competencia mediadora. Citar engloba procesos como comentar, ampliar o relacionar el texto, adecuándose al lector.

La actividad de traducción es una de las actividades tradicionales de ELE. Dentro de la mediación, traducir un texto consiste en traspasar los contenidos en otro texto escrito en otra lengua, sin alterar los elementos semánticos, formales, ideológicos y de sentido del texto original.

Apostillar como subcompetencia de mediación en el plano escrito, consiste en añadir notas a un texto, normalmente especializado, para facilitar su comprensión a un lector que no pertenece al sector del tema de especialización. Dentro de la competencia mediadora, existe la posibilidad de crear un texto más largo debido a las anotaciones y explicaciones que se han añadido para hacer más ágil la lectura y comprensión al destinatario de dicho texto.

Y, por último, dentro de la mediación, adecuar un texto se define como la capacidad para adaptar ese texto a una tipología concreta de lectores. Así, al adecuar un texto se pueden resaltar distintos aspectos: lingüísticos, culturales, ideológicos, etc. Esta capacidad es una de las actividades y habilidades más importantes que debe adquirir un mediador lingüístico:

> En la mediación oral la «adecuación» es a base de «negociar». En la mediación textual, en cambio, depende de la habilidad y los conocimientos del emisor. Por tanto, la mediación textual requiere de una elevada competencia mediadora específica (entrenamiento), mientras que la mediación oral requiere, sobre todo, de una cierta fluidez oral y una competencia estratégica desarrollada. (Cantero y De Arriba, 2004: 17).

4.3 El desarrollo de la *competencia mediadora* en las aulas de lenguas extranjeras como estrategia para ampliar la competencia comunicativa

Gracias a que el Volumen Complementario subrayó la importancia de la mediación y al reciente enfoque plurilingüe que se ha ido adoptando en la enseñanza de lenguas extranjeras, el desarrollo de la competencia mediadora por parte de los aprendientes de ELE es uno de los objetivos que persiguen los docentes de lenguas extranjeras.

Para definir el concepto de competencia mediadora hay que recurrir como punto de partida a la definición de competencia comunicativa:

> un conjunto de estrategias y procedimientos creativos que le permiten entender y emplear los elementos lingüísticos utilizados en un contexto determinado, así como la capacidad de afrontar y regular una relación comunicativa, más allá de la mera «competencia lingüística». (Cantero y De Arriba, 2004: 18)

Debido a la interacción de códigos distintos que se dan en el mundo actual y, como consecuencia, en las aulas de lenguas extranjeras, se pretende que los aprendices desarrollen una competencia comunicativa múltiple. Así, como consecuencia, se ha

debido ampliar la competencia comunicativa en la que se basan las metodologías que se han aplicado desde los años 90.

El concepto de competencia comunicativa es complejo, puesto que no solo se limita a la competencia lingüística, tal y como sostenían las lingüísticas teóricas tradicionales, sino que es la capacidad que los hablantes de una lengua tienen para comunicarse entre sí gracias a unos conocimientos formales, unos saberes no formales y unos recursos o estrategias. La base de los contenidos formales son el código lingüístico, el conocimiento estratégico, el conocimiento cultural y el conocimiento discursivo (Cantero Serena, 2008). Así, las competencias comunicativas generales o estratégicas son: la competencia lingüística, la competencia discursiva, la competencia cultural y la competencia estratégica. Estas competencias están interrelacionadas a través de la competencia estratégica puesto que se trata del eje conductor de la competencia comunicativa múltiple. Esto es así porque consiste en los recursos que el hablante pone en juego para relacionar sus conocimientos, saberes y habilidades.

Por otro lado, Cantero Serena (2008) apunta que las competencias comunicativas específicas son: la competencia productiva, la competencia perceptiva, la competencia mediadora y la competencia interactiva. Así, define a la competencia mediadora de la siguiente manera:

> la capacidad de comprender y hacer comprender el contenido lingüístico, discursivo y/o cultural del discurso propio y de discursos ajenos, bien empleando el mismo código del discurso, bien otros códigos. La traducción, la interpretación, el resumen, la paráfrasis, la adaptación, la explicación, son formas de mediación lingüística, que se emplean entre hablantes de distintos códigos (idiomas, dialectos, registros, etc.) (Cantero Serena, 2008: 76).

En el caso de las competencias comunicativas específicas, la que ejerce de eje y motor es la competencia interactiva, puesto que, según este autor, es la principal vía de acceso al resto de actividades comunicativas que desarrolla el aprendiente.

Este autor refleja de manera gráfica (doble triángulo invertido) la manera en la que se relacionan las diferentes competencias que conforman la competencia comunicativa múltiple que sostienen las nuevas metodologías. El abanico de competencias que despliega la competencia comunicativa se transforma en una estrella. «A medida que la competencia comunicativa del hablante se amplía y se diversifica, se van añadiendo nuevas hojas a la estrella, nuevos códigos, de modo que una competencia

comunicativa compleja (es decir, normal) podría representarse como una estrella compleja, con tantas puntas como códigos» (Cantero Serena, 2008: 82).

En esta estrella destaca como eje la competencia estratégica, puesto que el objetivo que se persigue es que los aprendientes sean capaces de adquirir una competencia estratégica rica, la cual genere recursos y sea capaz de crecer y hacer crecer el resto de competencias, multiplicando de esta manera esta estrella comunicativa.

Sin embargo, otra competencia que es común a casi todos los códigos del hablante es la competencia cultural. De manera que, la dimensión y la concepción de competencia comunicativa que sostiene Cantero Serena (2008) está ilustrada a través de un rombo estable que aúne la competencia estratégica y la competencia cultural. Así, se garantiza la identidad personal e ideológica y su modelo del mundo. En contextos de multilingüismo y multiculturalidad, se debe plantear la competencia cultural como intercultural, de manera que no se diversifiquen las competencias culturales del hablante (una por código).

Al adoptar esta concepción de competencia comunicativa ampliada, los docentes garantizan el carácter multilingüe de sus clases, fomentando la interacción de diversos códigos (verbales, no verbales, elementos de otros registros y variedades, así como aspectos culturales propios y ajenos. Es decir, se promueve una diversidad y riqueza que potencia la adquisición de lenguas extranjeras en todas sus dimensiones sociales y personales (Mendizábal, 2022: 85).

5 TRATAMIENTO DE LA MEDIACIÓN EN LOS MANUALES DE ELE

Este apartado se va a dedicar a realizar una revisión crítica de distintos manuales de ELE para contemplar cómo tratan la mediación, qué tipo de estrategias utilizan para desarrollar la competencia mediadora de los aprendientes y qué actividades incluyen que tengan como propósito trabajar las diferentes subcompetencias, tanto orales como escritas, que conforman la mediación. Al final de este apartado se va a ofrecer una tabla que ilustrará todas estas cuestiones y servirá de comparación y resumen de todos los manuales revisados.

Se han escogido cuatro manuales de distintos años y diferentes editoriales: *Método de español para extranjeros* (Editorial: Edinumen), *Método Everest de español para*

extranjeros (Editorial: Everest), *Bitácora 2* (Editorial: Difusión) y *Método 5* (Editorial: Anaya).

5.1 *Método de español para extranjeros* (Editorial: Edinumen)

Este manual está dirigido a aprendientes que presentan un nivel elemental o inicial. Fue publicado en 1996 por la editorial Edinumen y su autora es Aurora Centellas. Como se puede observar, la publicación de este manual es anterior al año en el que se difundió el MCER (2001).

Método de español para extranjeros sigue un enfoque gramatical y nociofuncional, en el que la mediación no tiene lugar. Prevalece el contenido gramatical con el fin de que los aprendientes, a través de esquemas estructurales gramaticales, consigan sistematizar las diferentes reglas gramaticales de la lengua española.

A pesar de que en la presentación el manual promete que se han presentado las unidades en torno a los grandes temas gramaticales sin olvidar el punto de vista comunicativo, se trabaja de manera continua las destrezas escritas, expresión y comprensión escrita, ignorando casi por complemento el plano oral, el cual es necesario para adquirir una competencia comunicativa.

Cada una de las unidades se dividen en cuatro partes: funciones, gramática, léxico y texto. Los textos son la única muestra real de la lengua con la que cuenta el aprendiente y son de diferentes tipos: literarios (pp. 20, 129), periodísticos (p. 101), informativos (p. 235). Sin embargo, las actividades que se proponen no explotan todas las posibilidades que se pueden trabajar con ellos, puesto que tan solo se limitan a ser preguntas de comprensión lectora y gramaticales. Tal y como se indica en la presentación, la explotación didáctica de estos textos responde a tres aspectos: comprensión, reflexión gramatical y ampliación del léxico.

La única sección en la que se incorpora la oralidad es la que incluye un conjunto de situaciones reales (en audio) en la que se observan los contenidos gramaticales que se han estudiado en la unidad. De nuevo, no se utilizan para que los alumnos estén en contacto con contextos comunicativos reales de la lengua y ejerzan de agentes sociales, sino que el objetivo final es el aprendizaje y la adquisición de la competencia gramatical. El resultado son audios forzados. Para presentar situaciones cotidianas de forma auténtica

y lingüísticamente adecuada, no basta con diálogos prefabricados. Es necesario incluir una tipología textual propia del evento comunicativo que se quiere presentar.

En este manual no se fomenta el trabajo colaborativo ni la interacción de los alumnos, por lo que no se exploran algunos de los aspectos claves de la mediación. El estudiante no ocupa un lugar significativo en el aprendizaje y, por tanto, la metodología que sigue este manual no concibe al aprendiente como un agente social, como puente entre lenguas y culturas, ya que las actividades se basan en repeticiones mecánicas y en rellenado de huecos con las que se practican únicamente contenidos lingüísticos.

No se incluyen actividades que propicien la comunicación intercultural o en en las que se añadan y traten aspectos culturales. Los únicos contenidos culturales que se pueden encontrar en este manual son textos literarios de autores importantes, como Gloria Fuertes, Julio Cortázar, Antonio Machado o Rubén Darío, entre otros, así como viñetas de Mafalda. Sin embargo, no se trabajan directamente para fomentar y propiciar la competencia cultural, sino que tan solo sirven como pretexto para adquirir y repasar los contenidos gramaticales de la unidad.

Este manual deja a un lado los dialectos y la cultura de Hispanoamérica, puesto que tan solo se enseñan aspectos gramaticales del español "estándar" de España. La única mención que se realiza de la realidad hispanoamericana se limita a los textos literarios de autores de países de Hispanoamérica: Julio Cortázar, Rubén Darío o a un texto sobre costumbres filipinas. Como se puede observar, esta muestra es muy limitada y no tiene una gran importancia dentro de los contenidos de este manual.

Al presentar un enfoque en el que prevalecen los contenidos gramaticales, no se ofrecen actividades en las que se trabaje la mediación de manera directa o indirecta. El aprendiente no tiene un papel activo en el aprendizaje y no tiene la oportunidad de desarrollar las habilidades orales que requieren la mediación. Además, no puede adquirir una competencia estratégica que le permita resolver situaciones en las que la comunicación no está siendo satisfactoria, puesto que tampoco desarrolla la competencia cultural.

Como ya se ha mencionado, la mediación lingüística y cultural ha sido olvidada a lo largo de las décadas en el contexto de la didáctica de lenguas extranjeras. La metodología que sostiene este manual se basa en la repetición mecánica y deja a un lado la interacción. Hay que tener en cuenta que este manual es de 1996, por lo que la didáctica

de las lenguas extranjeras ha experimentado muchos cambios y ha evolucionado hacia un enfoque plurilingüe, el cual, en ese año no se contemplaba.

5.2 *Método Everest de español para extranjeros* (Editorial: Everest)

El manual *Método Everest de español para extranjeros* está dirigido a los aprendientes que presentan un nivel intermedio y sus autores son César Hernández Alonso, Carmen Hoyos Hoyos, Nieves Mendizábal de la Cruz y Beatriz Sanz Alonso. Fue publicado en el año 2000 por la editorial Everest.

A diferencia de lo que ocurre en el anterior, el enfoque de este manual es comunicativo y se trabajan las cuatro destrezas básicas: expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita. Propone actividades en las que el alumno tiene una participación activa para, a partir de situaciones reales en las que cualquier hablante va a encontrarse en cualquier país de habla española, producir una inmersión del alumno en la lengua y en las culturas hispanas. Por tanto, sirve como antecedente de la concepción del aprendiente como agente social.

Este libro no hace una referencia explícita a la mediación o a actividades que estén orientadas al desarrollo de la competencia mediadora, puesto que el concepto de *mediación* todavía no había sido abordado en las metodologías de enseñanzas de lenguas extranjeras. Sin embargo, de una manera sutil, este manual ofrece una serie de actividades que permiten activar ciertas estrategias y subcompetencias que el aprendiente debe adquirir para desarrollar una competencia mediadora.

Hay alguna actividad en la que se anima al estudiante a realizar un resumen y una síntesis sobre diferentes temas. Por ejemplo, en la lección tres, los alumnos deben hacer una crítica sobre una película. Para realizar esta crítica, deben hablar del tema de la obra y resumir la trama. Así, en esta actividad los alumnos tienen que sintetizar (al escoger el tema) y resumir una película, de manera que el proceso mediador que deben realizar los alumnos es el siguiente: tienen que entender el sentido global de la obra con el fin de poder volver a expresar el contenido de una manera diferente, pero manteniéndose fiel al mensaje original. De esta manera, se fomenta la escucha activa de los aprendientes y estos pueden implementar su competencia estratégica, puesto que deben utilizar expresiones sinonímicas.

Asimismo, aparecen actividades que tienen como finalidad explicar los significados de ciertas expresiones o conceptos, por tanto, se practican y trabajan las subcompetencias de parafrasear y apostillar, tanto en el plano oral, como en el plano escrito. De esta manera, los aprendientes van a tener que identificar la información que desconoce el destinatario o interlocutor y saber completarla, utilizando aquellos conocimientos que sí tienen. Del mismo modo, al tener que parafrasear una información, van a iniciar una reflexión lingüística. Por ejemplo, van a tener que explicar el significado de diferentes refranes (p. 117) o de paradojas y elementos literarios del poema *El viajero* (p. 134).

Este manual presenta alguna actividad con las que se pueden desarrollar diferentes habilidades que son significativas a la hora de adquirir la competencia moderadora. Por ejemplo, propone una actividad de mesa redonda (p. 130) en la que se va a seguir la siguiente dinámica: un alumno va a tener que dar su opinión sobre la música de los años 70, se introduce el papel del moderador y los compañeros deben rechazar las ideas del primer alumno. Este tipo de actividades de mesa redonda son importantes para adquirir la competencia mediadora porque supone el desarrollo de actividades comunicativas, fomenta el pensamiento crítico y el aprendizaje colaborativo, así como la práctica de la mediación lingüística ya que los participantes necesitan implementar habilidades específicas de mediación, como reformular enunciados, clarificar ideas y ayudar a otros a entender puntos de vista, entre otras.

Asimismo, el papel de moderador de una mesa redonda (que se inserta en esta actividad) presenta similitudes con las del mediador, pues ambas figuras desempeñan roles cruciales en facilitar la comunicación y mantener el orden en sus respectivos contextos. Sin embargo, mientras que el moderador se centra en gestionar el flujo de una discusión y garantizar la participación equitativa, el mediador se enfoca en resolver conflictos y alcanzar acuerdos entre las partes involucradas.

También incorporan actividades que consisten en juegos de rol: dramatizar ciertos relatos que propone el ejercicio con relación a una situación dada (p. 40), elaborar en grupos el itinerario de una excursión (p. 150) y hacer una entrevista a un personaje real o imaginario (p. 169). Aunque estos juegos de rol no están orientados a que los alumnos ejerzan el papel de mediador, sí permiten adquirir habilidades necesarias para mediar en un contexto real: negociación de contenidos, construcción conjunta de significados e improvisación.

Recordemos que los debates y los juegos de rol son dos tipos de actividades que el investigador italiano Giuseppe Trovato (2016: 54-64) propuso para llevar al aula de ELE y que tienen el fin prioritario de desarrollar la competencia mediadora.

Hay que señalar que este manual incluye una actividad que refleja un ejemplo de mediación del día al día: explicar platos típicos de un país con el fin de que las personas extranjeras comprendan el menú de un restaurante (p. 178). Así, los alumnos no solo tienen que traducir el nombre de cada plato, sino que deben adaptarlo a la comprensión del interlocutor (explicando sus ingredientes y la forma de preparación; o comentando su sentido cultural, en qué contextos se consume, etc.).

Y, por último, en este manual se incorporan, como novedad respecto al primer manual, actividades en las que se trabajan aspectos culturales y se propicia una interacción entre las diferentes culturas que puedan convivir en el aula de ELE: hablar sobre festividades y tradiciones culturales, así como de mitos relacionados con elementos de las diferentes culturas (p. 30) y la inmigración y la cultura que aportan los inmigrantes en los países de los alumnos (p. 134).

En conclusión, este manual supone un paso adelante hacia la incorporación de la mediación en las aulas de ELE. Es cierto que no presenta una gran cantidad de ejercicios en los que se trabajen las subcompetencias mediadoras, pero, si se tiene en cuenta el año de publicación (2000), este manual es muy novedoso puesto que propone varias actividades en los que se tienen en cuenta habilidades como el parafraseo, la capacidad de resumen y de síntesis o la negociación de significados.

5.3 *Bitácora 2* (Editorial: Difusión)

Bitácora 2 es un manual que está dirigido a los aprendientes que presentan un nivel A2 según los niveles de referencia marcados por el MCER y el PCIC. Se publicó en el 2016 y sus autores son: Neus Sans Baulenas, Ernesto Martín Peris, Agustín Garmendia y Emilia Conejo.

Los ejes de este manual son el enfoque léxico, el enfoque orientado a la acción y el desarrollo de la autonomía del aprendiz. Hay que señalar que este manual tiene una sección de proyectos en las que se proporcionan dos tareas finales que permiten actuar de manera significativa generando textos o participando en interacciones grupales. Por tanto, permiten el desarrollo de la competencia comunicativa y la integración de destrezas.

Además, se fomenta el trabajo en grupo y la interacción entre los compañeros, un ambiente que permite lograr ciertas habilidades mediadoras.

Este manual persigue como objetivo principal el desarrollo de la competencia comunicativa, pero se limita al trabajo de las cuatro destrezas básicas, sin mencionar la mediación como una de las actividades que se van a abordar en el aula. Se tratan contenidos comunicativos, léxicos, gramaticales y culturales, a través de textos y soporte audiovisual.

A pesar de que la mediación no se encuentra entre los objetivos y los contenidos básicos de este manual, es cierto que hay una serie de actividades, al igual que ocurría en el *Método Everest de español para extranjeros*, que propician el trabajo de algunas de las subcompetencias que se han explicado.

En primer lugar, hay alguna actividad que incita a los alumnos a apostillar ciertos contenidos, de tal manera que los aprendientes van a tener que explicar de una manera sencilla y accesible algunas expresiones: *la cultura es como un iceberg, aprender un idioma no es solo aprender una lengua*, etc. (p. 113). De igual manera hay una actividad que permite a los alumnos mejorar su capacidad para parafrasear: el juego *¿Quién es quién?* (p. 51). Durante el juego, los estudiantes pueden necesitar reformular sus descripciones para que sean más claras o comprensibles para los otros jugadores. Esta práctica de reformulación es una parte esencial de la mediación, donde a menudo se necesita clarificar y reestructurar información. Además, en este juego los participantes deben escuchar atentamente las descripciones de los otros jugadores para poder adivinar correctamente. Esto fortalece su capacidad de comprensión auditiva, necesaria para entender y mediar entre diferentes puntos de vista.

En segundo lugar, hay una cantidad considerable de actividades que propician el trabajo colaborativo y la interacción entre los alumnos: los proyectos. Así, a través de estas actividades los alumnos tienen que tomar decisiones, ponerse de acuerdo, buscar argumentos que justifiquen sus respuestas y negociar contenidos. Por ejemplo, se van a tener que poner de acuerdo sobre el destino vacacional (p. 45), crear entre todos una guía de buenas compras (p. 69) o realizar, en grupos, una propuesta de creación de un servicio de mensajería para la clase (p. 81), entre otros. El trabajo colaborativo es clave para la adquisición de la competencia mediadora puesto que fomenta la escucha activa, las habilidades necesarias para resolver conflictos (negociación, mediación y empatía) y el

desarrollo de la competencia intercultural, a través de las distintas perspectivas y de propiciar la adaptación.

Este manual propone alguna actividad en la que se practica la capacidad de síntesis de los aprendientes. Por ejemplo, tienen que ser capaces de detectar el tema del poema *El monte y el río*. Los alumnos van a tener que analizar los elementos esenciales del poema y reformular el mensaje y en este proceso van a adquirir habilidades necesarias para la mediación lingüística.

Una novedad que incluye este manual es que dedica un proyecto a hablar sobre los posibles choques culturales que puede haber entre las culturas de un grupo de estudiantes (p. 117). Los alumnos deben hacer una lista sobre aquellos aspectos culturales, costumbres o rituales de cortesía que un extranjero debe conocer en la visita a sus países: gestos, temas tabúes de los que es mejor no hablar o no preguntar, relaciones familiares, manera de hablar, reglas de cortesía, saludos y contacto corporal, tono de voz, horarios, actividades sociales. Conocer estos aspectos culturales hace que los alumnos puedan adquirir habilidades que les conceda la capacidad de mediar desde un punto de vista lingüístico y cultural, puesto que permite prevenir malentendidos, desarrollar empatía, manejar conflictos de manera efectiva, mejorar la comunicación intercultural y construir confianza. Estas habilidades son esenciales para cualquier mediador que busca facilitar la comunicación y el entendimiento entre personas de diferentes orígenes culturales, promoviendo así relaciones más armoniosas y colaborativas. Es muy importante abarcar este tipo de actividades en las aulas de las lenguas extranjeras en general y de ELE en particular ya que estas suponen un entorno multicultural.

Además de esta actividad, también hay una serie de ejercicios en los que se tratan temas culturales que permiten desarrollar la competencia cultural de los aprendientes, la cual es clave para que los aprendientes ejerzan su papel de agente social y sean capaces de mediar entre diferentes lenguas y culturas: se habla de los elogios y de cómo se reciben en la cultura de los aprendientes, sobre iconos artísticos del mundo hispano (Pablo Neruda o Pablo Picasso), datos culturales e históricos importantes de Hispanoamérica, entre otras cuestiones.

Se puede concluir que, aunque en este manual la mediación todavía no recibe el reconocimiento que requiere ni se contempla como uno de los objetivos, se proponen

actividades que pueden ser herramientas útiles para mejorar las subcompetencias que conforman la mediación lingüística y cultural.

5.4 *Método 5 de español* (Editorial: Anaya)

El manual *Método 5 de español* está dirigido a los niveles C1-C2 de acuerdo con los niveles de referencia marcados por el MCER y el PCIC. Fue publicado en 2017 por la editorial Anaya. Los autores de este manual impreso son Antonio Hierro Montosa, Francisca Miranda Paredes, Salvador Peláez Santamaría y Sara Robles Ávila.

Este manual sigue exclusivamente un enfoque orientado a la acción y este aspecto es clave a la hora de abordar la mediación en el aula de ELE. Este enfoque se caracteriza por concebir que el uso de la lengua tiene como objetivo realizar acciones comunicativas. Esta idea está relacionada con la concepción de que los usuarios de la lengua, y por extensión los aprendientes, quieren ejercer su papel como agente social y, por tanto, hacen cosas y consiguen que se hagan cosas para lo que necesitan, en la mayoría de las ocasiones, el uso de la lengua y, por otro lado, el desempeño de una función activa en el aprendizaje de la lengua. (Sánchez Cuadrado, 2022: 24). Concibe, por tanto, al aprendiente como agente social y esto se ve en cómo le asigna un papel activo en el proceso de su aprendizaje ya que en cada una de las unidades hay una sección dedicada a que los alumnos reflexionen sobre el funcionamiento de la lengua y que, de esta manera, pueda él mismo descubrir las reglas, usos y estrategias de comunicación del español. Por tanto, al utilizar un enfoque accional, el manual incluye actividades que facilitan activar las estrategias y destrezas adecuadas que muestran que la mediación es una acción del uso de la lengua, conectada con las necesidades comunicativas de los aprendientes y encaminada a desarrollar su dimensión de agentes sociales.

Es cierto que este manual no marca como objetivo principal el desarrollo de la competencia mediadora de los aprendientes. Este hecho se puede explicar por la fecha de publicación (2017), justo un año antes de la edición del *Volumen Complementario*. Sin embargo, este manual ofrece un número considerable de actividades que están orientadas a trabajar y adquirir las subcompetencias que conforman la mediación, tanto orales como escritas. Esto se debe a que el objetivo principal de este manual no es que el aprendiente desarrolle la competencia lingüística, como ocurría en el primer manual que se ha analizado, sino que también se persigue que el aprendiente sea capaz de desarrollar una competencia pragmática que le permite producir mensajes adecuados a las situaciones

comunicativas y que atienda a los aspectos codificados y no codificados de la lengua y la cultura. Aboga por el aprendizaje colaborativo y la construcción compartida de conocimiento, de manera que se atiende principalmente a la interacción, aspecto clave para desarrollar la competencia mediadora de los usuarios de este manual.

En cuanto al desarrollo de las subcompetencias de la mediación, el manual ofrece varias actividades en las que los aprendientes deben hacer un resumen de un texto (p. 39) o de un audio (p. 83). A través del resumen, se enseña a los alumnos a entender el sentido global del texto, a desverbalizarlo y reexpresar los elementos esenciales de este, adecuándolo al interlocutor. Del mismo modo, hay actividades que están orientadas a practicar la habilidad de sintetizar (p. 37) al tener que identificar el tema de diferentes intervenciones en un programa de radio. Gracias a la síntesis, los aprendientes van a ser capaces de identificar el rasgo esenciar en una historia y de transmitirlo. Esto supone que han entendido bien el texto o el audio y han logrado desverbalizarlo de manera adecuada.

Asimismo, propone una serie de actividades que están orientadas a trabajar la subcompetencia de parafrasear, tanto en el plano oral, como en el plano escrito (p. 226). En estas actividades los alumnos tienen que explicar el significado y la definición de ciertas palabras y expresiones de temáticas concretas: *crítico, gran pantalla, taquillazo, subestimar, proliferación,* etc. Al parafrasear, los alumnos pueden trabajar la reexpresión, puesto que deben entender el texto para poder expresar el mensaje de este de una manera mucho más accesible al interlocutor.

Además, este manual presenta diferentes ejercicios que siguen la tipología de actividades que propuso Giuseppe Trovato (2016) que se pueden llevar de manera eficaz a las clases de ELE y que, si se enfocan de una manera adecuada, pueden tener como fin desarrollar la competencia mediadora.

Se incluyen diferentes actividades que consisten en identificar las palabras claves del texto o del audio (pp. 27, 134). Los estudiantes reconocerán y extrapolarán aquellas palabras que marquen el sentido del texto a través de las cuales sea posible reconstruir su sentido general. De esta manera, se fomenta la escucha activa de los alumnos y, además, proponer actividades de anticipación de significados y que los alumnos tengan que pensar cuál es el tema del texto a través de diferentes palabras, los aprendientes van a poder practicar habilidades para cuando tengan que mediar. Hay que señalar que este manual también tiene como objetivo desarrollar la competencia estratégica de los alumnos y

subraya como estrategia esencial la capacidad de identificar palabras claves puesto que este proceso ayudará a los alumnos a elaborar e interpretar el sentido del texto.

Giuseppe Trovato (2016) habla sobre los debates como una de las tipologías de actividad que permiten desarrollar la competencia mediadora. En este manual se observan algunas actividades que consisten en realizar debates entre los compañeros de la clase (pp. 71, 116, 143). A través de los debates, se fomenta la interacción, el trabajo colaborativo y es una técnica que representa una forma de aprendizaje muy motivadora. Además, se favorece el proceso de negociación de contenidos, la competencia intercultural y la expresión oral.

Del mismo modo, hay varias actividades que consisten en juegos de roles sobre diversas temáticas: expresar ruegos que se adecúen a una situación (p. 45), expresar reacciones a diferentes escenarios (p. 68) y preparar una presentación sobre el lanzamiento de la edición digital de un periódico (p. 214). Los juegos de rol dan libertad a los alumnos para que improvisen y adquieran la capacidad de expresarse con soltura en diferentes situaciones comunicativas y, de esta manera, adquirir una competencia mediadora. Los alumnos tienen un papel activo y también se trabaja la negociación de significados, contenidos y la toma de decisiones.

Y, por último, presenta varias actividades que favorecen una comunicación intercultural, de manera que los aprendientes tienen la oportunidad de adquirir habilidades que conforman la competencia intercultural, la cual va a favorecer la mediación lingüística y cultural de los aprendientes. Se tratan temas relacionados con el comportamiento característico de las culturas, como mantener las distancias y la tolerancia, y una gran variedad de contenidos socioculturales: fiestas populares, los festivales y certámenes culturales, las películas emblemáticas del cine español, los tipos de turismo, los ídolos y la fama mediática, la donación de órganos, etc. Aprender una lengua no solo se limita a conocer la gramática, el léxico o la fonética, sino que también debe conocerse la cultura de la comunidad de hablantes de esa lengua, puesto que el alumno es un agente social que se va a tener que enriquecer de esa cultura. Se tratan temas de actualidad, que pueden ser de interés por los alumnos y, así, se pueden adquirir otros aspectos, como el léxico o la gramática, a la vez que se conocen cosas curiosas culturales.

Por tanto, aunque este manual no le dé a la mediación la importancia que requiere y no integre entre sus objetivos principales el desarrollo de la competencia mediadora de

los aprendientes, supone un paso significativo hacia el desarrollo de la competencia comunicativa múltiple que se consigue con la estrategia de mediación. Incluye actividades que activan las subcompetencias que conforman la mediación y aquellas habilidades que necesitan los aprendientes para construir el significado e interactuar como agente social, como puentes que facilitan la comprensión, que son. Contiene actividades que consisten en resumir, sintetizar, parafrasear, identificar palabras clave, debatir e improvisar a través de los juegos de rol.

Tras la revisión detallada de estos cuatro manuales de enseñanza de español como lengua extranjera, se ha elaborado una tabla que recoge de manera resumida los aspectos que se han analizado para ilustrar la comparación entre todos ellos:

	Método de español para extranjeros	*Método de Everest de español para extranjeros*	*Bitácora 2*	*Método 5 de español*
Año de publicación	1996	2000	2016	2017
Nivel	Elemental	Intermedio	A2	C1-C2
Enfoque	Gramatical y nociofuncional	Comunicativo	Léxico y orientado a la acción	Accional
Actividades específicas de mediación	No	No	No	No
Actividades que trabajan alguna subcompetencia de la mediación oral	No	Sí: se trabajan las subcompetencias de parafrasear y apostillar	Sí: se trabajan las subcompetencias de parafrasear y apostillar	Sí: se trabajan las subcompetencias de parafrasear y apostillar
Actividades que trabajan alguna subcompetencia de la mediación escrita	No	Sí: se trabajan las subcompetencias de: resumir, sintetizar, parafrasear y apostillar	Sí: se trabajan las subcompetencias de sintetizar y parafrasear	Sí: se trabajan las subcompetencias de resumir, sintetizar, parafrasear y apostillar

Actividades que fomentan el trabajo colaborativo	No	Sí	Sí	Sí
Actividades que siguen la tipología que propuso Giuseppe Trovato (2016)	No	Sí: debates y juegos de rol	No	Sí: identificar palabras clave, debates y juegos de rol
Actividades que permiten el trabajo de la competencia cultural	No	Sí	Sí	Sí
Evaluación de la competencia mediadora de los aprendientes	No	No	No	No
Comentarios	Este manual se publicó en 1996 (años antes de que se difundiera el MCER)	Incluye un ejercicio que muestra una actividad de mediación del día a día: explicar platos típicos de un país con el fin de que las personas extranjeras comprendan el menú de un restaurante	Incluye una actividad en la que se trata de manera explícita los choques culturales	Este manual supone un avance hacia el desarrollo de la competencia comunicativa múltiple

Tabla 1. Análisis y contraste del tratamiento de la mediación en manuales de ELE

En definitiva, lo que podemos observar es que ninguno de los manuales señala la competencia mediadora de los aprendientes como un objetivo principal y, por tanto, no incluyen actividades específicas de mediación. Es cierto que tres de estos manuales proponen actividades que permiten trabajar las subcomptencias, tanto orales como escritas, que conforman la mediación, pero los recursos son limitados y repetitivos.

6 TRATAMIENTO DE LA MEDIACIÓN EN LAS AULAS DE ELE

Uno de los objetivos de este trabajo es pulsar el conocimiento que los docentes de ELE tienen acerca de la mediación y el grado de importancia que le otorgan en sus aulas. Para ello, se ha diseñado un cuestionario (Anexo I) que se ha distribuido a través de la herramienta de Google Forms a profesores en activo de ELE. El propósito de este cuestionario es recopilar datos sobre las percepciones, prácticas y desafíos que enfrentan los profesores de ELE al integrar la mediación en la enseñanza. Se pretende obtener una visión representativa de las diversas metodologías y enfoques utilizados en diferentes contextos educativos.

En cuanto al diseño del cuestionario, este está formado por veinte preguntas que aborda los siguientes aspectos significativos: datos demográficos y profesionales, el conocimiento y la percepción de la mediación, las prácticas en el aula, desafíos y necesidades, así como opiniones y sugerencias.

Las preguntas que se han seleccionado son de diverso tipo: preguntas cerradas (con opciones de respuesta predefinidas), preguntas abiertas (para obtener respuestas cualitativas detalladas), y escalas tipo Likert (para medir la intensidad de las percepciones y actitudes).

La información que se ha recogido en este cuestionario ha sido utilizada única y exclusivamente para la realización de este trabajo de investigación. Se ha asegurado la aplicación de las medidas de privacidad necesarias para garantizar la confidencialidad, puesto que los datos tan solo son accesibles para la autora.

6.1 Metodología

La muestra del estudio consistió en 15 docentes de ELE que trabajan en diversos contextos educativos (escuelas de idiomas, colegios, universidades y academias privadas), en diferentes países y con diferentes años de experiencia en la enseñanza del español como lengua extranjera. Se trata de una muestra pequeña porque el objetivo de este trabajo no es hacer un estudio estadístico sobre la implementación de la mediación en las aulas de ELE, sino hacer un tanteo o una pequeña cata para pulsar la opinión de una un número reducido de profesores de español.

La elección de docentes de ELE como muestra del cuestionario de este trabajo de investigación es imprescindible para obtener datos relevantes y significativos que

informen sobre el conocimiento, las percepciones y las prácticas relacionadas con la mediación en el contexto de la enseñanza de español como lengua extranjera. Este enfoque asegura que los hallazgos del estudio sean aplicables y útiles para mejorar la formación y el apoyo a los docentes de ELE, para identificar necesidades y estrategias de formación que mejoren su práctica educativa y diseñar propuestas docentes que tengan como objetivo principal el desarrollo de la competencia mediadora de los aprendientes.

El cuestionario se distribuyó electrónicamente a través de la plataforma de encuestas online Google Forms. Los participantes fueron invitados a responder a través de correos electrónicos y redes profesionales. Se les garantizó la confidencialidad y el anonimato de sus respuestas y se les proporcionó una explicación clara del propósito del estudio. La recolección de datos se llevó a cabo durante un periodo de tres semanas.

6.2 Análisis de datos

Como ya se ha comentado, las preguntas que conforman este cuestionario se pueden dividir en cinco temas generales: datos demográficos y profesionales, el conocimiento y la percepción que tienen los docentes sobre la mediación, las prácticas en el aula, los principales desafíos a los que se tienen que enfrentar al abordar la mediación en sus prácticas docentes y opiniones y sugerencias.

A) Datos demográficos y profesionales

Se observa que el 40% de los docentes de ELE que han respondido al cuestionario tienen más de 10 años de experiencia y que el 20% tiene entre 7-10 años, tal y como muestra el Gráfico 1:

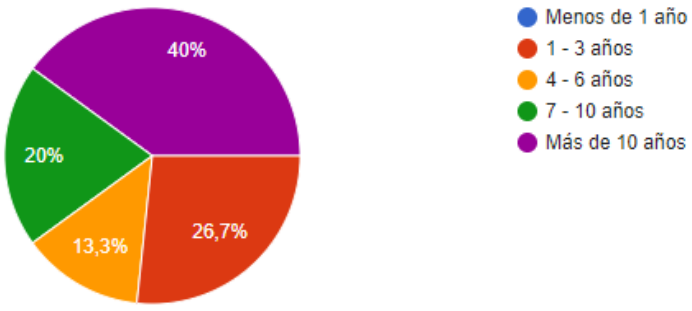


Gráfico 1: Años de experiencia en la enseñanza de ELE

Por otro lado, los resultados del cuestionario muestran que la mayoría de los encuestados imparten clase de ELE en un contexto de educación superior (Grado o Máster), seguido de la Escuela Oficial de Idiomas y educación secundaria:

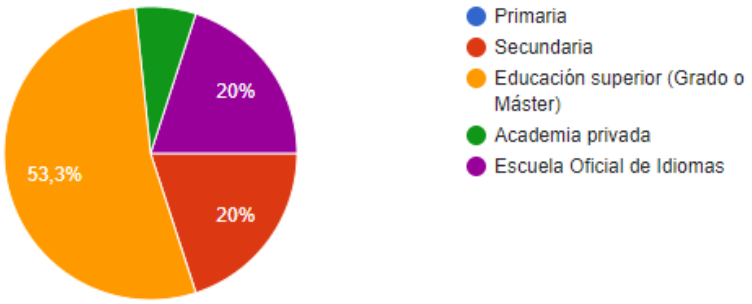


Gráfico 2: Nivel educativo en el que enseña

En cuanto al país de residencia/enseñanza, el 33.3% de los docentes que han colaborado en este cuestionario han confirmado que desarrollan su práctica docente en España y tanto Italia, Polonia y Reino Unido son los países de enseñanza y residencia del 20% de los docentes encuestados cada uno (Gráfico 3). Hay que señalar que el 93.3% tiene formación académica específica de ELE y que el 6.7%, a pesar de ser profesor de español como lengua española, no tiene dicha formación (Gráfico 4):

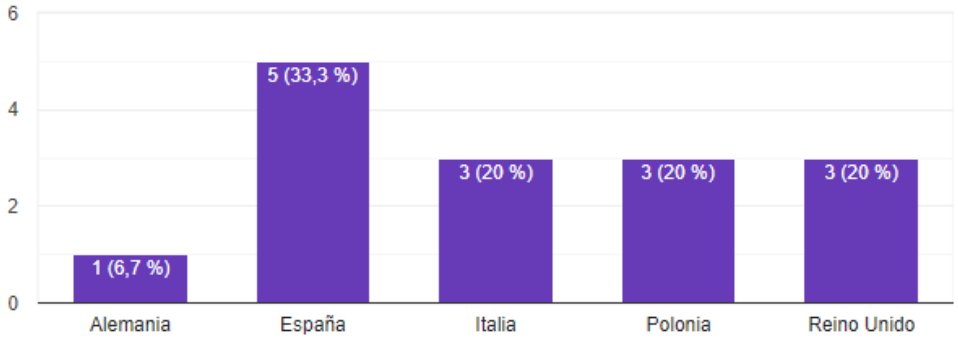


Gráfico 3: País de residencia/enseñanza

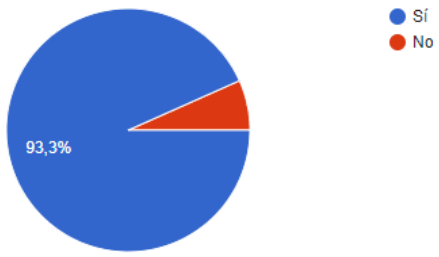


Gráfico 4: Formación específica en ELE

B) Conocimiento y percepción de la mediación

Se ha propuesto una pregunta abierta para que los profesores de ELE pudieran dar una definición de la *mediación* en el contexto de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera. La mayoría de ellos coinciden en que la mediación es una destreza que permite tender puentes para facilitar la comunicación entre personas que hablan distintas lenguas y pertenecen a distintas culturas. Aunque es cierto que se ha registrado alguna definición de *mediación* que es confusa y no se ajusta a la realidad: "Potenciar la participación de los alumnos en la clase y la importancia de cometer errores en clase para aprender de ellos

En cuanto a la importancia que le atribuyen a la mediación en la enseñanza de ELE, la gran mayoría consideran que la adquisición de la competencia mediadora por parte de los aprendientes es importante (Gráfico 5) y hacen hincapié en la capacidad de adaptar la información al interlocutor como aspecto más relevante de la mediación para sus aprendientes (Gráfico 6):

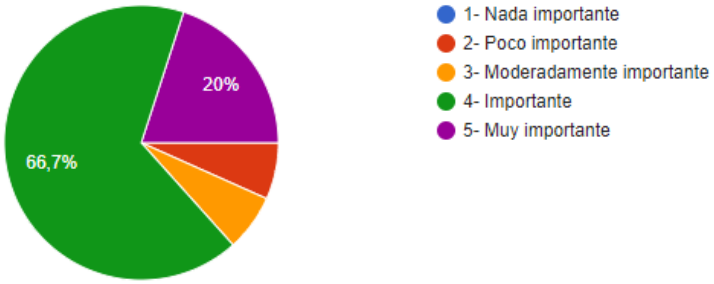


Gráfico 5: Grado de importancia de la mediación en la enseñanza de ELE

Gráfico 6: Aspecto más importante de la mediación para los estudiantes

C) Prácticas de mediación en el aula:

Las respuestas de los profesores de ELE revelan que más de la mitad de los encuestados integra actividades de mediación en sus aulas (Gráfico 7) y que, de entre todas las actividades de mediación que existen y que pueden permitir a los alumnos trabajar las diferentes subcompetencias que conforman la mediación lingüística y cultural eligen la adaptación de la información, es decir, parafrasear y/o apostillar un texto/audio (46.7%) o resumir y/o sintetizar un texto o audio (33.3%), tal y como muestra el Gráfico 8:

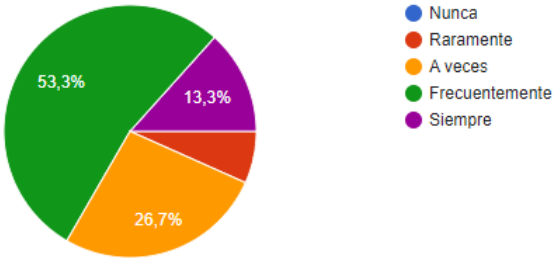


Gráfico 7: Frecuencia con la que se integran actividades de mediación en las aulas

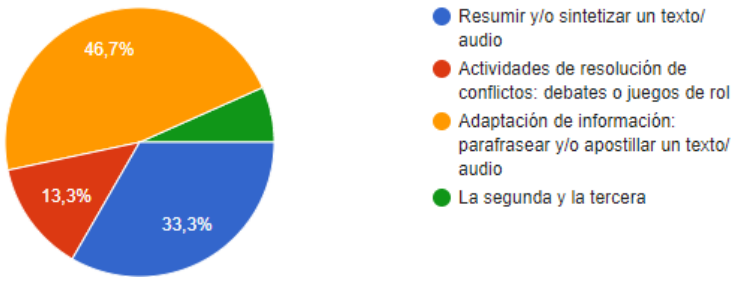


Gráfico 8: Actividades de mediación más frecuentes

Además, hay que resaltar que la gran mayoría de los profesores de ELE que forman parte de la muestra suelen utilizar materiales específicos y diseñados por ellos mismos para trabajar la mediación en el aula a partir del nivel inicial (A1-A2), puesto que el 66.7% de los docentes consideran que este es el nivel adecuado y significativo para incorporar actividades que permitan a los alumnos adquirir la competencia mediadora (Gráfico 9):

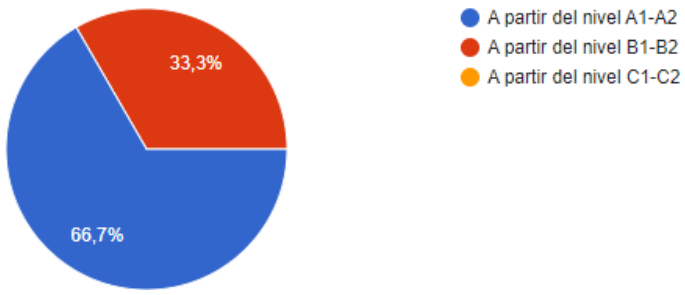


Gráfico 9: Nivel a partir del cuál es importante incluir actividades de mediación en el aula

En cuanto a las técnicas de evaluación de las habilidades y subcompetencias de la mediación, hay disparidad de opiniones, aunque las dos que prevalecen son la observación directa en clase (40%) y los proyectos prácticos (40%):

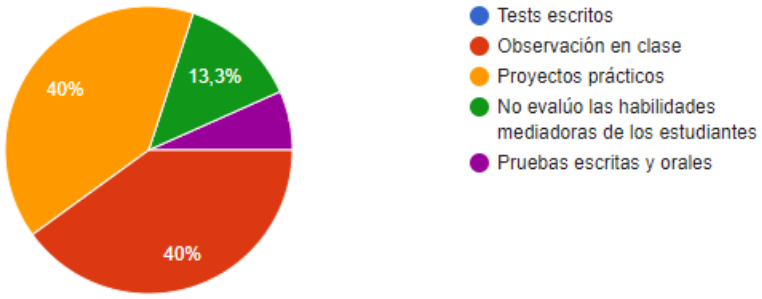


Gráfico 10: Técnicas de evaluación de las habilidades de mediación de los estudiantes

D) Desafíos y necesidades

En cuanto a los desafíos a los que los docentes se tienen que enfrentar al trabajar la mediación en las aulas, los docentes destacan la falta de materiales adecuados y que cuentan con un tiempo limitado a la hora de enseñar español, por lo que priorizan otro tipo de destrezas:

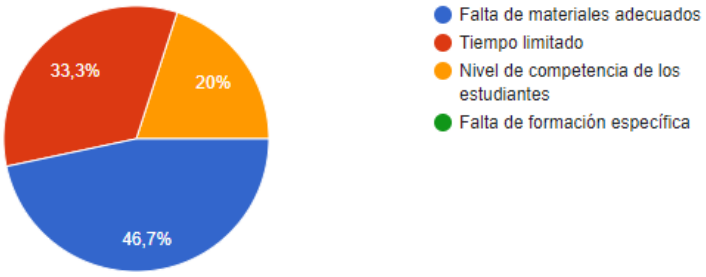


Gráfico 11: Principales desafíos al trabajar la mediación en el aula

Respecto a los recursos que los profesionales creen que necesitan para mejorar la enseñanza de la mediación, el 60% coincide en que se requieren más materiales didácticos innovadores y significativos (Gráfico 12) y, además, todos ellos aseguran que los docentes de ELE se deben formar continuamente para optimizar su práctica docente:

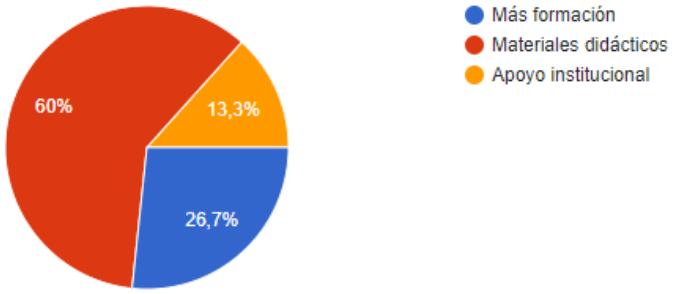


Gráfico 12: Apoyos adicionales o recursos didácticos que los docentes de ELE necesitan para trabajar la mediación

E) Opiniones y sugerencias

En este apartado de preguntas, los resultados han revelado que los el 73.3% de los profesores de ELE sí que consideran que la competencia mediadora contribuye al desarrollo global de la competencia comunicativa del estudiante de ELE (Gráfico 13) y que, como cambios en el currículo de ELE para incluir de manera más efectiva la mediación, el 80% de ellos propone integrar más actividades prácticas (Gráfico 14):

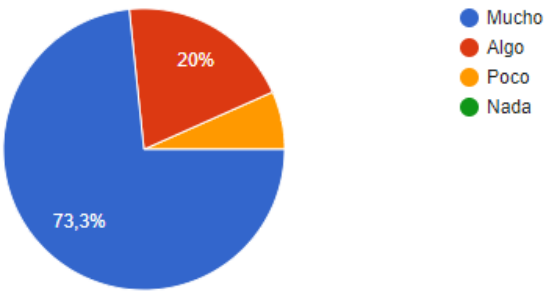


Gráfico 13: ¿Cree que la mediación contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes?

Gráfico 14: Posibles cambios en el currículo de ELE

6. 3 Discusión de los resultados

Los resultados que se han obtenido en este cuestionario muestran que la mayoría de los profesores de ELE reconocen la importancia de la mediación y la integran frecuentemente en sus prácticas a partir de los niveles iniciales (A1- A2). La mayoría de los docentes consideran que la mediación es una habilidad crucial para el desarrollo de la competencia comunicativa global de los estudiantes, lo cual respalda su integración en los currículos educativos de ELE.

Sin embargo, encuentran desafíos significativos, principalmente relacionados con la falta de materiales y formación específica, los cuales limitan la implementación regular de la mediación. Debido a que los manuales no integran actividades que trabajen de manera explícita la mediación, los docentes son los responsables de desarrollarlos, por lo que deben de invertir tiempo en crear materiales innovadores lo que puede provocar, a largo plazo, que desistan y prioricen el desarrollo de otras destrezas. Esto sugiere y abre oportunidades para la colaboración entre instituciones educativas, editores y autores de los manuales para promover la investigación y el desarrollo de nuevos materiales y

herramientas educativas para satisfacer las demandas identificadas y mejorar las prácticas de enseñanza de ELE.

Por otro lado, a parte de un mayor número de materiales didácticos sobre la mediación, los docentes creen que se necesita más formación específica, por lo que esto sugiere una oportunidad para crear programas de desarrollo profesional que fortalezcan las competencias en mediación de los docentes para que, de esta manera, mejore su práctica docente.

Y, por último, este cuestionario muestra que es necesario revisar los planes de estudio puesto que los docentes consideran que se deben incluir más actividades prácticas de mediación para mejorar el currículo de ELE y que, de esta manera, los aprendientes puedan adquirir la competencia comunicativa múltiple y ejercer su papel de agentes sociales. Los resultados de este cuestionario destacan la importancia de responder a las necesidades específicas de los estudiantes y adaptarse a los contextos multilingües y multiculturales que están presentes en las aulas.

7 PROPUESTA DIDÁCTICA DE MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL

En la enseñanza de lenguas extranjeras, la competencia mediadora ha emergido como una habilidad fundamental que va más allá de la mera traducción lingüística. Implica la capacidad de facilitar la comunicación intercultural, resolver malentendidos y construir puentes entre diferentes lenguas y culturas. A pesar de su creciente importancia y del valor que le otorgó el *Volumen Complementario*, la competencia mediadora sigue siendo una de las áreas menos exploradas y desarrolladas en los programas de enseñanza de español como lengua extranjera, tal y como han evidenciado el análisis de los cuatro manuales y el cuestionario que se ha distribuido entre docentes de ELE.

La revisión y análisis de los cuatro manuales han revelado que la mayoría de ellos no abordan explícitamente la mediación ni contemplan el desarrollo de la competencia mediadora de los aprendientes como un objetivo principal. Además, los ejercicios que incluyen son generalmente limitados y no proporcionan un desarrollo sistemático de la competencia mediadora, sino que permiten trabajar subcompetencias que conforman la mediación de manera aislada.

Por otro lado, el cuestionario que completaron docentes de ELE mostró, tal y como ya se mencionó, conclusiones significativas: un 46.7 % consideran que la falta de

materiales adecuados es uno de los principales desafíos a los que se enfrentan al trabajar la mediación en el aula y el 86.7% de los encuestados expresó la necesidad de formación y de materiales didácticos adicionales para mejorar la enseñanza de esta competencia. Por tanto, estos datos indican claramente una brecha significativa entre las necesidades de los aprendientes para ejercer su papel de agente social y la disponibilidad de recursos y materiales para poder alcanzar esta meta.

Así, con el fin de proporcionar estrategias docentes que permitan integrar la mediación lingüística y cultural en el aula de ELE, favoreciendo de este modo el desarrollo de las destrezas orales de los aprendientes de español como lengua extranjera, se va a presentar una propuesta didáctica que tenga como objetivo principal el desarrollo de la competencia mediadora de los estudiantes de ELE.

Se espera que esta propuesta didáctica no solo mejore la competencia mediadora de los estudiantes de ELE, sino que también proporcione a los docentes nuevos enfoques y recursos que enriquezcan sus prácticas pedagógicas, ayude a los estudiantes a convertirse en comunicadores más efectivos y culturalmente conscientes y que contribuya a la innovación educativa, fomentando la integración de la mediación en las aulas y una educación más holística y contextualizada.

7.1 Introducción

Esta propuesta didáctica está destinada a un grupo de inmigrantes que estudian español y presentan un nivel B2 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.* Estos aprendientes se encuentran en un entorno multicultural y multilingüe puesto que presentan diferentes nacionalidades.

Esta propuesta didáctica persigue tres objetivos principales:

- El desarrollo de la competencia mediadora lingüística y cultural de los aprendientes: los estudiantes deben saber manejar interacciones complejas, donde la competencia mediadora les permite resolver malentendidos y facilitar la comunicación real entre personas que hablan una lengua distinta y pertenecen a culturas diferentes. Además, la capacidad de mediar en situaciones reales prepara a los estudiantes para una variedad de contextos profesionales y personales, donde la comunicación intercultural es frecuente.

- El desarrollo de las subcompetencias de la mediación, tanto orales como escritas: resumir, parafrasear, negociar, apostillar, intermediar, etc.
- La mejora de las cuatro destrezas básicas: expresión oral, comprensión oral, expresión y comprensión escritas.

En cuanto a la secuenciación, esta propuesta didáctica está formada por cinco actividades, las cuales he titulado: *Semana cultural en Valladolid*, *En el restaurante*, *Explorando el espacio con Sara García* (Podcast *Estirando el chicle*), *Debate* y *Seamos actores*.

7.2 Actividades

Estas actividades se van a desarrollar en dos sesiones de clase diferentes (cada una de ellas de 1 hora y 30 min). La primera sesión abarcaría las tres primeras actividades: *Semana cultural en Valladolid*, *En el restaurante* y *Explorando el espacio con Sara García*. Y, por otro lado, durante la segunda sesión se llevarían a cabo las dos restantes: *Debate* y *Seamos actores*.

Se trata de actividades de tipo comunicativo que buscan la interacción y la participación de todos los estudiantes. En cada una de ellas se va a trabajar alguna de las subcompetencias de la mediación (tanto oral como escrita).

Para la elaboración de las actividades de esta unidad didáctica se ha tenido en cuenta la tipología de actividades que propuso el profesor Giuseppe Trovato (2016). A través de situaciones prácticas y contextos variados, se pretende alcanzar los objetivos marcados. La estructura de las sesiones y la selección de actividades reflejan un enfoque pedagógico centrado en el estudiante, promoviendo un aprendizaje significativo y contextualizado que responde a las demandas actuales de la enseñanza de lenguas extranjeras.

7.2.1 Actividad 1: *Semana cultural en Valladolid* (20 minutos)

Paseando por las calles de Valladolid con tu amigo, te has encontrado con un cartel informativo sobre las actividades que va a haber en la *Semana cultural* de Valladolid. Tu amigo acaba de llegar a España (es ucraniano), por lo que no habla muy bien español, pero quiere entender lo que aparece en este cartel.

Debes seleccionar aquella información que creas relevante para tu amigo (según sus intereses, edad, tiempo), reformular las ideas para que la información sea accesible y

explicar aquellas actividades que sean muy diferentes a su cultura (posible choque cultural). Tu amigo tiene estas características:

- Es ucraniano.
- Tiene 22 años.
- Estudió en el conservatorio de música.
- Le encanta leer.
- No sabe hablar muy bien español.

El cartel que os habéis encontrado es el siguiente:

Cartel original de la autora

Para poder seleccionar y adaptar la información significativa e interesante para tu destinatario, debes tener en cuenta el perfil de tu amigo. Además, con el fin de que te sirvan de guía y ayuda, te propongo posibles aspectos que vas a tener que explicar:

- ¿Qué es una tapa?
- ¿Qué estilo de baile es la jota? ¿Hay algún momento especial en el que se baila la jota?
- ¿Cuándo se celebra la Seminci? ¿En qué consiste? ¿Se celebra solo en Valladolid?
- ¿Quién es José Zorrilla?

7.2.2 Actividad 2: *En el restaurante* (15 minutos)

Durante los últimos minutos del paseo os ha entrado hambre. Habéis encontrado un restaurante en el que se preparan los platos más típicos de España y, por suerte, hay una mesa disponible. A tu amigo le choca que la gente esté comiendo a las 15h de la tarde. Explícale las costumbres y horarios españoles. Aclárale que en España los horarios de las comidas son diferentes a los de otros países. Por ejemplo, la comida generalmente se toma entre las 14:00 y las 15:30. Este horario más tardío en comparación con otros lugares se debe a varias razones culturales e históricas.

Llega la hora de pedir. ¡Problema! Tu amigo no entiende el contenido de la carta. Aquí es donde entra en juego tu habilidad de mediador lingüístico y cultural. Explícale los platos de esta carta (no te limites a traducir el nombre de los platos, sino que comenta su forma de elaboración, los ingredientes que lleva e incluso su sentido cultural).

¡Por cierto! No olvides que tu amigo es alérgico al tomate, por lo que debes de adaptar la información a tu destinatario. Por ejemplo, asegúrate de que no tome gazpacho o que si pide paella valenciana le cocinen una versión que no contenga este ingrediente.

La carta del restaurante *El rincón ibérico* ofrece entrantes, primeros, segundos y postres que forman parte de la gastronomía española. Es original de la autora y es la siguiente:

Con esta actividad, se busca que los aprendientes trabajen su capacidad de parafrasear, apostillar, adaptar la información a las características del interlocutor y que se sumerjan en la cultura de la lengua española a través de una muestra de su gastronomía.

7.2.3 Actividad 3: *Explorando el espacio con Sara García* (40 minutos)

Esta actividad se va a llevar a cabo a través de grupos colaborativos y presenta dos partes:

A. Se va a dividir a la clase en tres grupos. Uno de ellos va a escuchar unos minutos del episodio del podcast de *Estirando el chicle*, en el que la invitada es Sara García, la primera mujer española astronauta.

Una vez que el grupo haya escuchado los minutos seleccionados (min 7- min 29), debe hacer un resumen de una manera concisa (y oral) a los otros dos grupos. Entre todos los miembros del grupo, tenéis que poneros de acuerdo en qué información es la esencial para que vuestros compañeros puedan entender el sentido global.

¡Recordad!: se trata de adaptar la información de origen en una información mucho más simplificada, pero que contenga todos los datos necesarios para no perder información relevante. No os olvidéis de utilizar sinónimos, explicaciones, etc.

B. ¡Ahora es el turno de los otros dos grupos! Con el resumen que han hecho vuestros compañeros, debéis poner un nuevo título al capítulo del podcast para promocionarlo en una publicación de Instagram. Tened en cuenta que este título debe reflejar el contenido del capítulo y llamar la atención de los oyentes con un número limitado de palabras.

Debéis identificar las palabras clave del resumen de vuestros compañeros para poder reconstruir el sentido general y el tema de este.

Después, haremos una votación para ver cuál de los dos títulos es el más original y el que mejor refleja el contenido

7.2.4 Actividad 4: *Debate* (30-40 minutos)

En el podcast de la actividad anterior, Sara García ha hablado y ha dado su opinión sobre la posibilidad de que haya vida en otros planetas. En esta actividad, os vais a dividir en dos grupos y vais a debatir sobre este tema: **¿Creéis que hay vida en otros planetas?** Uno de los grupos va a defender que sí existe vida en otros planetas y, el otro, va a intentar convencernos de que no hay.

Con el fin de que os ayuden a entender de qué trata el debate y qué aspectos son más relevates, así como para facilitar las búsquedas de información y ejemplos que respalden vuestros argumentos, se proponen las siguientes palabras clave:

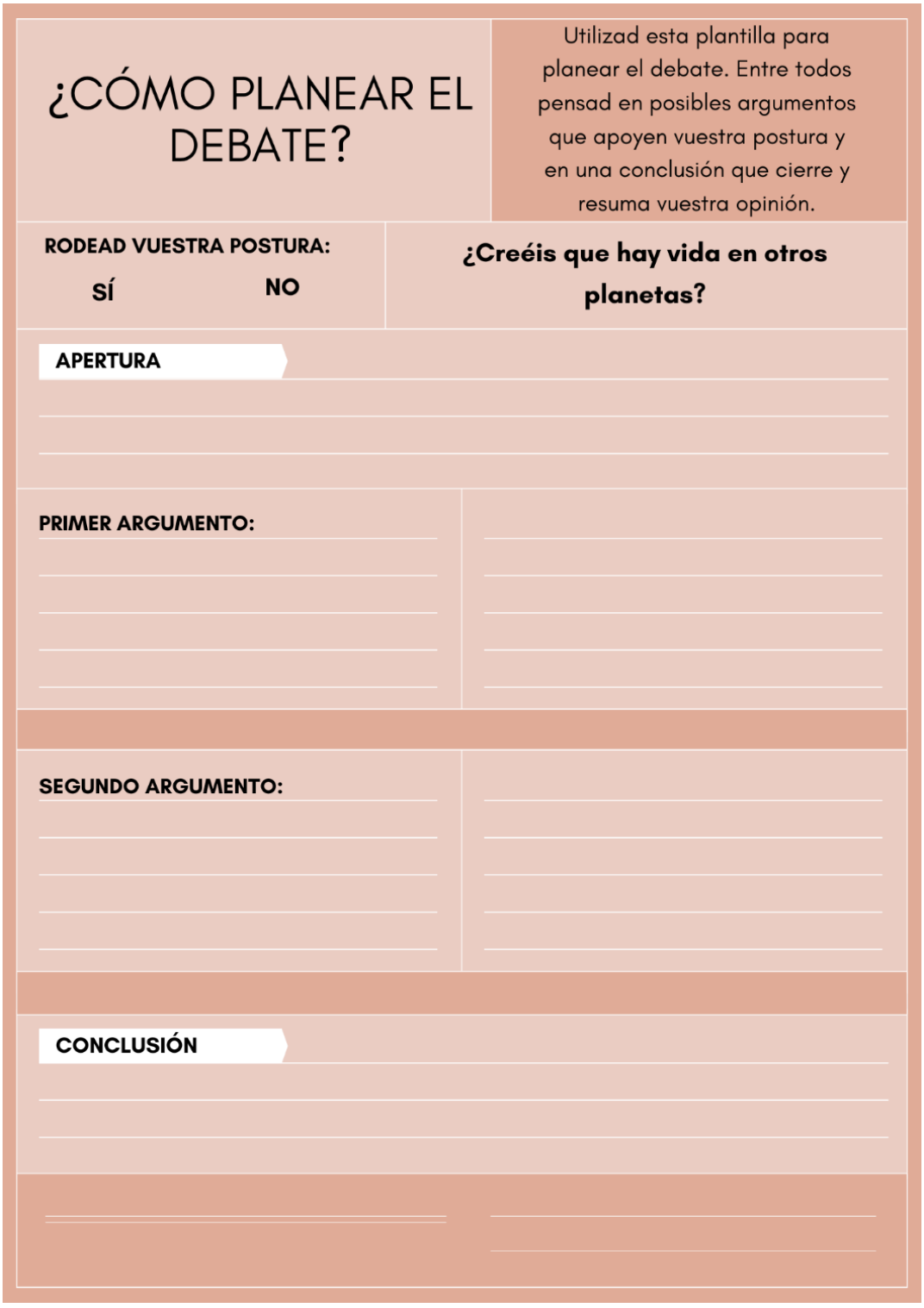
Extraterrestre	Señales	Recursos
Habitable	Evidencia	Nave espacial
Microorganismos	Agua	Tecnología
Cometa	Condiciones extremas	Oxígeno

Cartel original de la autora

Con el fin de animar el debate y que los aprendientes tengan claro cuál es la pregunta sobre la que va a dirar esta actividad, he diseñado el cartel de la izquierda.

Entre los miembros del grupo, tenéis que negociar los contenidos y buscar los argumentos que más favorezcan vuestra postura. Tenéis que pensar en: una apertura del debate, dos argumentos y una conclusión. Además, debéis nombrar a un portavoz de cada grupo para la interacción en el debate.

Podéis utilizar esta plantilla para que os ayude a organizar los argumentos para defender vuestra idea:



Plantilla original de la autora y hecha con la herramienta digital Canva

7.2.5 Actividad 5: *Seamos actores: juegos de rol* (30 minutos)

En esta actividad de juegos de rol, se va a dividir a la clase en grupos de tres personas y cada uno de ellos asumirá el rol de un personaje (siempre hay un mediador). Se van a ofrecer varias situaciones y cada grupo va a tener que improvisar un diálogo en el que se resuelva la dificultad que presenta cada uno de los escenarios:

a) Situación 1:

Es tarde. Llegas a casa después de un largo día de trabajo y te encuentras a tus dos compañeros de piso viendo vuestra serie favorita.

Uno de ellas te intenta hacer un resumen de lo que han visto para que te unas, pero no habla muy bien español y no consigues entenderla del todo.

Personajes:

- Compañero de piso 1: español
- Compañero de piso 2: persona extranjera que no habla muy bien español
- Compañero de piso 3: mediador (español)

b) Situación 2:

En la oficina de empleo. Tu amigo ucraniano acaba de llegar a España y va a la oficina de empleo para informarse de qué trámites burocráticos tiene que realizar. Le acompañas para poder hacer de mediador. No sabe mucho español, por lo que hay problemas de comunicación.

Personajes:

- Personaje 1: amigo ucraniano
- Personaje 2: trabajador de la oficina de empleo
- Personaje 3: mediador (español)

c) Situación 3:

Acaba de llegar un nuevo compañero (de Argelia) a clase y decides presentarle a tus amigos. Tu amiga española, al saludarle, le da dos besos sin darse cuenta. Tu compañero se sorprende y tiene como acto reflejo apartarse. Tienes que explicarle por qué tu amiga le ha dado dos besos y la costumbre que se tiene en España.

Personajes:

- Personaje 1: compañero argelino
- Personaje 2: amiga española
- Personaje 3: mediador (español)

7.3 Técnicas de evaluación

Para evaluar la mediación a través de estas actividades y comprobar si los alumnos han alcanzado los objetivos que persigue esta propuesta didáctica, se van a utilizar diferentes herramientas de evaluación.

En primer lugar, el docente va a utilizar la observación directa para evaluar las habilidades mediadoras de los aprendientes. Gracias a esta herramienta, el profesor va a poder comprobar cómo responden los aprendientes a las situaciones de mediación y esto va a proporcionar una visión clara de su desempeño y habilidades en contextos dinámicos. Además, evalúa a los aprendientes en un entorno natural o simulado que imita situaciones de la vida real, ofreciendo una evaluación más auténtica y relevante y permite ver cómo adaptan los aprendientes sus estrategias de mediación según la evolución de la situación y las reacciones de los demás.

En segundo lugar, se va a hacer uso de rúbricas de evaluación detalladas que definan los distintos niveles de desempeño para cada habilidad mediadora. De esta manera, se va a asegurar la evaluación objetiva y coherente. Las rúbricas proporcionan criterios de evaluación claros y específicos, lo que ayuda a los estudiantes a entender exactamente qué se esperan de ellos.

Y, por último, se va a incluir como técnica de evaluación de esta propuesta docente la autoevaluación de los aprendientes. Considero que es una herramienta muy interesante puesto que fomenta la autonomía y la responsabilidad del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, permitiéndole tomar un papel activo en su evaluación. Asimismo, ayuda a los aprendientes a desarrollar una mayor conciencia de sus propias habilidades y áreas de mejora, provocando que se incremente la motivación y la confianza de estos al ver de manera tangible sus progresos y logros.

7.4 Conclusiones de la propuesta didáctica

Con la realización de estas actividades, los alumnos van a conseguir objetivos de diversa índole. En primer lugar, van a desarrollar su competencia mediadora lingüística e intercultural y van a ser capaces de actuar en un contexto real como agentes sociales, siendo un puente entre diferentes lenguas y culturas.

Por otro lado, se han trabajado las diferentes subcompetencias de la mediación: resumir, sintetizar, parafrasear, negociar, intermediar, etc. La adquisición de todas estas subcompetencias va a dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para adaptar la información y adecuarla a los destinatarios de esta.

Asimismo, a través de la actividad del debate, se fomenta el pensamiento crítico, ya que los participantes deben analizar y evaluar las diferentes perspectivas sobre un tema dado. Esto les ayuda a desarrollar habilidades para cuestionar, analizar y sintetizar la información de manera crítica. Los alumnos van a poder mejorar sus habilidades de comunicación, al tener que comunicarse de manera clara, concisa y respetuosa. Además, se promueve la empatía, puesto que para argumentar efectivamente en un debate es crucial comprender las posiciones y los puntos de vista de los demás participantes. Al participar en debates, los estudiantes practican la negociación, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo, habilidades valiosas para la mediación.

Por otro lado, la actividad de *Seamos actores* permite a los estudiantes a simular situaciones en la vida real en las que deben mediar entre personas, lo que les proporciona una práctica contextualizada y relevante. Además, al igual que el debate, los juegos de rol permiten a los aprendientes practicar la comunicación oral, la escucha activa, las habilidades de negociación y la toma de decisiones. Promueve el trabajo cooperativo, lo que permite que los aprendientes interactúen entre ellos y mejoren su capacidad de adaptabilidad y flexibilidad.

Por último, los alumnos, a la vez que desarrollan su competencia mediadora, van a mejorar su interacción, producción (oral y escrita) y comprensión (oral y escrita), y además, van a implementar su competencia estratégica.

8 CONCLUSIONES

En este trabajo se ha abordado la importancia que tiene la mediación en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera y su impacto en la adquisición de la competencia comunicativa múltiple, plurilingüe y pluricultural de los aprendientes. Se trata de una macrocompetencia clave para que los alumnos puedan ejercer su papel de agente social puesto que les permite desarrollar las habilidades necesarias a fin de establecer puentes de entendimiento entre dos personas que, por diversos motivos, lingüísticos y/o culturales, no logran entenderse.

A lo largo de la investigación, se ha comprobado que la competencia mediadora no solo permite que los alumnos desarrollen habilidades lingüísticas, como la capacidad de parafrasear y resumir, sino que mejora la comunicación intercultural, puesto que los aprendientes pueden interpretar y negociar significados entre diferentes lenguas y culturas. Asimismo, la mediación requiere que los aprendientes analicen y reflexionen sobre los diferentes contextos y perspectivas, desarrollando de esta manera habilidades críticas y reflexivas, las cuales son fundamentales para el aprendizaje autónomo, el desarrollo académico y personal y la competencia intercultural.

Otra de las destrezas que se ven favorecidas por la mediación es la competencia estratégica de los alumnos. Los mediadores deben ser capaces de adaptar sus estrategias según el contexto y las necesidades específicas de los interlocutores. Esto implica seleccionar y aplicar las estrategias lingüísticas y comunicativas más adecuadas para facilitar la comprensión y la negociación entre partes con diferentes niveles de competencia lingüística y culturales.

Se ha podido observar que, a pesar de que el *Volumen Complementario* señaló la importancia que tiene la competencia mediadora en el proceso de aprendizaje de los alumnos, la mediación sigue siendo una de las áreas menos exploradas en los programas didácticos de ELE, tal y como han evidenciado el análisis de los manuales y el cuestionario que se ha distribuido a docentes de ELE en activo.

El análisis de manuales que se ha llevado a cabo en esta investigación ha demostrado que la mediación no se trata de la misma manera que el resto de competencias. No suelen incluir actividades que trabajen de manera específica la mediación, sino que se proponen actividades que abordan de manera aislada algunas de las subcompetencias que configuran esta competencia. Asimismo, se ha podido demostrar

que la mediación no aparece como un objetivo principal que los manuales persiguen alcanzar.

Por otro lado, el cuestionario ha revelado que la mayoría de los profesores de ELE valoran la mediación e integran esta habilidad desde los niveles iniciales, considerándola crucial para la competencia comunicativa global de los estudiantes. Sin embargo, enfrentan desafíos debido a la falta de materiales y formación específica, lo que limita su implementación de manera recurrente en las aulas. Además, este cuestionario ha revelado que es fundamental revisar los planes de estudio para incluir más actividades prácticas de mediación, adaptándose a contextos multilingües y multiculturales y respondiendo a las necesidades de los estudiantes.

Se ha confirmado que los profesores deben estar capacitados y conocer estrategias efectivas para enseñar mediación, incluyendo el uso de materiales auténticos y la implementación de técnicas que desarrollen la competencia mediadora de manera progresiva y contextualizada.

Con el fin de alcanzar uno de los objetivos de esta investigación y para responder a las necesidades y desafíos que han desvelado el cuestionario y la revisión de los manuales, se ha diseñado una propuesta didáctica que tiene como objetivo principal el desarrollo de las habilidades mediadoras de los aprendientes. Está formada por cinco actividades comunicativas que persiguen la adquisición de la competencia mediadora y cultural de los alumnos, abordar las subcompetencias que conforman la mediación (resumir, sintetizar, parafrasear, negociar) y proporcionar herramientas para adaptar la información según los destinatarios.

Además, esta propuesta didáctica fomenta el pensamiento crítico a través de debates, mejorando las habilidades de comunicación de los aprendientes y promoviendo la empatía al comprender diferentes perspectivas. Ofrece una práctica contextualizada de las habilidades de mediación a través de los juegos de rol y promueve el trabajo cooperativo y la flexibilidad de los estudiantes.

Por tanto, se ha confirmado la hipótesis de partida de este estudio, puesto que se ha evidenciado la necesidad de abordar la enseñanza de español como lengua extranjera desde un enfoque plurilingüe y holístico más complejo. Los resultados de la investigación respaldan la necesidad de integrar actividades de mediación de manera sistemática en los programas de enseñanza de ELE, ya que estas les van a aportar las estrategias necesarias

para desempeñar su papel de "facilitador" de la comunicación entre dos personas que no logran entenderse.

En conclusión, considero que la adquisición de la competencia mediadora tiene que convertirse en un objetivo crucial y clave en los programas de enseñanza de español como lengua extranjera como una forma de que los aprendientes se conviertan en comunicadores más eficaces y culturalmente conscientes y, de esta forma, puedan ejercer de manera exitosa su papel de agentes sociales en un mundo cada vez más multilingüe y pluricultural.

Es cierto que una de las limitaciones de este estudio es la muestra reducida tanto de informantes como de manuales analizados, por lo que queda abierta la posibilidad de continuar esta investigación con el fin de poder abordar esta barrera, ofrecer una visión más completa y validar aún más los resultados obtenidos.

9 BIBLIOGRAFÍA

ALCARAZ MÁRMOL, G.. (2019). «Actitudes frente a la Mediación Lingüística en un Contexto de Educación Secundaria», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, 13(27),* pp. 112-128. https://doi.org/10.26378/rnlael1327322

BEACCO et al. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education.* Strasbourg: Consejo de Europa.

BELTRÁN GALLARDO, E. (2014). *Las actividades de mediación en el aula de ELE. Más allá de la traducción y la interpretación*. ILV Institutu de Langues Vivants. Louvain Le Neuve, 24 de enero de 2014. https://www.educantabria.es/docs/lenguas_extranjeras/Mediacion/EJEMPLOS_MEDIACI%C3%93N_ESPA_activites_post_Atelier_24.01.14t_Actividades_para_los_alumnos_PDF.pdf

BLINI, L. (2009). «La mediación lingüística en España e Italia: difusión de un concepto problemático». *Entreculturas, 1*, pp 45-60.

CALATAYUD DÍEZ, A. P. (2019). «La mediación lingüística y las otras mediaciones. Aspectos clave para las escuelas del siglo XXI». *Supervisión 21, 52* (52), pp. 1-18.

CANALEJAS NIETO, D. (2022). «La mediación lingüística en los nuevos currículos de enseñanza de lenguas extranjeras». *Supervisión 21*, *65*, pp. 1-27.

CANTERO SERENA, F. (2004b). «Actividades de mediación lingüística para la clase de E/LE». *RedELE*, *2*.

CANTERO SERENA, F. (2008). «Complejidad y competencia comunicativa». *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, *7*, pp. 71-87.

CANTERO SERENA, F. y DE ARRIBA GARCÍA, Clara. (2004a). «La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas». *DiL.L. Didáctica, Lengua y Literatura, 16*, pp. 9-21.

CAÑADA PUJOLS, M., FANTAUZZI, S. y TRULLÀS SOLER, M. (2020). «La mediación intralingüística: propuestas didácticas». *Foro de profesores de E/LE, 16*, pp. 61-84.

CASSANY, D. (1996). «La mediación lingüística. ¿Una nueva profesión?». *Terminómetro, 2*, pp. 62-63.

CENTELLAS, A. (1996). *Método de español para extranjeros*. Madrid: Edinumen.

CONEJO, E., GARMENDIA, A., MARTÍN PERIS, E. y SANS BAULENAS, N. (2016). *Bitácora 2. Nueva edición.* Barcelona: Difusión.

CONSEJO DE EUROPA (2001) *Common European Framework of Reference for Lengauges: Learning, Teaching, assessment.* Cambridge: Cambridge University Press.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid

CONSEJO DE EUROPA (2018). *Common European Framework of Reference for Lengauges: Learning, Teaching, Assessment*. Companion volume with new descriptors. Straosburg: Council of Europe Publishing.

COSTE, D. y SIMON, D. L. (2009). «The plurilingual social actor: Lenguage, Citizenship, Education». *International Journal of Multilingualism, 6* (2), pp. 168-185.

GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, M. J. (2006). «De lo escrito lo oral y viceversa: una forma de ordenar el desorden en mediación». En P. Gloria Bazzocchi (Ed.), *Mediación lingüística de lenguas afines: español/italiano* (pp. 245-272). Bologna: Gedit.

GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, M. J. (2010*).* «El 'nuevo mundo' de la mediación lingüística y cultural: a la 'reconquista' del territorio desde la interpretación bilateral». En M. Carreras i Goicoechea, y E. Pérez Vázquez (Ed.), *La mediación lingüística y cultural y su didáctica*, pp. 63-91. Bolonia: Bolonia University Press.

HERNÁNDEZ ALONSO, C., HOYOS HOYOS, C., MENDIZÁBAL DE LA CRUZ, N. y SANZ ALONSO, B. (2000). *Método Everest de español para extranjeros.* León: Everest.

HIERRO MONTOSA, A., MIRANDA PAREDES, F., PELÁEZ SANTAMARÍA, S. y ROBLES ÁVILA, S. (2017). *Método 5 de español*. Madrid: Grupo Anaya.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf

INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español.*

INSTITUTO CERVANTES. (2018). *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*.

LÓPEZ MARTÍN, R., y CÁNOVAS LEONHARDT, P. (Coords.). (2007). *Las múltiples caras de la mediación: y llegó para quedarse*. Valencia: Universidad de Valencia

MARIOTTINI, L., TEDESCHI, S., y SÁNCHEZ CASTELLANOS, A. (2020). *La mediación lingüística y cultural. Teorías y nuevos enfoques para el estudio de la lengua y cultura española e hispanoamericana*. Milano: Hoepli.

MARTÍN PERIS, E. (2014). «Un modelo de enfoque plurilingüe para la enseñanza de la lengua en la escuela». *Linguarum Arena, 5*, pp. 47-66.

MEJNARTOWICZ, A. (2008). «Mediación lingüística y cultural en los Servicios Personales». En L. Pegenaute, J. Decesaris, M. Tricás, y Bernal, E. (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI.*

Barcelona 22-24 de marzo de 2007. Recuperado de http://www.aieti.eu/wp-content/uploads/AIETI_3_AM_Mediacion.pdf

MENDIZÁBAL DE LA CRUZ, N. (2022). «La mediación lingüística y cultural: de la teoría a la práctica en el aprendizaje de español como lengua extranjera. *Foro de profesores de E/LE*, *18*, pp. 77-95.

NORTH, B. y PICARDO, E. (2016). «Developing Illustrative descriptors of aspects of meidtion for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe Project». *Language Teaching 49 (3)*, pp. 455-459.

PÉREZ VÁZQUEZ, E. (2010). «La mediación lingüística en Italia: origen, evolución y estado del concepto. Etimología de la mediazione universitaria en Italia». En M. Carreras i Goicoechea y E. Pérez Vázquez (eds.), *La mediación lingüística y cultural y su didáctica. Un nuevo reto para la Universidad*. Bolonia: Bolonia University Press, pp. 47-61.

PONTRANDOLFO, G. (2016). «El mediador lingüístico bajo la lupa: análisis de una interacción español-italiano en el entorno médico». *Panace@ 17* (43), 16-33.

QUILES CABRERA, M. C. (2012). Entre pinceles y libros: textos para un enfoque intertextual e interdisciplinar en el aula de lengua. *Álabe*, 6.

QUILES CABRERA, M. C. Y CAIRE, M. P. . (2013). Sobre el texto y la competencia cultural en la educación superior: aproximación a un aula de ELE. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 19, 199-218.

RAGA GIMENO, F., FARRELL KANE, M., NAVARRO FERRANDO, I., ORTÍ TERUEL, R. y SÁ, E. (2009). *Culturas cara a cara. Relatos y actividades para la comunicación intercultural*. Madrid: Edinumen.

RAMOS GÓMEZ, E. (2018). «¿Profesor o mediador intercultural? Hacia una formación intercultural docente». En Instituto Cervantes de Nueva Delhi. *Competencia reflexiva, desarrollo profesional y observación. Actas del VIII Encuentro práctico de profesores de español en Nueva Delhi*. 1 y 2 de diciembre de 2018, 18-32.

SÁNCHEZ CASTRO, M. (2013). «La mediación en clase de ELE: una actividad potenciadora de la competencia plurilingüe e intercultural». En S. Borrell (Ed.), *XXIII Congreso Internacional ASELE*, pp. 791-801.

SÁNCHEZ CUADRADO, A. (2017). *Mediación interlingüística para el aula de ELE: usos de la traducción pedagógica. PDP Programa de Desarrollo Profesional 4*, pp. 1-3. Recuperado el 12/06/2021.

SÁNCHEZ CUADRADO, A. (2022). «El concepto de mediación aplicado a la enseñanza de lenguas». En Sánchez Cuadrado (coord.): *Mediación en el aprendizaje de lenguas. Estrategias y recursos. Investigación y transferencia*. Madrid. Edelsa – Anaya, pp. 11-41.

SÁNCHEZ CUADRADO, A. (Coord.) (2022). *Mediación en el aprendizajes de lenguas: estrategias y recursos*. Madrid: Anaya.

SÁNCHEZ SANTOS, L. (2019). «La mediación intercultural en el aula de español». *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) 60*, pp. 23-33.

SECCHI, D. (2019). «Mejoras en el aprendizaje de la mediación lingüística e intercultural a través de la inclusión de la atenuación». En *Foro de Profesores de E/LE.* https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/14848

TROVATO, G. (2013a). «La mediación lingüística como competencia integradora en la didáctica de E/LE: una aproximación a las tareas de mediación oral y escrita». *Mediterráneo* (Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania), *2 (5)*, pp. 104-119

TROVATO, G. (2013b). «La mediación lingüística y cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, con especial referencia a la didáctica de EL/LE para italianos». En Mª C. Muñoz Medrano, y L. Luque Toro (Eds.), *ELYCE II Estudios lingüísticos y contrastivos de español 1(2)*, pp. 145-159

TROVATO, G. (2015). «Aspectos lúdicos en la didáctica de la mediación lingüística y cultural para estudiantes de español L2: el juego de rol como actividad para fomentar la competencia pluricultural y el aprendizaje cooperativo». *RedELE*, *27*, pp. 1-13.

TROVATO, G. (2016). *Mediación lingüística y enseñanza de español/LE.* Madrid: Arco Libros.

VALERO GARCÉS, C. (2009). *Formas de mediación intercultural: Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos*. Granada: editorial Comares.

VILA RUBIO, N. (2010). «La mediación lingüística en España: construcción de un concepto difuso». En M. Carreras i Goicoechea, y E. Pérez Vázquez (eds.), *La mediación lingüística y cultural y su didáctica*. Bolonia: Bolonia University Press, pp. 25-46.

10 ANEXOS

Anexo I

Este cuestionario forma parte de mi Trabajo de Fin de Máster (TFM) y tiene como finalidad pulsar el conocimiento que los profesores de ELE tienen acerca de la mediación y el grado de importancia que le otorgan en sus prácticas docentes. En los últimos años y gracias a la publicación del *Volumen Complementario* del MCER (2018), la mediación lingüística y cultural se ha convertido en un componente clave en la enseñanza de lenguas extranjeras y, en concreto, de ELE.

El propósito de este cuestionario es recopilar datos sobre las percepciones, prácticas y desafíos que enfrentan los profesores de ELE al integrar la mediación en su enseñanza. Su participación es fundamental para obtener una visión completa y representativa de las diversas metodologías y enfoques utilizados en diferentes contextos educativos.

El cuestionario está compuesto por una serie de preguntas, tanto abiertas como cerradas, que abordan distintos aspectos significativos: el conocimiento y percepción de la mediación, prácticas en el aula, desafíos y necesidades, así como opiniones y sugerencias. El tiempo estimado que se tarda en rellenar el cuestionario es de 8-10 minutos.

Al completar este cuestionario usted da su consentimiento para la participación voluntaria a esta investigación. La información recopilada será anónima y los resultados solo se difundirán en el ámbito académico sin ningún ánimo de lucro.

Agradezco de antemano su valiosa colaboración y el tiempo dedicado a completar este cuestionario.

1 Género

- ◯ Masculino
- ◯ Femenino
- ◯ Otro
- ◯ Prefiero no decirlo

2 Edad

- ◯ Menos de 25 años
- ◯ 24-34 años
- ◯ 35-44 años
- ◯ 45-44 años
- ◯ 55 - 64 años
- ◯ 65 años o más

3 Años de experiencia en la enseñanza de ELE

- ◯ Menos de 1 año
- ◯ 1-3 años
- ◯ 4-6 años
- ◯ 7-10 años
- ◯ Más de 10 años

4 Nivel educativo en el que enseña

- ◯ Primaria
- ◯ Secundaria
- ◯ Educación superior (Grado o Máster)
- ◯ Academia Privada
- ◯ Otro:

5 País de residencia/enseñanza

6 ¿Tiene formación académica específica en ELE?

- ◯ Sí
- ◯ No

7 ¿Cómo definiría la mediación en el contexto de a enseñanza de ELE?

8 ¿Qué importancia le atribuye a la mediación en la enseñanza de ELE?

- ◯ Nada importante
- ◯ Poco importante

- Moderadamente importante
- Importante
- Muy importante

9 ¿Qué aspectos de la mediación considera más relevante para sus estudiantes?

- La capacidad de adaptar la información al interlocutor
- La capacidad de resolver conflictos
- La interpretación de textos
- La anticipación de los choques culturales
- Otro:

10 ¿Con qué frecuencia integra actividades de mediación en sus clases?

- Nunca
- Raramente
- A veces
- Frecuentemente
- Siempre

11 ¿Qué tipo de actividades de mediación propone más frecuentemente?

- Resumir y/o sintetizar un texto/audio
- Actividades de resolución de conflictos: debates o juegos de rol
- Adaptación de información: parafrasear y/o apostillar un texto/audio
- Otro:

12 ¿Utiliza materiales específicos o diseñados por usted mismo para trabajar la mediación en el aula?

- Materiales específicos
- Diseñados por mí
- Ambos
- Ninguno

13 ¿A partir de qué nivel considera adecuado y significativo incorporar actividades que permitan desarrollar la competencia mediadora de los estudiantes?

- ◯ A partir del nivel A1- A2
- ◯ A partir del nivel B1- B2
- ◯ A partir del nivel C1- C2

14 ¿Cómo evalúa las habilidades de mediación de sus estudiantes?

- ◯ Tests escritos
- ◯ Observación en clase
- ◯ Proyectos prácticos
- ◯ No evalúo las habilidades mediadoras de los estudiantes
- ◯ Otro:

15 ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta al trabajar la mediación en el aula?

- ◯ Falta de materiales adecuados
- ◯ Tiempo limitado
- ◯ Nivel de competencia de los estudiantes
- ◯ Falta de formación específica
- ◯ Otro:

16 ¿Qué apoyo o recursos adicionales cree que necesita para mejorar la enseñanza de la mediación?

- ◯ Más formación
- ◯ Materiales didácticos
- ◯ Apoyo institucional
- ◯ Otro

17 ¿Considera que la formación continua en mediación sería beneficiosa para su práctica docente?

- ◯ Sí
- ◯ No

18 ¿Cómo cree que la competencia mediadora contribuye al desarrollo global de la competencia comunicativa del estudiante de ELE?

- ◯ Mucho
- ◯ Algo
- ◯ Poco
- ◯ Nada

19 ¿Qué cambios propondría en el currículo de ELE para incluir de manera más efectiva la mediación?

- ◯ Integrar más actividades prácticas
- ◯ Mayor énfasis en la formación docente
- ◯ Incluir actividades de mediación en los exámenes oficiales
- ◯ Otro:

20 ¿Tiene alguna sugerencia o comentario adicional sobre cómo afrontar la mediación en la enseñanza de ELE?