

# *La mediación lingüística en las clases de EFL de nivel inicial en el 'ensino básico' y el 'ensino secundário' en Portugal*

MARTA PAZOS ANIDO  
Universidade do Porto (Portugal)

## RESUMEN

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) considera la mediación como una actividad comunicativa de la lengua, pero ¿estamos los docentes de lenguas extranjeras familiarizados con la mediación?

En la comunicación aquí descrita se presenta un estudio llevado a cabo entre varios docentes del *Ensino Básico* y el *Ensino Secundário*<sup>1</sup> en cuatro escuelas portuguesas situadas en los alrededores de Oporto con el objetivo de analizar cuál es el papel de la mediación en la clase de ELE, qué tipo de mediación y qué actividades se proponen para desarrollarla y, finalmente, cómo se sienten los profesores a la hora de trabajar la mediación.

## 1. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

La sociedad global en la que vivimos nos lleva hacia un indiscutible plurilingüismo y pluriculturalismo, características que deben tenerse en cuenta en los nuevos valores de los ciudadanos y que plantean numerosos desafíos para los que la escuela debe formar (Bizarro 2008: 83). Esta nueva perspectiva en la educación afecta a varias disciplinas, pero sin duda alguna, la enseñanza de lenguas juega un papel protagonista en el recorrido hacia la consecución de esos objetivos, pues como subraya Byram (2008 citado en Pinho 2009: 3): “en la enseñanza de lenguas el proceso de formación humana se entien- de en la esfera de formación (inter)cultural”.

Como consecuencia, aceptar el plurilingüismo y el pluriculturalismo conlleva importantes cambios en la consideración de las metas en el aprendizaje de las lenguas extranjeras<sup>2</sup> y notables desafíos para la didáctica de LE. Por ejemplo, a los aprendices debe dárseles la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe y no “una suma de competencias separadas en compartimentos estancos” (Martin Peris 2008: 45), es decir, es necesario dejar de considerar cada lengua de forma aislada. Siguiendo esta misma línea, Vez (2011: 104) afirma que en la sociedad del conocimiento se debería desarrollar la capacidad de “transferir” y “deberíamos educar al alumnado en el recurso a su autonomía y potencial semiótico innato para transferir saberes y usos de unas lenguas a

.....  
1. En el presente trabajo se utilizarán los términos “3º ciclo do Ensino Básico” y “Ensino Secundário” y no la traducción al español de estas dos etapas educativas, por no coincidir plenamente con el 3er ciclo de la educación primaria ni con los niveles de educación secundaria obligatoria, pues el “3º ciclo do Ensino Básico” coincide con los tres primeros años de la Educación Secundaria Obligatoria en España y los cursos 10º, 11º y 12º del sistema educativo portugués corresponden al cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria y a los dos cursos de Bachillerato. Independientemente del curso académico y de las diferentes edades de los alumnos, el nivel lingüístico de todos los grupos es A1, excepto un grupo de A2.

2. En adelante LE.

otras”; por lo tanto, este autor defiende que un “tratamiento integrado de las lenguas” (TIL) es vital en la educación para una ciudadanía plurilingüe.

Además, este enfoque plurilingüe es apoyado por el MCER (Consejo de Europa 2002) y dentro de dicho enfoque la mediación cobra especial relevancia. De hecho, se introduce la función de mediador, indicando que “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 2002: 4). Por lo tanto, esta aportación del MCER es, sin duda alguna, un gran avance en este sentido, sobre todo en lo que se refiere a la mediación lingüística. Cabe mencionar antes de seguir avanzando que numerosos estudios han concluido que lengua y cultura son realidades indisociables<sup>3</sup> (Rodríguez 2006: 195) y, por tanto, debemos partir de la premisa de que la mediación siempre será también cultural. No obstante, las actividades de mediación presentadas en el MCER son de tipo lingüístico, aunque se parte de la perspectiva del “saber hacer” intercultural (Consejo de Europa 2002: 102) y de que el plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo (Cantero y De Arriba 2004a: 10).

Se trata, pues, de una novedad que el MCER sitúe la mediación (considerada como un área más amplia que la traductología) al mismo nivel las otras actividades comunicativas de la lengua “más tradicionales”:

Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de mediación, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporcionan a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades (Consejo de Europa 2002: 14, 15).

Debido a su reciente consideración como actividad comunicativa, este campo no está muy explorado (excepto en lo que se refiere al ámbito de la traducción e interpretación) y, como indican Cantero y De Arriba (2004a: 15), existen escasos estudios para el caso del español lengua extranjera (sobre todo, en lo que se refiere a la mediación lingüística). No obstante, estos autores (2004a: 11) comentan que algunas actividades de mediación siempre han estado presentes en el aula de LE como actividades secundarias dentro de las otras destrezas.

En cuanto a los tipos de mediación lingüística, en el MCER (Consejo de Europa 2002: 60) solamente se distingue explícitamente entre mediación escrita y oral y se indica que, por un lado, la mediación puede ser entre hablantes de lenguas diferentes o usuarios de una misma lengua y, por otro, que se trata de un proceso que puede ser interactivo o no. Algunos autores proponen la denominación de mediación interlingüística

.....  
3. También los programas de Espanhol Língua Estrangeira del “3º ciclo do Ensino Básico” y “Ensino Secundário” parten de este postulado (Ministério de Educação 2002)

e intralingüística (Cantero y De Arriba 2004a; Ordeig 2010), aunque en el MCER no se recoge esta nomenclatura.

Por un lado, en cuanto a las actividades de mediación oral (tiene lugar entre interlocutores y el discurso es oral, existiendo normalmente la posibilidad de negociar e interactuar entre ellos), el MCER propone (Consejo de Europa 2002: 85): la interpretación simultánea (congresos, reuniones, discursos formales, etc.); la interpretación consecutiva (charlas de bienvenida, visitas con guías, etc.); y la interpretación informal (de visitantes extranjeros en el país propio; de hablantes nativos en el extranjero; en situaciones sociales y en intercambios comunicativos con amigos, familia, clientes, huéspedes extranjeros, etc.; de señales, cartas de menú, anuncios, etc.). Por otro, en cuanto a las actividades de mediación escrita (parte de un texto y normalmente no hay posibilidad de negociar con el lector), el MCER sugiere (Consejo de Europa 2002: 85): la traducción exacta (por ejemplo, de contratos, de textos legales y científicos, etc.); la traducción literaria (novelas, obras de teatro, poesía, libretos, etc.); el resumen de lo esencial (artículos de periódicos y revistas, etc.) en la segunda lengua o entre la lengua materna y la segunda lengua; y la paráfrasis (textos especializados para profanos, etc.).

Cada una de estas actividades necesitaría un análisis profundo tanto de pertinencia dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de LE como de las variables que las deben acompañar para convertirlas en significativas para los aprendices. Centrándonos más en las actividades explícitas que sugiere el MCER para la mediación escrita y oral, la mención a la interpretación (simultánea y consecutiva) y a la traducción (exacta y literaria) es, sin duda polémica por el hecho de no especificar si es profesional o no y por tratarse de actividades mediadoras más típicas de la formación de traductores e intérpretes que de una clase de LE. Por estas razones, cabe reflexionar sobre la interpretación de dichas actividades y la adaptación de las mismas para practicar la mediación en clase de lenguas, por ejemplo, reflexionar sobre las ventajas de la traducción pedagógica en clase de LE (Lavault 1985: 109 y Hernández 1996: 249, 250). Las demás actividades mediadoras recogidas en el MCER parecen actividades más adecuadas (incluso de uso frecuente) para la clase de LE.

Además de estas propuestas que pueden partir de un discurso oral o escrito y que pueden ser interlingüísticas o intralingüísticas y de la traducción pedagógica ya comentada, Cantero y De Arriba (2004b) proponen una serie de actividades muy interesantes para implementar en el aula de LE (que se relacionan unas con otras, llegando incluso a yuxtaponerse) y, en algunos casos, concretan las actividades mediadoras recogidas en el MCER. Estos autores (2004a: 15) consideran que cada uno de los tipos de mediación lingüística se concreta en actividades específicas a las que denominan “microhabilidades”. Consisten en actividades de mediación habituales para un usuario “competente en más de un código y que pueda poner en contacto a otros hablantes de diversos idiomas, dialectos, registros o niveles lingüísticos” y que forman la competencia mediadora. A continuación, citamos algunos ejemplos proporcionados por Cantero y De Arriba (2004a: 16, 17; 2004b) de microhabilidades orales y escritas. Entre las microhabilidades orales señalan: resumir /sintetizar lo esencial de un discurso, parafrasear o reformular las palabras de un tercero, intermediar o negociar con otro/s interlocutor/es la inten-

ción de un discurso e interpretar o traducir un texto oralmente ya sea de manera profesional o no (en este punto cabría matizar el tipo de interpretación). En lo que respecta a las microhabilidades textuales, estos autores sugieren, al igual que para la mediación oral, resumir/sintetizar y parafrasear, y además añaden: citar una parte de un texto, traducir, apostillar y adecuar un texto a un tipo de lector concreto. Se trata, sin lugar a dudas, de una gran aportación para la práctica y la didáctica de la mediación en la clase de LE, a la que se podrían sumar otro tipo de actividades que ayuden a lograr el objetivo del MCER: formar usuarios multilingües y pluriculturales.

Además de las actividades, el MCER propone estrategias de mediación y algunos autores ya hablan incluso de “competencia mediadora” (Cantero y De Arriba, 2004a: 18; Zarate *et al.* 2004a: 230). Son dos conceptos en los que no se entrará en el estudio. No obstante, cabe señalar que, a diferencia de las demás actividades comunicativas para la mediación, el MCER (2002: 86) indica que “todavía no existen escalas ilustrativas disponibles” y que serán los usuarios del MCER los que determinarán las actividades de mediación necesarias para un determinado alumno, cómo se le capacitará para ello y qué nivel de logro se le exigirá. Este es un punto débil más en lo que se refiere al tratamiento de la mediación en el MCER que nos lleva a una inevitable reflexión, pero que no se tratará en este documento.

## **2. LA MEDIACIÓN EN LAS CLASES DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA EN EL TERCER CICLO DE “ENSINO BÁSICO” Y EN EL “ENSINO SECUNDARIO” EN PORTUGAL**

### **2.1. EL ESTUDIO: OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y SUJETOS**

La investigación surge con el objetivo de, teniendo en cuenta lo comentado en el marco teórico presentado anteriormente, dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Está presente la mediación lingüística en las clases de español lengua extranjera en el “3º ciclo de Ensino Básico” y en el “Ensino Secundário” con alumnos portugueses?
- ¿Qué tipo de mediación y qué actividades se proponen para desarrollarla?
- ¿Están preparados los profesores en prácticas observados para actuar como mediadores?

Para responder a esta pregunta nos basaremos en una muestra de cuatro planificaciones de unidades didácticas impartidas en el primer periodo de prácticas del curso 2011-2012 en escuelas de “Ensino básico” y “Ensino secundário” situadas en los alrededores de Oporto. En cuanto al perfil de las observadas, se trata de cuatro profesoras en prácticas que están inscritas en el segundo año del MEPLE<sup>4</sup> y del MEIBS<sup>5</sup> que ofrece la Facultad de Letras de la Universidad de Oporto y todas ellas cuentan con experiencia como profesoras de español lengua extranjera (los años de experiencia entre unas y otras varían). En lo que se refiere al programa de prácticas que están realizando, dos

4. MEPLE: Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário.

5. MEIBS: Mestrado em Ensino de Inglês e de Alemão / Francês / Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

de ellas cuentan con un tutor en la escuela en la que realizan las prácticas y otras dos no, con lo cual cuentan únicamente con la tutorización de una docente de la facultad (en adelante, supervisora). Cabe mencionar que no se tendrán en cuenta otras variables que podrían influir en las decisiones de los profesores en prácticas a la hora de llevar al aula actividades de mediación, como el nivel educativo de los alumnos, el número de alumnos, las características del grupo, etc. No obstante, en algunos casos los profesores en prácticas, durante la entrevista/comentarios de la clase hicieron referencia a estos factores para justificar su actuación en el aula respecto a los comentarios realizados por la supervisora sobre este tema.

Por el reducido alcance de la muestra seguiremos una metodología cualitativa, pues nos interesa profundizar a pequeña escala y fijarnos en la especificidad de la realidad observada (Bisquerra 2004; Nunan 1992). Para ello, la recogida de datos se basará en la observación directa, el análisis de las planificaciones escritas y en los comentarios realizados tras el visionado de la clase observada; por otro lado, los instrumentos que se utilizarán serán la toma de notas durante la observación y las preguntas realizadas durante el comentario. Dos de las profesoras observadas son profesoras sin tutor en la escuela, por lo que también tenemos datos de una entrevista previa para orientar en la planificación de la unidad didáctica (con la supervisora, en los demás casos este encuentro se realiza con los tutores de la escuela).

## 2.2. OBSERVACIÓN DE CLASES Y ANÁLISIS DE LAS PLANIFICACIONES DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS<sup>6</sup>

En este apartado se recogen de forma esquemática los datos obtenidos del análisis de las planificaciones escritas de las PeP y de lo observado en las clases supervisadas.

### 2.2.1. PROFESOR/A EN PRÁCTICAS<sup>7</sup> (PeP) I

Descripción: con tutor en el centro. Unidad didáctica: “La Navidad en España y Portugal”. Nivel Al. 10º curso.

Datos:

- No se cita la actividad de la mediación en la planificación de la UD, aunque la UD nos lleva inevitablemente al contraste intercultural y sería un contexto ideal para realizar actividades de mediación lingüística y cultural.
- Se incluyen actividades y microhabilidades en la UD que se podrían aprovechar para trabajar la mediación, pero se realizan con otros objetivos o no se entrena específicamente la mediación:

ACTIVIDAD 1: el contraste de la realidad de la Navidad en España y en Portugal a partir de una tabla con contenidos relacionados con el tema con el objetivo de revisar lo estudiado en la clase anterior:

.....  
6. En adelante UD.  
7. En adelante PeP.

- Se amplían conceptos nuevos con alto contenido sociocultural referentes a la comida y a la bebida (los polvorones, el cotillón, etc.) mediante paráfrasis intralingüística. No se amplía al conocimiento que los alumnos pueden tener de otras culturas conocidas por ellos.
- También se les pide a los alumnos que expliquen a los compañeros que no estaban en clase mediante paráfrasis intralingüística o la traducción conceptos que no comprenden.
- Se cita un plato típico portugués que no tienen traducción directa al español (*farrapo velho*): se enfrenta a los alumnos a un malentendido cultural que deben resolver mediante una actividad de mediación (no identificada como tal): “Imagínaos que un amigo español está el día de Navidad en vuestra casa (día en el que tradicionalmente se toma *farrapo velho*), ¿cómo le explicáis qué vais a comer?”

ACTIVIDAD 2: la comprensión lectora de un texto muy interesante sobre las tradiciones de Nochevieja en España y en otros países, incluido Portugal (pluriculturalidad de la que se habla en el MCER):

- Resumen del texto y preguntas para comprobar la comprensión del texto. No se explota el texto desde el punto de vista de la mediación ni de la pluriculturalidad. No se amplía al conocimiento que los alumnos pueden tener de otras tradiciones conocidas por ellos.
- Demuestra que las representaciones culturales que se quieren transmitir a los alumnos están claras (Zarate 2004b), sabe trabajar las realidades culturales y el vocabulario con un alto contenido sociocultural y orienta bien la reflexión de los alumnos acerca de la cultura meta y la cultura nativa (Kramersch 1993: 205).

#### 2.2.2. PEP 2

Descripción: con tutor en el centro. Unidad didáctica: “La ciudad y los transportes”. Nivel A2. 11º curso.

Datos:

- No incluye la mediación en la planificación de la UD, pero sí dos actividades que podrían reformularse para practicar la mediación en esta UD:

ACTIVIDAD 1: Lista de vocabulario relacionado con los lugares y los establecimientos públicos en la ciudad. El objetivo marcado es ampliar el léxico, pero no se ha reflexionado previamente sobre cómo usar esta lista.

- Se comienza pidiendo a los alumnos la traducción de las ocho primeras palabras, totalmente evidentes debido a la similitud con su L1. Después se pasa a la lectura del vocabulario en español y se pregunta solamente aquellos conceptos diferen-

tes de la L1 para definirlos en español.

- No se hace hincapié en algunos locales existentes solo en España ni en los falsos amigos que en español representan realidades completamente diferentes (mercería, ultramarinos, droguería, etc.).

ACTIVIDAD 2: Visionado de un vídeo cuyo objetivo es “permitir el contacto con los medios de transporte en otros países/culturas”. El vídeo tiene mucho potencial didáctico en lo que se refiere a contrastes culturales y al tratamiento de temas transversales (los transportes en el tercer mundo, la contaminación, etc.):

- La única explotación del vídeo es una interacción oral en la que los alumnos dan su opinión.
- No se explota desde el punto de vista de la mediación ni del pluriculturalismo.
- Demuestra: falta de formación, conocimiento superficial de representaciones culturales relacionadas con el tema y ausencia de reflexión sobre el uso de la lengua materna en clase de LE (una elección muy controvertida y sobre la que se ha discutido mucho –tómense a modo de ejemplo los estudios de Corder 1994; Ellis 1994: 40; y Hurtado Albir 1999: 13).

### 2.2.3. PEP 3

Descripción: sin tutor en el centro. Unidad didáctica: “La escuela: espacios y materiales”. Nivel A1. 7º curso.

Datos:

- En un primer encuentro con la supervisora antes de planificar la UD se habla de la mediación (así como del resto de actividades comunicativas de la lengua). Como consecuencia, la planificación de la UD revela una reflexión y un esfuerzo por incorporar la mediación. En el plan de clase y en la fundamentación teórica se refleja la preocupación por incluir las microhabilidades de “reformular, traducir, parafrasear o usar gestos o dibujos entre compañeros con la finalidad de facilitar la comprensión”.
- Incluye una actividad de mediación escrita intralingüística y otra muy propicia para trabajar la mediación (aunque no se explota con ese fin):

ACTIVIDAD 1: Se presentan varias acepciones de “escuela” recogidas en el Diccionario de la Real Academia Española, se leen y después la PeP se detiene en algunos aspectos que le interesan con el objetivo de hacer la transición al siguiente momento de la secuencia didáctica:

- Recurre a la citación.

- Pide a los alumnos que han entendido una determinada definición que reformulen la acepción recogida en el diccionario de manera que otros alumnos que puedan ayudar a otros alumnos a comprenderla (cambio de registro del texto: mediación intralingüística).
- Falta reflexionar sobre lo que significa la escuela para otras culturas.

ACTIVIDAD 2: Se presentan dos esquemas para comprar los sistemas educativos en España y Portugal.

Identifica la mediación (más cultural en este caso)

No se aprovecha totalmente el potencial. En el paso intermedio la supervisora anima a la PeP a que elabore una actividad de mediación oral, pero la PeP no lo hace (confiesa que no sabe cómo).

Tampoco se hace referencia a otros sistemas educativos conocidos por ella ni por los alumnos.

#### 2.2.4. PE P 4

Descripción: sin tutor en el centro. Unidad didáctica: “La familia”. Nivel A1. 7º curso.

Datos:

- A pesar del encuentro anterior a la planificación de la UD y la recomendación de leer la sección 4.4. del MCER, no se incluye la mediación en la planificación. Sin embargo, durante la clase observada se constata que se recurre varias veces a actividades de mediación con otros objetivos:
  - Resumen de los videos visionados (sonido en español y resumen también en español): para comprobar la comprensión y tras haberlos observado toda la clase.
  - La definición por parte de la profesora y de los alumnos del vocabulario relacionado con el tema, siempre en español, para comprobar la comprensión.
  - La traducción, a la que recurre en múltiples ocasiones. Presenta una actividad que consiste en relacionar los términos en español con el equivalente del portugués cuyo objetivo (según la planificación de la actividad) es desarrollar en los alumnos la estrategia de inferencia sobre el significado de las palabras relacionadas con las relaciones de parentesco propuestas. Con respecto al objetivo de la traducción en otros momentos de la clase se hace casi de forma rutinaria cuando se presenta el nuevo vocabulario con la finalidad de comprobar que los alumnos entienden los términos (incluso cuando son cognados).
- Demuestra (y ella misma confirma) no haber reflexionado sobre la necesidad y las ventajas de introducir la traducción en el aula con alumnos de un nivel básico cuya lengua materna es muy similar al español.

- Aparte de la Familia Real no se introducen otros aspectos culturales para el contraste cultural entre el concepto de familia en España y en otras realidades conocidas por los alumnos que podrían dar lugar a la mediación.

### 2.3. ANÁLISIS DE LOS COMENTARIOS

Tras la observación de la clase y el análisis de la planificación escrita, se realizó un comentario con cada uno de los PeP. Teniendo en cuenta las dificultades en el desarrollo de las actividades comunicativas de la lengua de mediación, la supervisora les planteó preguntas similares respecto al tema de la mediación (así como acerca de las otras actividades comunicativas de la lengua) con la finalidad de que reflexionasen sobre esta actividad y que ellos mismos analizaran la posibilidad de incluirla en las UD que habían diseñado e impartido.

Ante la pregunta sobre por qué no habían incluido la mediación como actividad comunicativa en el cuadro de planificación y por qué no la habían tenido en cuenta para la planificación de su clase, la respuesta fue unánime: el desconocimiento de la inclusión de la mediación, sobre todo, lingüística, en el MCER y la justificación de que no se contempla en los programas de español en los que se basan.<sup>1</sup> En el caso de las dos PeP sin tutor, también en la primera entrevista revelaron falta de conocimiento al respecto. No obstante, en el máster se establece como obligatoria la lectura del Capítulo 4, sección 4.4. del MCER relacionada con las “Actividades comunicativas de la lengua y estrategias” (Consejo de Europa 2002: 60-88), con lo cual no debería existir ese desconocimiento. Ante esta situación, la supervisora les explicó la información básica sobre la mediación que presenta el MCER y sobre el tipo de actividades lingüísticas orales o escritas que podrían llevar al aula para practicar esa competencia y, una vez más, les sugirió de nuevo la lectura del apartado del MCER arriba señalado.

En el caso de las dos PeP sin orientador cooperante, la supervisora ya les había recomendado el análisis de la sección del MCER arriba mencionada antes de volver a reunirse para la planificación de la UD; no obstante, esta lectura les suscitó dudas y echaron en falta una mayor concreción por parte de estos documentos. A pesar de esas dificultades, como se ha visto en el análisis anterior, la PeP 3 tuvo en cuenta la lectura e introdujo la mediación escrita intralingüística como una actividad lingüística en su planificación; sin embargo, se refleja la falta de una mayor reflexión sobre el tema, pues su UD presentaba otras oportunidades para introducir la mediación (como se ha descrito en el apartado correspondiente a la PeP3). En cambio, la PeP 4, también sin orientador cooperante, no fue capaz de reformular sus ideas previas sobre el tipo de actividades a incluir en su planificación y en ningún momento introdujo la mediación explícitamente en el trabajo escrito; tras el análisis del porqué de esta dificultad, ella admitió que le faltaba preparación para diseñar actividades de este tipo y que, a nivel cultural, tenía problemas a la hora de identificar y seleccionar que representaciones culturales llevar a clase y cómo trabajarlas.

.....  
1. Esta afirmación es cierta, pues en los programas de Iniciação y de Continuação de Espanhol (Ministério de Educação 2002) no aparece explícitamente la mediación como actividad comunicativa de la lengua al nivel de las otras actividades tradicionales (comprensión y expresión orales y escritas). Sin embargo, cabe mencionar que la referencia a lo sociocultural es continua y que se presentan algunas actividades susceptibles de ser reformuladas para trabajar la mediación (resúmenes, paráfrasis, reformular para adecuar la producción a una situación concreta, etc.).

En el caso de las PeP con orientador cooperante, se comprobará si la lectura se refleja en su práctica docente en las dos clases asistidas que tendrán lugar en el segundo y tercer periodo de prácticas. Por lo que se deduce de las impresiones de los PeP durante el comentario realizado después de la primera clase e incluso tras la aclaración de la supervisora, no será tarea fácil. De hecho, después de la explicación mencionada, la supervisora les pidió que volviesen a los objetivos de sus UD y que considerasen si algunas de las actividades planteadas podrían servir para desarrollar la mediación escrita u oral. Les costó mucho y solo la PeP 1 (en la UD sobre la Navidad) consiguió identificar alguna actividad y sugirió otros pasos en las actividades planteadas con el objeto de enfrentar a los alumnos a situaciones que requiriesen su actuación como mediadores. Por lo que se refiere a la PeP 2 simplemente comentó que para las próximas clases reflexionaría más sobre el papel de la traducción y del uso de la L1, pero no consiguió pensar en ninguna actividad de mediación que fuese más allá de la traducción o del resumen como “comprobación de la comprensión” comentando que en la formación teórica de sus másteres no le habían facilitado recursos concretos para la didáctica de la mediación.

Por último, la supervisora, teniendo en cuenta lo observado y lo comentado en las entrevistas, les planteó a los cuatro PeP si se sentían preparados para actuar de mediadores y la respuesta de dos de ellos fue negativa (aunque confiesan haber actuado como traductores profesionales), mientras que la PeP 1 comentó que como mediadora cultural sí que se sentía preparada aunque a veces echaba de menos ciertos saberes culturales debido a la ausencia de experiencias culturales en el país de la lengua meta. Por su parte, la PeP 3 comentó que se sentía preparada, puesto que suele tener contacto con la cultura española y realizar muchos viajes a España, de manera que está habitualmente expuesta a situaciones típicas de la mediación. Teniendo en cuenta las respuestas a estos interrogantes, estamos totalmente de acuerdo con lo propuesto por Bavamova *et al.* (2004: 100) respecto a la necesidad de un periodo de formación de los futuros profesores de idiomas en el país de la lengua meta. Asimismo, en esta misma línea, Bizarro (2008: 84) apunta que el dominio de conocimientos científicos, pedagógico-didácticos y lingüístico-comunicativos no es suficiente para ejercer de profesor de LE, sino que para completar su perfil también necesitan competencias, capacidades y actitudes culturales, destacando la capacidad de “tentar reflectir criticamente sobre Si mesmo e sobre o Outro, não para escavar fossos separadores, mas para construir pontes de encontro e de intercompreensão”. Se trata, por lo tanto, de una capacidad que los PeP deben adquirir en su periodo de formación, pues de no hacerlo no podrán ayudar a los alumnos a desarrollar la competencia mediadora.

### 3. CONCLUSIONES

De este reducido estudio se concluye que la actividad comunicativa de mediación como tal resulta discriminada a la hora de planificar, a pesar de que sí se incluyen algunas actividades que coinciden con las de mediación escrita y oral recogidas por el MCER y con las “microhabilidades” enumeradas por Cantero y De Arriba (2004a), pero con otros objetivos, de modo que no se aprovechan para desarrollar la capacidad del alumno para actuar como mediador en una situación real que lo requiera (el resumen, la paráfrasis, la citación, la reformulación –casi siempre intralingüístico– y la traducción

“de términos.<sup>2</sup> No obstante, cabe señalar la preocupación de los PeP por el desarrollo de la competencia intercultural (Portugal-España) de los alumnos (postulado del que se parte en los *programas de Espanhol* realizados por el Ministério de Educação), aunque no siempre la amplían a otras realidades culturales (otras culturas conocidas, Hispanoamericana, etc.), ya que apenas hacen referencia a los conocimientos que los alumnos tienen de otras lenguas/culturas, olvidando lo denominado por Vez “tratamiento integrado de las lenguas” (TIL) y considerado esencial en la educación para una ciudadanía plurilingüe (enfoque en el que se basa el MCER).

El desconocimiento de casi todo lo relativo a la mediación (por parte de la mayoría de los PeP) y la consecuente dificultad a la hora de llevar la mediación al aula son algunas de las causas que subyacen a esta realidad. Otra cuestión que sale a relucir es la falta de preparación de casi todos los PeP para actuar de mediadores lingüísticos y culturales (más familiarizados con la mediación cultural), a pesar de la proximidad cultural entre su realidad y la española y su nivel lingüístico, y, por lo tanto, tampoco para transmitirles esta competencia a sus alumnos.

En definitiva, son datos que nos llevan a la necesidad de profundizar más en la mayoría de los aspectos que se han tratado superficialmente en este análisis (por las características de la comunicación) y que plantean otras muchas cuestiones que se irán analizando en siguientes fases de la investigación que se está llevando a cabo, como por ejemplo, si el nivel lingüístico influye, si los PeP analizados conseguirán diseñar actividades de mediación en las próximas UD tras un trabajo conjunto con los tutores y los supervisores, así como considerar las consecuencias que tiene para la didáctica de la mediación el hecho de que el portugués y el español sean lenguas afines o si sería más fácil desarrollar la mediación entre dos lenguas y dos culturas más alejadas de la L1, etc. Por otro lado, estos datos nos conducen a una reflexión inmediata sobre los contenidos incluidos en el plan de estudios de los másteres MEPLE y MEIBS.

## BIBLIOGRAFÍA

- BABAMOVA, E. y M. GROSMAN *et al.* (2004): “Cultural awareness in curricula and learning materials”, en G. Zarate, *et al.* (eds.), *Cultural mediation in language learning and teaching*, Strasbourg: Council of Europe Publishing, 59-100.
- BISQUERRA ALZINA, R. (coord.) (2004): *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla.
- BIZARRO, R. (2008): “O ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira: do objecto aos objectivos”, en R. Bizarro (ed.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje. Que perspectivas?* Porto: Areal Editores, 82,88.0
- CANTERO SERENA, F. J. y C. DE ARRIBA GARCÍA (2004a): La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas, *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 9-21 [en línea]. <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA0404110009A.PDF>

.....  
2. Es innegable que a veces una traducción literal de un término puede cumplir el objetivo en un determinado intercambio (la traducción explicativa; Lavault 1985: 19), pero los docentes deberían ser conscientes de las ventajas que ofrece la traducción pedagógica con otros objetivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de LE (Hernández 1996: 249, 250) y no recurrir siempre a la traducción literal. De hecho, este uso de la traducción literal ha sido, según algunos autores, la principal causa de las desventajas que ha sembrado el uso de la traducción en la enseñanza de lenguas (Lavault 1985: 108).

- CANTERO SERENA, F. J. y C. DE ARRIBA GARCÍA (2004b): Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE, *Revista Electrónica de Didáctica ELE (redELE)*, 2 [en línea]. [www.mepsyd.es/redele/revistaz/cantero\\_arriba.shtml](http://www.mepsyd.es/redele/revistaz/cantero_arriba.shtml)
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas* [en línea]. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- CORDER, S. P. (1994): “A Role for the Mother Tongue”, en S. Gass y L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Amsterdam: John Benjamins, 18-31.
- ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- FERNÁNDEZ, S. (coord.) (2002): Programa Espanhol. Ensino Secundário (10º, 11º e 12º), [en línea]. Ministério de Educação, Departamento de Ensino Secundário. <http://www.dgic.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2>
- HERNÁNDEZ M. R. (1996): “La traducción pedagógica en clase de ELE”, *Actas VII del Congreso de ASELE*, 249-255 [en línea]. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/07/07\\_0247.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0247.pdf)
- HURTADO ALBIR, A. (1999): “Objetivos de aprendizaje y metodología en la formación de traductores e intérpretes”, en A. Hurtado Albir (ed.), *Enseñar a traducir*, Madrid: Edelsa, 8-58.
- KRAMSCH, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- LAVAUT, E. (1985): *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, París: Didier Érudition.
- MARTIN PERIS, E. (2008): “Enseñanza de lenguas y fomento de valores: el plurilingüismo en el mundo actual”, en R. Bizarro (ed.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje. Que perspectivas?*, Porto: Areal Editores, 43-52.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Programa Espanhol. Programa e Organização Curricular. Ensino Básico 3º Ciclo [en línea]. [http://www.metadeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/2010/09/programa\\_Espanhol\\_3Ciclo.pdf](http://www.metadeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/2010/09/programa_Espanhol_3Ciclo.pdf)
- NUNAN, D. (1992): *Research Methods in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ORDEIG OLAZÁBAL, I. (2010): Hablando se entiende la gente, en Centro Virtual Cervantes, *Didactired* [en línea]. [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/enero\\_10/11012010.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/enero_10/11012010.htm)
- PINHO, A. S., J. ALMEIDA *et al.* (2009): “Um olhar sobre a biografia epistemológica da didáctica de línguas em Portugal – em busca de marcas discursivas do humano, Novos contextos de formação, pesquisa mediação”, *Actas do II Congresso Internacional do CIDInE* [en línea]. [http://www.ispgaya.pt/cidine/congresso/cidine2009/PAPERCIDINE/P\\_PINHO,ALMEIDA,MARTINS&PINTO.pdf](http://www.ispgaya.pt/cidine/congresso/cidine2009/PAPERCIDINE/P_PINHO,ALMEIDA,MARTINS&PINTO.pdf)
- PONTE, J. P. (1999): “Didácticas específicas e construção do conhecimento profissional”, en J. Tavares; A. Pereira *et al.* (eds.), “Investigar e formar em educação”, *Actas do IV Congresso da SPCE*, Porto: SPCE, 59-72.
- RODRÍGUEZ ABELLA, R. M. (2006): “Lenguas y Culturas (Elementos para adquirir la competencia intercultural)”, en G. Bazzocchi y P. Capanaga (eds.), *Mediación lingüística de lenguas afines: español/italiano*, Bolonia: Gedit edizioni, 195-212.
- VEZ JEREMÍAS, J. M. (2011): La Investigación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras, *Educatio Siglo XXI*, 29, 1: 81-108 [en línea]. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/119881/112861>
- ZARATE, G. *et al.* (eds.) (2004a): *Cultural mediation in language learning and teaching*, Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- ZARATE, G. (2004b): *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, París: Didier.