

Traducción y más allá: La mediación lingüística en la clase de ELE

Lena Krogmeier^A
Leibniz Universität Hannover (LUH)

RESUMEN: Las actividades de mediación comprenden tanto la traducción y la interpretación como la paráfrasis de un texto a otra lengua o variedad lingüística con un fin y destinatario específico. Dado que la interpretación simultánea o consecutiva y la traducción exacta significan grandes desafíos incluso para profesionales de la lengua extranjera, parecen fines inalcanzables para los alumnos de ELE. Sin embargo la mediación a base de paráfrasis es una actividad a la que nos enfrentamos todos los días en contextos informales. Este artículo demuestra por qué se debe y cómo se puede integrar las tareas de mediación informal en la clase de ELE presentando el potencial didáctico de la mediación, tareas ejemplares e ideas acerca de su evaluación.

Introducción

La mayoría de los alumnos de español como lengua extranjera viven y aprenden el idioma en un país no hispanohablante y se comunican con amigos y parientes que no entienden español. Por lo tanto estos alumnos pueden ejercer como puente lingüístico y cultural en situaciones en las que hispanohablantes quieran comunicarse con no hispanohablantes. Imagínense las siguientes situaciones: Un alumno alemán decide ir de vacaciones a España con sus amigos que no entienden español. Quieren pasar dos semanas en Málaga, buscan un apartamento cerca del mar, económico y con por lo menos cuatro habitaciones. Muchos anuncios de alojamientos sólo se presentan en español, de manera que el alumno investiga en Internet y elige algunos anuncios que le parecen apropiados. Puesto que no quiere decidir él solo cuál de los apartamentos reservar, envía un email en alemán a sus amigos presentándoles la información más importante y preguntando cuál les gusta más. En este proceso de mediación escrita el alumno no sólo debe entender el anuncio en español, también debe sacar la información interesante para sus amigos, explicar o parafrasear palabras o frases hechas que no tienen ningún equivalente en alemán y transformarlo todo en alemán ajustando el estilo a la forma de un email informal. Otra situación: En su país de origen el alumno visita al médico, donde escucha a un hispanoparlante intentar explicar sus problemas de salud. Como el médico no entiende sus explicaciones españolas, el alumno interviene e intermedia entre los dos de manera oral,

^A **Lena Krogmeier** es colaboradora científica y docente en el área de didáctica de ELE en el departamento de románicas de la Universidad de Hanóver. En su proyecto de tesis doctoral investiga la evaluación de tareas de mediación lingüística. Además es responsable de la redacción del apartado didáctico de *Hispanorama*, la revista de la Asociación Alemana de Profesores de Español (DSV). Dirección de correo electrónico: krogmeier@romanistik.phil.uni-hannover.de

haciendo uso de recursos lingüísticos, interculturales y estratégicos para lograr que la comunicación sea exitosa. Podemos imaginar muchas situaciones semejantes auténticas, tanto en países no hispanohablantes como en América del Sur o España, por ejemplo en la panadería, en el supermercado, en la estación de metro, en la oficina de empadronamiento, en el instituto, durante las vacaciones, etc. El proceso de mediación puede realizarse siempre de varias formas que pretendemos presentar a continuación.

Tipos de mediación lingüística en la clase de ELE

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) la mediación forma parte de las actividades del aprendizaje de lengua extranjera que el alumnado debe realizar para fomentar su competencia lingüística comunicativa. En el MCER se distingue entre la mediación oral y la mediación escrita, considerando la interpretación simultánea, consecutiva o informal como mediación oral y la traducción exacta o literaria, el resumen de lo esencial o la paráfrasis como mediación escrita. En todos los casos de mediación “el usuario de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente), hablantes de distintas lenguas” (MCER, 2001: 85). Por lo tanto se supone que la mediación no sólo se da entre distintas lenguas sino también entre distintos códigos del mismo idioma, si los interlocutores no se entienden. En este caso hablan Cantero Serena y De Arriba García de la mediación inter- e intralingüística refiriéndose con *inter* a la transferencia de una lengua a otra y con *intra* dentro de una misma lengua a diferentes códigos, es decir variedades lingüísticas (cf. Cantero Serena / De Arriba García, 2004a: 14). El siguiente gráfico resume los tipos de mediación expuestos en el MCER.

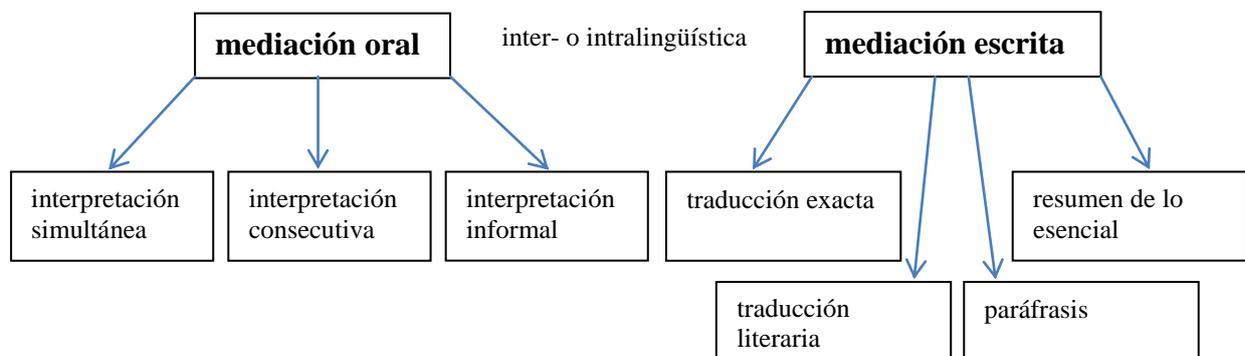


Ilustración 1. Tipos de mediación según el MCER (2002: 85)

Cantero Serena y De Arriba García ya destacan que ni la interpretación simultánea y consecutiva ni la traducción exacta y literaria se prestan realmente para la clase de ELE, por dos considerables razones: por un lado la traducción e interpretación significa una actividad ambiciosa que exige una dominación perfecta o casi perfecta de las lenguas involucradas, por otro lado no necesariamente hace falta interpretar o traducir exactamente en contextos pragmáticos de la lengua; más bien es suficiente escribir un resumen, parafrasear lo esencial o interpretar de manera informal en contextos orales (Cantero Serena / De Arriba García, 2004a: 13). Es necesaria la interpretación informal “en situaciones sociales y en intercambios comunicativos con amigos, familiares, clientes, huéspedes extranjeros, etc.” por ejemplo cuando uno no entiende imágenes de la cultura ajena, cartas del menú, anuncios etc. en el extranjero o el propio país (MCER, 2001: 85). Tareas orales intercaladas en una situación semejante o bien el resumen o la paráfrasis escrita en la lengua meta resultan actividades de mediación mucho “más adecuadas como actividades comunicativas y más adecuadas para formar hablantes competentes en un contexto social multilingüe” (Cantero Serena / De Arriba García, 2004a: 13).

Además diferenciamos varios tipos de mediación según la dirección en la que se realizan: Puede tratarse de una situación en la que un determinado texto (oral o escrito) en la lengua materna se deba mediar a la lengua meta o viceversa, lo que denominamos la mediación monodireccional. O también puede tratarse de situaciones orales que exijan la mediación bidireccional, es decir cuando nos encontramos en una interacción con por lo menos dos interlocutores y la mediación se realice de y a ambas lenguas.

Otro aspecto importante es la presentación del texto tanto en la lengua / variedad de partida como en la lengua / variedad meta que no solo puede realizarse de manera oral o escrita sino también de manera discontinua, es decir cualquier combinación de texto e imagen o gráfico puede servir de texto de partida o figurar como producto del proceso mediador (un cómic, una caricatura, un folleto, un póster, un anuncio, una carta de menú con imágenes, etc.). Por supuesto los tipos de texto pueden ser muy variados, de modo que el alumno debe adaptar el estilo lingüístico al tipo textual requerido en la tarea (un email, un anuncio, una receta, una emisión de radio, un artículo o cualquier otro tipo de texto). El siguiente gráfico muestra los

tipos de mediación según la dirección y la manera de presentación del texto de partida y meta.

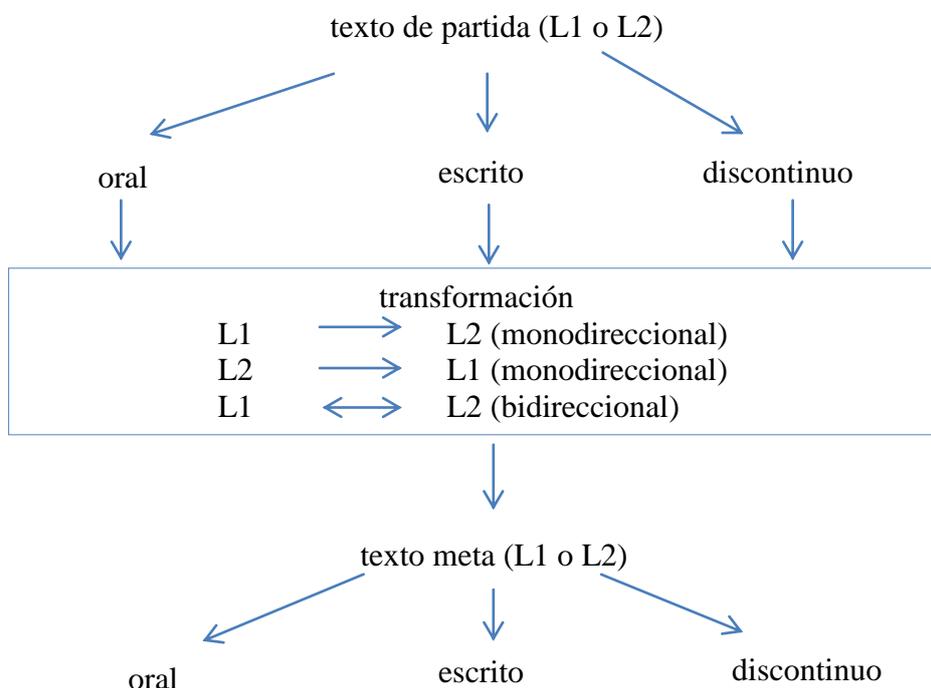


Ilustración 1. Tipos de mediación según dirección y presentación de texto de partida y meta

Considerando el contexto educativo, que limita la definición del MCER a los tipos informales, las posibles direcciones y la necesidad de adaptar el texto al objetivo comunicativo, la situación y las necesidades de los interlocutores o destinatarios, presentamos la siguiente definición:

En el contexto educativo la *mediación lingüística* significa la **transformación** mono- o bidireccional de una información **verbal, escrita o discontinua** de una **lengua o variedad lingüística** a otra – siempre en acuerdo con el **objetivo**, el **contexto situativo** y los **interlocutores / destinatarios** de la comunicación.

El potencial didáctico de la mediación y sus microhabilidades

Varios autores ya han demostrado el potencial didáctico que se encuentra en la mediación interlingüística sobre todo en cuanto al fomento de las competencias lingüísticas y sus microhabilidades (p. ej. Cantero Serena / De Arriba García, 2004a, 2004b; Engbers / Senkbeil, 2011; Erdmann, 2012; Hallet, 1995, 2008; Reimann / Rössler, 2013; Rössler 2008, 2009, 2012; Sarter, 2010). Wolfgang Hallet (2008)

elabora en Alemania un modelo de subcompetencias que se integran en la competencia mediadora interlingüística. Según Hallet forman parte de la competencia mediadora: la competencia comunicativa (A), la competencia intercultural (B), la competencia interaccional (C) y la competencia estratégica-metodológica (D), explicadas a continuación.

(A) *Competencia comunicativa*: Es fundamental en cualquier proceso de mediación que el mediador sea capaz de entender la información del texto de partida sea de forma oral o escrita, tanto en la lengua materna como en la lengua meta. Por ello son absolutamente necesarias las destrezas receptivas (comprensión lectora o auditiva). Aparte de esto el mediador debe hacer uso de sus destrezas productivas (expresión escrita / oral), una vez reconocido el objetivo de la comunicación, transformado la información adaptada según el objetivo comunicativo, destinatario y situación. El dominio de los recursos lingüísticos correspondientes es por ello imprescindible. Las cuatro destrezas comunicativas son meramente esenciales para la competencia mediadora.

(B) *Competencia intercultural*: Las situaciones, en las que se efectúa la mediación son siempre situaciones interculturales, debido a que en ellas se comunican como mínimo dos personas de distintas lenguas o variedades lingüísticas. Por consiguiente el mediador debe anticipar malentendidos probablemente causados por los distintos trasfondos

culturales de los interlocutores. Además debe ser capaz de adaptar costumbres sociales y elementos sociolingüísticos (p.ej. elección del saludo, normas de cortesía, turnos de palabra, formas de tratamiento, diferencias de registro) a la cultura meta (Hallet, 2008: 5). La mediación ajustada a la cultura meta además incluye la explicación de palabras particulares de ciertas culturas o idiomas, suponiendo que sean esenciales para el fin de la comunicación. Un ejemplo trivial ilustra el problema: En alemán no existe una traducción de la palabra *tortilla* y si no se explica el término, los alumnos asociarán ésta a una especie de patatas fritas que se vende en Alemania, las llamadas *tortilla chips*. Por lo tanto si se refiere a una *tortilla española*

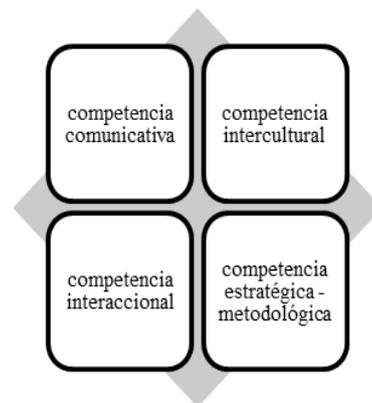


Ilustración 2. La competencia mediadora según Hallet 2008

habría que explicar (en este contexto) que se trata de huevo batido con patatas y cebollas. Incluso en los países de América del Sur se entiende otra cosa como *tortilla*, un ejemplo que demuestra también como puede surgir la necesidad de una mediación intralingüística.

(C) La *competencia interaccional* es importante particularmente en casos de mediación oral, cuando el mediador interactúa con varios interlocutores, anticipa sus conocimientos previos, sus necesidades y objetivos y reconoce su relación. El MCER y Hallet (2008: 5) también destacan que “el usuario de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa” (MCER, 2002: 85). Sin embargo parece poco auténtico el hecho de que una persona no exprese su interés u opinión intermediando entre familiares o amigos en situaciones informales.

Finalmente (D) la *competencia estratégica o metodológica* se refiere a la habilidad de compensar la falta de recursos lingüísticos, de usar el lenguaje corporal para hacerse comprender o de reconocer la necesidad de añadir información para prevenir malentendidos. Rössler (2009) elabora las estrategias necesarias para las actividades de mediación oral en la clase de ELE, de las cuales algunas también se prestan para la mediación escrita. Además tanto Cantero / Serena & De Arriba García (2004) como Phillip & Rauch (2010) presentan estrategias esenciales para la realización de tareas de mediación lingüística. La siguiente tabla presenta un conjunto de las nombradas estrategias subordinándolas bajo los dos tipos básicos de la mediación: la mediación oral y la mediación escrita.

estrategias	mediación oral	mediación escrita
receptivas	<i>comprensión auditiva (escuchar)</i> anticipar el tema reconstruir significados por medio de conocimientos lingüísticos y globales focalizar entonación y lenguaje corporal apuntar palabras claves elegir la estrategia de escuchar según el objetivo seguir escuchando incluso si no se entiende todo	<i>comprensión lectora (leer)</i> deducir el sentido del contexto de otros idiomas de palabras de la misma familia etc. elegir la estrategia lectora según el objetivo ojear el texto escanear el texto leer ciertos párrafos detalladamente marcar información importante

productivas	<i>expresión oral (hablar)</i> introducir frases hechas o automatizadas para ganar tiempo simplificar el lenguaje simplificar / reducir el contenido	<i>expresión escrita (escribir)</i> tomar apuntes y estructurar el texto simplificar el lenguaje simplificar / reducir el contenido métodos de auto-corrección
compensativas (por falta de recursos lingüísticos)	parafrasear definir sinónimos / antónimos términos de otros idiomas neologismos a base de conocimientos sobre la formación de palabras usar lenguaje corporal preguntar por explicación, repetición o reducción de velocidad	parafrasear definir sinónimos / antónimos términos de otros idiomas neologismos a base de conocimientos sobre la formación de palabras
sociales	anticipar el trasfondo cultural y social de los interlocutores explicar, añadir y comentar información cuando sea necesario adecuar un texto a un interlocutor concreto	anticipar el trasfondo cultural y social del destinatario explicar, añadir y comentar información cuando sea necesario adecuar un texto a un lector concreto
textuales	adecuar un texto al tipo del texto meta	adecuar un texto al tipo del texto meta

Ilustración 3. Estrategias para realizar la mediación

Aparte de estas subcompetencias o microhabilidades parece necesaria, especialmente – pero no exclusivamente – con respecto a la mediación escrita, una competencia textual, en concreto cuando el texto de partida es de otro tipo que el texto meta. En este caso los alumnos deben conocer las características típicas del texto meta (p.ej. en cuanto a la estructura, el encabezamiento, fórmulas de despedida, formalidad del lenguaje etc.) y cambiar su producción correspondientemente.

El siguiente modelo, basado en un modelo complejo elaborado por Caspari (2013) y ampliado por las subcompetencias mediadoras, demuestra los factores importantes en el proceso mediador.

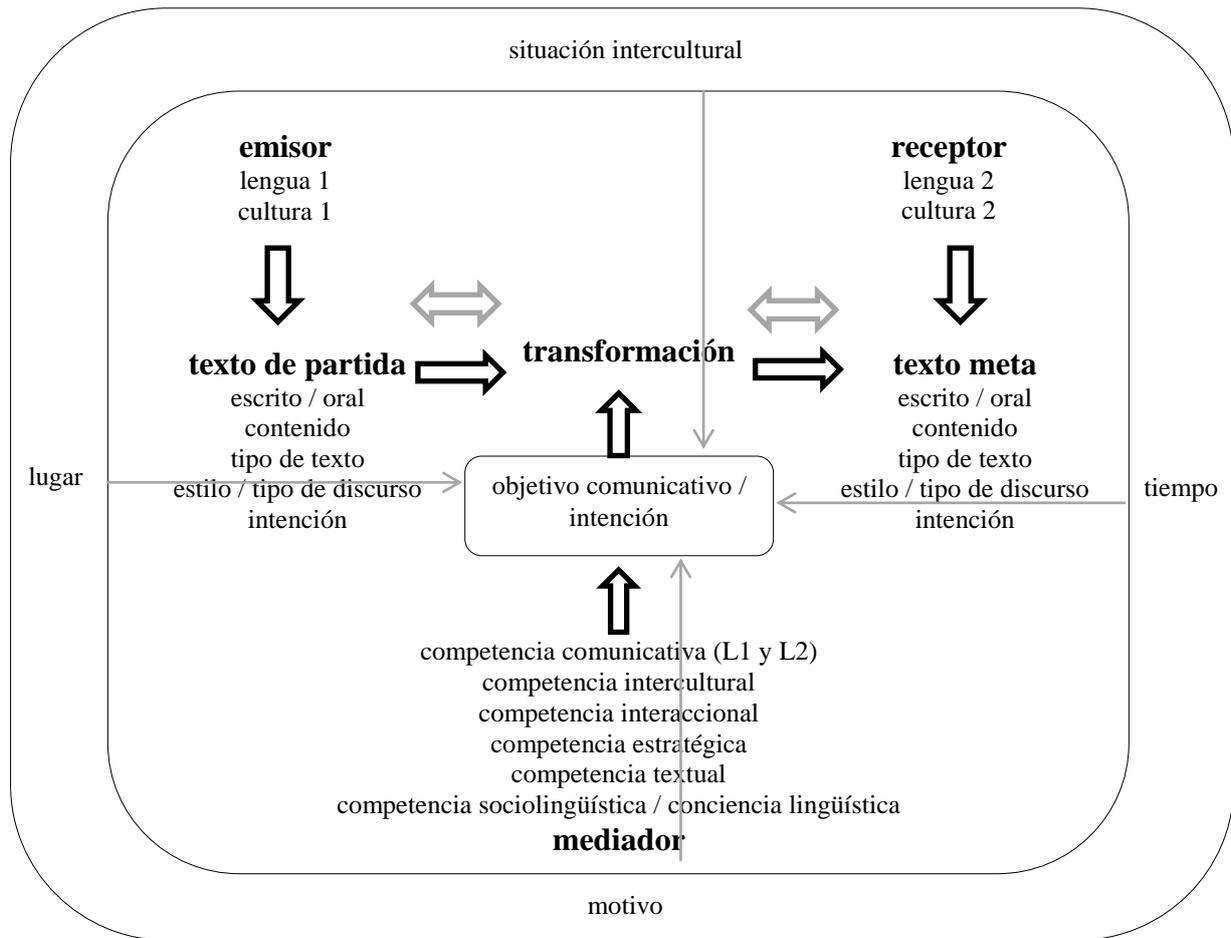


Ilustración 4. Modelo complejo de mediación lingüística basado en Caspari (2013)

Es importante mencionar que las publicaciones científicas e investigaciones didácticas en torno a la mediación lingüística se limitan hasta el día de hoy a la mediación interlingüística. No obstante consideramos muy importante y fructífero el potencial didáctico que se encuentra en la mediación *intralingüística* con respecto al aprendizaje de ELE. Sin duda podemos imaginar situaciones que requieren mediadores para asegurar la comunicación entre varios dialectos españoles o variedades lingüísticas como el lenguaje cibernético o textos técnicos y el español “global”. Tanto la mediación interlingüística como la mediación intralingüística fomentan la conciencia lingüística, es decir, la “competencia sociolingüística” (MCER, 2002: 166 y s.). Mientras que la mediación interlingüística posibilita el aprendizaje contrastivo, concentrándose en las similitudes y las diferencias (lexicales, gramaticales, textuales, interculturales etc.), la mediación intralingüística focaliza las variedades del español y demuestra la heterogeneidad del lenguaje.

Finalmente la mediación puede promover el fomento del plurilingüismo, uno de los objetivos básicos del MCER (2002: 4). Este concepto tiene como objetivo que el alumno

desarrolle una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. [...] [L]os interlocutores pueden cambiar de una lengua o un dialecto a otro, explotando así la habilidad que tiene cada uno para expresarse en una lengua y para comprender otra. [...] 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. (MCER, 2002: 4)

Compartiendo con el latín la misma raíz lingüística, las lenguas románicas sirven particularmente para fomentar el plurilingüismo. Una vez aprendido el español, resulta más fácil entender también otras lenguas románicas como el italiano, el portugués o el catalán. Empleando tareas de mediación con un enfoque plurilingüe, los alumnos tomarán conciencia de su conocimiento y del potencial de poder entrelazar con todas las lenguas románicas, aunque al principio se limite a las destrezas receptivas. El hecho de que los alumnos sean capaces de entender otros idiomas románicos a base del español puede influir positivamente en la motivación del alumnado a aprender idiomas en general. La capacidad de comprender una variedad o lengua sobre la base de otra lengua sin haberla aprendido llaman Meißner, Tesch y Vázquez (2011: 83) la intercomprensión. En el siguiente párrafo se presentará (entre otras) una tarea con enfoque intercomprensivo.

Tareas ejemplares

Para saber elegir entre las tareas presentadas en los manuales de aprendizaje o elaborar propias tareas de mediación lingüística Alexander Pfeiffer (2013) establece unos criterios para la evaluación de tareas de mediación lingüística. Algunos de estos criterios no sólo valen para las tareas de mediación sino para todo tipo de tarea en clase. Siguiendo sus criterios todas las tareas deben

- despertar el interés de los alumnos
- ofrecer un nivel adecuado
- describir de forma precisa la instrucción de trabajo

- explicar adecuadamente las expectativas
- realizarse en una situación auténtica
- partir de un texto auténtico
- brindar posibilidades para su integración en clase (cf. Pfeiffer, 2013: 52)

Como hemos visto en el capítulo anterior, el mediador debe considerar la situación, los objetivos y trasfondos culturales del destinatario / de los interlocutores y el tipo del texto meta en su acto de mediación desde el texto de partida. Por lo tanto las tareas de mediación lingüística también deben

- describir de forma precisa la situación y el destinatario / los interlocutores
- efectuarse en diferentes “tipos” de texto
- presentar diferentes registros lingüísticos
- tener valor intercultural (cf. Pfeiffer, 2013: 52)

Igualmente es ventajoso usar imágenes para visualizar aspectos del texto de partida sobre todo en el caso que su nivel sea desafiante. De esta manera será más fácil entender el texto de partida.

Y finalmente, si pretendemos que los alumnos hagan uso de estrategias lectoras para deducir el sentido de un determinado texto (escrito), no tiene sentido alguno preparar el texto con anotaciones. Las anotaciones además favorecen una traducción exacta, lo que no es el fin de las tareas de mediación. Sin anotaciones al contrario, los alumnos se verán forzados en parafrasear, describir y usar sus propias palabras. Los siguientes dos criterios se refieren entonces más concretamente al texto de partida, que debe

- usar imágenes
- renunciar a anotaciones (cf. Pfeiffer, 2013: 52)

Considerando esta lista de criterios, parece casi imposible cumplir con todos cuando elaboramos una tarea de mediación. Por esta razón parece útil establecer enfoques específicos, es decir, poner ciertas subcompetencias en relieve, siempre dependiendo de la situación descrita en la tarea, el nivel y la edad de los alumnos. Mientras la adaptación escrita a otro tipo de texto parece demasiado difícil para alumnos más jóvenes, en estos primeros años de aprendizaje se presta más

practicar estrategias orales p.ej. en breves juegos de roles. El enfoque también depende del tipo de mediación: por ejemplo, no se puede fomentar la competencia textual en tareas de mediación bidireccional ya que el texto de partida y meta se producen en la misma situación, de manera que no cambia el tipo de texto. En el siguiente párrafo presentamos tres tareas de mediación lingüística para varios niveles y diversos enfoques.

Tarea 1: El menú del día

tipo de mediación	dirección	tema	nivel	enfoque
interlingüística / oral / monodireccional	español → lengua materna	menú del día	1 ^{er} año (+)	enfoque intercultural, explicar

Estás con un amigo en España y tenéis hambre. Veis esta carta del menú del día¹ delante de un restaurante. Como tu amigo no entiende español, explícale qué se ofrece por 8 euros y entre qué platos puede elegir. Trabaja la tarea con tu compañero y presentad vuestros resultados en clase.

En esta tarea se trata de reconocer que algunos platos, como el “arroz a la cubana”, la “sopa verde” o la “tortilla de patatas”, no se conocen en muchos países no hispanoparlantes. Por lo tanto no es suficiente una traducción exacta sino hay que explicar lo que contienen los platos. Además es necesario explicar

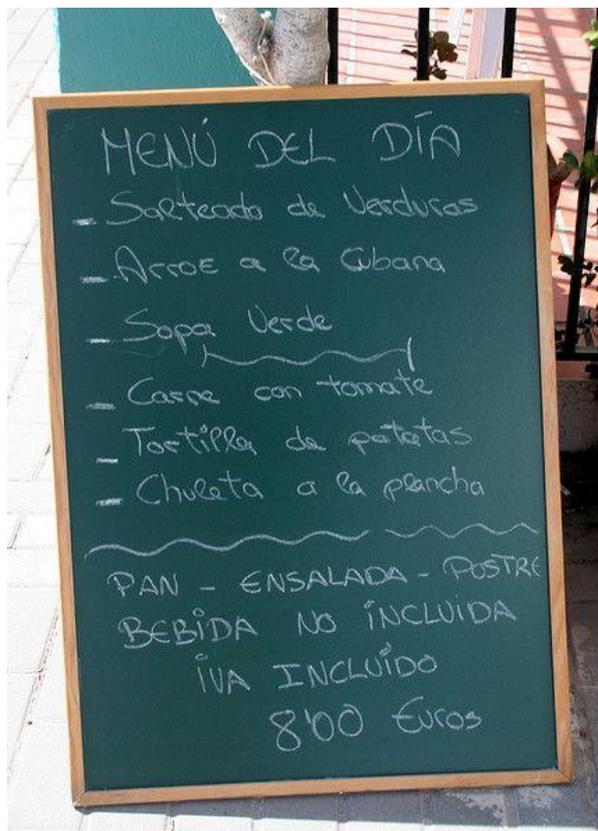


Ilustración 6. Muestra de un menú del día

que se puede elegir un plato de arriba de la línea (primer plato) y uno de debajo de la línea (segundo plato) y añadir que pan, ensalada y postre están incluidos por 8 euros, pero que hay que pagar extra por la bebida. Ya que este texto de partida es bastante fácil de entender y la producción oral se realiza sólo en la lengua materna, ya se lo puede emplear en el primer año de aprendizaje. Sin embargo la dificultad

para los alumnos no sólo se centra en entender el texto sino también en conocer los platos del menú y la división típica entre primer y segundo plato.

Tarea 2: En la consulta del médico

tipo de mediación	dirección	tema	nivel	enfoque
interlingüística / oral / bidireccional	lengua materna → español	en la consulta del médico	2º año	interactuar; usar estrategias: reducir, parafrasear, usar palabras propias

Cuando los alumnos se enfrentan con la mediación bidireccional por primera vez hay que trabajar con ellos los principios básicos de este tipo de tarea antes de empezar (no traducir palabra por palabra sino usar palabras y estructuras propias, sólo transmitir la información esencial para los interlocutores, cambiar los pronombres yo → él / ella, etc.). Se podría empezar la clase preguntando a los alumnos cómo pueden ayudar en la siguiente situación:

- *Estás con tu familia de vacaciones en España. Un día tu madre está muy mala y vais al médico juntos. Tu madre no habla español y el médico no la entiende cuando intenta explicar sus dolores en su lengua materna. ¿Cómo puedes ayudar?*

Las ideas de como ejercer esta mediación lingüística se explican más adelante (v.a.), primeramente se presenta la tarea principal y se distribuyen las tarjetas de comunicación.

- *Trabajad en grupos de tres. Con la ayuda de las tarjetas representad la situación en un juego de rol. Uno/a representa al paciente, uno/a al / a la médico/-a y uno/a al / a la mediador/a. Tomad apuntes en el dorso de las tarjetas, practicad la conversación y presentadla en clase. Si necesitáis ayuda o más ideas, podéis coger una tarjeta de ayuda.*

el/ la paciente 	el/ mediador/a 	el/la médico/-a 
Durante tus vacaciones en España te enfermas. Como no sabes español, tu hijo/-a ayuda a comunicarte con el/la médico/-a. Explícale tus problemas de salud y pregunta si te puede	Ayuda a tu madre / padre a explicar lo que le duele y media los consejos del/ de la médico/-a a tu lengua materna. ¡Ojo! Usa tus propias palabras y cambia los	Tú eres un/a médico/-a español/-a. Viene un/a paciente a tu hora de consulta, pero no habla español. Por suerte también ha venido su hijo/a que sí habla español. Salúdalos, pregunta qué tiene el/la

ayudar.	pronombres yo → él / ella me → le / se etc.	paciente y da consejos para que se mejore. Diles que vuelvan dentro de una semana si no hay mejora.
---------	---	---

Ilustración 7. Tajetas juego de roles

tarjeta de ayuda		
el/la paciente	partes del cuerpo	el / la médico/-a
estar/caer enfermo/a sentirse (e>ie) mal/a tener la fiebre doler (o>ue) tener dolor de tener tos resfriarse tener un catarro tener la gripe tener náuseas	la cabeza los oídos la garganta el brazo el pie la barriga los ojos	¿Cómo puedo ayudarle? ¿Qué le duele? ¿Desde cuándo ...? recetar / prescribir un medicamento contra... tomar estas pastillas contra ... una vez / dos veces al día beber mucho té / mucha agua descansar

Ilustración 8. Tarjeta de ayuda

Para poder solucionar la tarea es necesario conocer el campo léxico “en la consulta del médico”. Con respecto a la gramática el alumno que asume el papel de médico/a necesita saber o el imperativo o los verbos modales *tener que* y *poder*.

Tarea 3: Planear las vacaciones

tipo de mediación	dirección	tema	nivel	enfoque
interlingüística / escrita / monodireccional	catalán → español	ir de vacaciones	3 ^{er} año (+)	intercomprensión / plurilingüismo

Durante un semestre de intercambio decides pasar unos días de vacaciones en Barcelona junto con cuatro amigos españoles. Por lo tanto buscas un alojamiento económico en Internet y encuentras un anuncio del albergue juvenil “Unbany Hostel” en catalán: <<http://www.xanasc.cat/showhostel.tjc?id=237&index=47>> 01.10.2014

- *¿Qué estrategias te ayudan a entender palabras desconocidas? Haz una lista o un mapa mental.*
- *Ojea el texto y marca todo lo que entiendes.*

- *Toma apuntes en castellano categorizando las informaciones que entiendes y diciendo si conoces una expresión de otro idioma que no sea el castellano o del contexto.*
- *Escribe un e-mail a tus amigos dándoles toda la información que necesitan en castellano e intenta convencerlos a elegir este alojamiento.*

En general casi cada anuncio de hostel puede servir de texto de partida en esta tarea.

Ideas acerca de la evaluación

La evaluación de las tareas de mediación lingüística sigue desafiando a los profesores de lenguas extranjeras. Esto se debe por un lado a la complejidad de este tipo de tarea: La evaluación depende mucho del tipo de mediación; la mediación oral requiere otras competencias y por lo tanto también otros criterios de evaluación que la mediación escrita. Por otro lado cada tarea (salvo las tareas con enfoque plurilingüe o intercomprensivo) incluye o la recepción o la producción en la lengua materna de modo que automáticamente también se evalúa la competencia del alumno en su lengua materna². Aparte de este problema podemos diferenciar entre tareas de mediación oral y de mediación escrita, aunque algunos criterios coincidan.

Para la evaluación de tareas bidireccionales, Reimann (2013) propone aplicar criterios distintos en tareas de roles para el alumno que desempeña el papel del mediador bilingüe, aquel que representa al español monolingüe y aquel que sólo habla su lengua materna. En el caso de un examen oral esta división tripartita supone que cada alumno tendría que participar en un juego de rol tres veces, desempeñando cada vez uno de los tres roles, para poder ofrecer una evaluación justa e igualada, ya que el papel del mediador resulta mucho más difícil que hablar sólo la lengua materna. Otro modelo de examen oral propone que dos examinadores asumen los roles monolingües mientras el alumno hace el papel del mediador (Cox, 2013: 48). De esta manera los mediadores no dependen de las competencias de sus compañeros/as, aunque también signifique mucho esfuerzo por parte de los profesores asumir un rol y evaluar al mismo tiempo. Para evaluar la competencia mediadora oral, Reimann propone los siguientes criterios (2013: 2):

- el uso de recursos lingüísticos según el nivel del alumno y la precisión del lenguaje (léxico, gramática, entonación , pronunciación), aunque se focalice el objetivo comunicativo y se toleren faltas que no impidan la comprensión
- la competencia cognitiva que le permite al alumno tanto elegir, reducir y estructurar como añadir o explicar información cuando sea necesario
- la competencia intercultural que se manifiesta mediante explicaciones con respecto a las culturas implicadas y un comportamiento apropiado hacia ellas
- la competencia interaccional por medio de la referencia adecuada al interlocutor y a la situación, la espontaneidad y rapidez de reacción y estrategias como la paráfrasis, preguntas, estrategias gestuales y autocorrección
- el conjunto de las competencias mediadoras y culturales: la elección de toda la información central según los objetivos comunicativos

La mayoría de estos aspectos se refleja en el modelo de mediación lingüística presentado en la sección 2. Aunque algunos criterios de evaluación con respecto a la mediación escrita equivalgan a aquellos de la mediación oral (p.ej. lo que Reimann llama la “competencia cognitiva” o la competencia intercultural) la evaluación de tareas de mediación escrita presupone adaptaciones referente a la precisión del lenguaje, las estrategias y la competencia textual. Además no podemos evaluar la competencia interaccional, dado que en la gran mayoría de los casos no hay interacción en la mediación escrita (salvo en conversaciones escritas simultáneas como el chat). La ilustración 9 demuestra una propuesta de criterios de evaluación de tareas de mediación escrita.

competencia comunicativa	competencia intercultural	competencia estratégica	competencia textual
comprensibilidad del texto diversidad de recursos lingüísticos precisión del lenguaje (gramática, léxico, ortografía)	explicación o adición de información si necesario por el trasfondo cultural del destinatario adecuación del estilo de texto a la cultura meta adaptación del registro al destinatario	uso de palabras propias y estrategias compensativas elección y reducción de la información / omisión de información innecesaria según objetivo comunicativo, destinatario y situación descritas en la tarea	estructura y estilo del texto en acuerdo con la situación, las convenciones típicas del texto meta y el registro correspondiente

Ilustración 9: Criterios para evaluar tareas de mediación escrita

Conclusión

La mediación lingüística como tarea en el aula de lengua extranjera considera las necesidades del alumnado en un mundo globalizado, un mundo, que necesita cada vez más a participantes plurilingües que puedan servir de mediadores en situaciones interculturales. A la vez integra el fomento de diversas competencias en vez de concentrarse en una destreza o competencia aislada. Sin embargo todavía se plantea la cuestión de cómo evaluar las tareas, qué criterios sirven para los diversos tipos de mediación y cómo podemos describir los niveles de competencia mediadora, dado que el MCER carece de descriptores o escalas para la mediación lingüística (cf. MCER, 2002: 86). Queda por elaborar también una progresión adecuada de tareas para diversos niveles de competencia mediadora.

Bibliografía

- Cantero Serena, Francisco J. / De Arriba García, Clara (2004a): "La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas". En: *Didáctica*, 16, pp. 9-21. Accesible desde <<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110009A/19322>> 30.09.2014
- (2004b): "Actividades de la mediación lingüística para la clase de ELE". En: *RedELE*, 2. Accesible desde <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_05Cantero.pdf?documentId=0901e72b80e06a1f> 30.09.2014
- Caspari, Daniela (2013): "Sprachmittlung als kommunikative Situation: Eine Aufgabentypologie als Anstoß zur Weiterentwicklung eines Sprachmittlungsmodells". En: Reimann, Daniel / Rössler, Andrea (eds.), pp. 27–43.
- Cox, Roderick A.K. (2013): *Abschlussprüfung Englisch. Musteraufgaben Hörverstehensaufgaben Lerntipps. Klasse 9 Hauptschule Baden-Württemberg*. Berlin: Cornelsen.
- Erdmann, Lena (2012): "Multilinguale Sprachmittlung im Spanischunterricht". En: *bzf* 52, pp. 61-95. Accesible desde <http://www.vep-landau.de/fileadmin/user_upload/bzf/Hefte/bzf_2012_52.pdf> 30.09.2014
- Hallet, Wolfgang (1995): "Interkulturelle Kommunikation durch kommunikatives Übersetzen. Lernziele des Übersetzens im schulischen Englischunterricht". En: Beyer, Manfred / Diller, Hans-Jürgen / Kornelius, Joachim / Otto, Erwin / Stratmann, Gerd (eds.): *Realities of Translating. Anglistik und Englischunterricht*. Heidelberg: Winter, pp. 277-312.
- (2008): "Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln". En: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, pp. 2-10.
- MCER = Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Instituto Cervantes: Madrid. Accesible desde

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>
30.09.14

- Meißner, Franz-Joseph / Tesch, Bernd / Vázquez, Graciela (2011):
“Interkomprehension und Kompetenzförderung mit Blick auf die Konstruktion von Lehrwerken (nicht nur) für den Spanischunterricht”. En: Meißner, F.J. / Krämer, U. (eds.): *Spanischunterricht gestalten. Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, pp. 81-122.
- Pfeiffer, Alexander (2013): “Was ist eine sinnvolle Sprachmittlungsaufgabe? Ein Instrument zur Evaluation und Erstellung von Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht”. En: Reimann, Daniel / Rössler, Andrea (eds.), pp. 44–64.
- Phillip, Elke / Rauch, Kerstin (2010): “Verständigung im Austausch: Grundlagen, Bedeutung und Potenzial von Sprachmittlung”. En: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, pp. 2–7.
- Reimann, Daniel (2013): “Evaluation mündlicher Sprachmittlungskompetenz: Entwicklung von Deskriptoren auf translationswissenschaftlicher Grundlage”. In: Reimann, Daniel / Rössler, Andrea (eds.), pp. 194–228.
- & Rössler, Andrea (eds.) (2013): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Rössler, Andrea (2008): “Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht”. En: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, pp. 53–77.
- (2009): “Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht”. En: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 38, pp. 158-174.
- (2012): “Die Aktivität Sprachmittlung als Chance zur Vernetzung von Englisch und Spanisch”. En: Leitzke-Ungerer, Eva / Blell, Gabriele / Vences, Ursula (eds.): *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem, pp. 137–149.
- Sarter, Heidemarie (2010): “Sprachmittlung und pragmlinguistische Aspekte interkulturellen Fremdsprachenunterrichts”. En: Caspari, Daniela / Küster, Lutz (eds.): *Wege zu interkultureller Kompetenz: fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit*. Frankfurt, M: Lang, pp. 85–102.
- Senkbeil, Karsten / Engbers, Simona (2011): “Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz – Interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung”. En: *Forum Sprache* 6, pp. 41-57. Accesible desde
<https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-576100-0_ForumSprache_62011_Artikel03.pdf> 30.09.2014

¹ Michael Shade [<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.0/>] 1.10.2014

² Este problema se agrava si la lengua materna varía entre los alumnos, como es el caso en la gran mayoría de las clases, p.ej. con alumnos inmigrantes.