

LA MEDIACIÓN Y SU IMPACTO EN LAS AULAS DE LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS

Mediation and its impact in the classrooms of official language schools

Rafael Nadales Bonilla

Escuela Oficial de Idiomas Priego de Córdoba
teachernadales@gmail.com

Margarita Valderrama Molina

Escuela Oficial de Idiomas Priego de Córdoba
myteachermargarita@gmail.com

RESUMEN

En este artículo analizamos la actividad de lengua de la mediación desde un punto de vista epistemológico: el origen de su aparición, los escollos que surgen tras su implantación en las aulas de las escuelas oficiales de idiomas de Andalucía, así como las posibles vías de solución a cada uno de los obstáculos que se plantean.

PALABRAS CLAVE: MEDIACIÓN; EOI; ELE; MCERL;

ABSTRACT

In this article we will analyse the language activity of mediation from an epistemological point of view: the origin of its arising, the stumbling blocks emerged after its implementation in the classroom of the Escuelas Oficiales de Idiomas de Andalucía as well as the possible ways of sorting out the obstacles which must be overcome.

KEYWORDS: MEDIATION; EOI; ELE; MCERL;

Fecha de recepción del artículo: 20/03/2020

Fecha de Aceptación: 30/03/2020

Citar artículo: NADALES BONILLA, R. y VALDERRAMA MOLINA, M. (2020). La mediación y su impacto en las aulas de las escuelas oficiales de idiomas. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 17, CEP de Córdoba.

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta un recorrido histórico desde el origen de la mediación hasta su implantación en el currículum de las enseñanzas en escuelas oficiales de idiomas en la comunidad autónoma de Andalucía. Una vez implantada legalmente la mediación como actividad de la lengua que hay que impartir y evaluar de modo sistemático en esta comunidad, el docente se encuentra ante una serie de dificultades para llevar a cabo su nueva tarea: ¿Cuáles son estas dificultades? ¿Cómo superarlas? Solo conociendo los obstáculos que hay que superar se pueden determinar medidas de actuación para salvarlos. Y sobre ambas cuestiones se trata de arrojar luz desde este artículo que además refleja cuáles son las principales dificultades que encuentra el docente a la hora de impartir esta nueva actividad de la lengua y al tener que evaluarla. Asimismo, ofrece algunas posibles soluciones a esta problemática.

Tal y como nos ilustra Trovatto (2013), la enseñanza de lenguas extranjeras ha pasado por muchos procesos desde finales del siglo XVIII cuando surge en Prusia el método gramática-traducción que adopta como sistema el que venía siendo utilizado para la enseñanza del latín y el griego. En este caso, las destrezas principales eran la comprensión lectora y la producción de textos escritos siendo el profesorado el mayor protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su función consistía en proporcionar conocimientos a través de

clases magistrales y corregir los errores producidos por los estudiantes, que tenían un papel poco participativo. Su máximo logro se basaba en seguir las instrucciones del docente y en memorizar las reglas y el léxico necesarios para acometer su labor de traducción. Se podría decir que la diferencia entre el docente y el discente se basaba en el conocimiento previo de reglas y léxico memorizados y en la experiencia, dejándose otras destrezas de lado.

A comienzos del siglo XX, Berlitz y Sauze adoptan el método directo que le dio más importancia y prioridad a la comprensión de textos orales y a la expresión oral, ya que defendía que un idioma se aprendía por imitación de la lengua materna. Se da gran énfasis a la pronunciación del idioma que se está aprendiendo, alejándose el foco de atención del texto escrito, y se eliminan por completo la traducción y el idioma materno de la metodología. El docente se limitaba a suministrar vocabulario y estructuras –siempre en la segunda lengua, de ahí el auge de la figura del profesor nativo– favoreciendo el aprendizaje de la gramática de manera inductiva y no siendo el único protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje. El discente participaba en conversaciones con estructura de pregunta/respuesta y nunca elaboraba monólogos completos.

La Segunda Guerra Mundial propició la puesta en práctica del método audiolingüe por la incipiente necesidad de formar a los soldados para que fueran expertos hablantes de lenguas extranjeras. Es en este momento en el que el estructuralismo lingüístico vuelve a resurgir y toma la forma de repeticiones orales encumbrando la memorización y la imitación como método de adquisición preminente. Persigue el aprendizaje rápido y eficaz que involucre las cuatro destrezas, aunque le da más importancia a las producciones orales y a las funciones de la lengua. En este método, el docente es el protagonista de la clase,

el director de orquesta que controla la dirección y el ritmo del aprendizaje, el que selecciona el material adecuado y lo modula para su máxima explotación. El rol del estudiante es activo también, adquiriendo la gramática a través del proceso inductivo.

En el siglo XX a partir de la década de los 70 se ponen en marcha metodologías comunicativas que enfatizan la integración de las ya conocidas cuatro destrezas (comprensión de textos orales, comprensión de textos escritos, producción y coproducción de textos orales, y producción y coproducción de textos escritos) teniendo todas ellas un protagonismo diferente dependiendo de las subcorrientes metodológicas que van surgiendo. Pero es a comienzos del siglo XXI cuando muchos lingüistas y teóricos empiezan a buscar la quinta destreza como cuando en el pasado se buscaba el quinto elemento. Es entonces cuando se postulan como quinta destreza el uso de la lengua, la traducción, la cultura, etc. En 2001, el Consejo de Europa destaca de manera específica la mediación ya que, según ellos, cubre la traducción, la interpretación y en parte los aspectos culturales de la lengua. Así es como aparece el concepto de destreza asociada a la mediación y esta, a su vez, asociada a la traducción, interpretación y transmisión de valores culturales entre lenguas. Sin embargo, no podemos olvidar que también puede existir una mediación intralingüística.

LA INCORPORACIÓN DE LA MEDIACIÓN A LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA Y SU DESARROLLO AUTONÓMICO

A partir de 2001 muchas son las referencias a la ya conocida actividad de lengua de mediación, pero destacaríamos como hitos más importantes los siguientes:

El Consejo de Europa (2001), publica el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, considerado como el referente máximo para el docente de lenguas extranjeras, donde el término *mediación* aparece hasta en 21 ocasiones, mencionándose como “*una ayuda entre individuos que no comparten la misma lengua*”, comparándola con las actividades de traducción e interpretación o con el reprocesamiento de un texto existente que “*ocupa un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades*”. Además, se le atribuyen otras microdestrezas como el resumen, la interpretación de un evento cultural en relación a otra cultura o participar en un debate oral en el que se ven implicados varios idiomas.

En el Anexo del documento del Consejo de la Unión Europea: Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE) se expresa la necesidad de integrar otras destrezas como la mediación: “*La comunicación en lenguas extranjeras exige también poseer capacidades tales como la mediación y la comprensión intercultural.*” (Consejo de Europa, 2008)

Por último, y no menos importante, en el Companion Volume, Volumen complementario, publicado en febrero de 2018 por el Consejo Europeo y que está disponible solo en inglés y francés, se destaca la mediación como elemento esencial en el proceso de enseñanza/aprendizaje y se define más en profundidad, incluyendo descriptores muy claros para que dicha actividad de la lengua sea evaluada. El contenido del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* sigue siendo una directriz ineludible para el docente de lenguas extranjeras, pero se complementa con más

información proveniente de trabajos y estudios posteriores a 2001. La mediación se aleja de estar exclusivamente ligada a la traducción e interpretación para ser *“cualquier procedimiento, organización o acción diseñada para reducir la distancia entre dos (o más) polos de alteridad”* (Consejo de Europa, 2018).

A la luz de lo hasta aquí expuesto y a partir del Real Decreto 1041/2017¹, de 22 de diciembre por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación y se establece el currículo básico de los niveles de las enseñanzas de idiomas de régimen especial, se debe destacar que el profesorado de escuelas oficiales de idiomas se ve instado a implementar la mediación de modo sistemático en el aula y a evaluarla.

Tanto la sistematización del trabajo de la mediación en el aula, como el tener que evaluar a nuestro alumnado en el desarrollo de esta actividad entrañan una serie de obstáculos. A continuación, detallamos estos obstáculos, e indicamos algunas sugerencias para salvarlos:

1. Desconocimiento de lo que es la mediación por parte del profesorado. La mayoría de los docentes de escuelas oficiales de idiomas nos hemos sentido inseguros ante la llegada de la mediación a nuestras enseñanzas. Esa inseguridad viene del desconocimiento de esta actividad de la lengua, a la que, casi nadie había dedicado antes estudio ni preparación. Y si sentimos que no conocemos bien el concepto ni la materia, lógicamente sentimos que no vamos a poder desempeñar un buen papel en el aula cuando queramos trabajar esta actividad de la lengua. Ante esta dificultad, la vía de acción está clara:

¹ Real Decreto 1041/2017 de 22 diciembre: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2017/12/22/1041>

debemos formarnos. Para ello contamos con múltiples opciones: grupos de trabajo, formación en centros, cursos organizados por el centro del profesorado (en adelante CEP), etc. Todo ello, por supuesto, acompañado de un esfuerzo y una dedicación hercúleos.

2. Falta de repositorio de actividades de mediación en los que basarnos a la hora de realizar pruebas en el aula o de pedir tareas al alumnado. Para cualquier otra actividad de la lengua contamos con nuestros propios bancos de materiales que solemos ir ampliando curso tras curso; además de los materiales ofertados por distintas editoriales, incluyendo los propios libros de texto. Sin embargo, al ser la mediación una actividad recién incorporada a nuestro sistema, no tenemos registros de tareas de cursos anteriores que podamos utilizar nosotros, ni ofrecer a nuestros compañeros y compañeras.

La solución a este vacío se cubre, lógicamente, elaborando tareas de mediación que podamos utilizar y reutilizar. Es interesante, en esta línea, plantearse la creación en cada centro de un repositorio común de actividades de mediación al que todo el claustro deba hacer aportaciones, y del que todos puedan nutrirse en el futuro. De este modo, se optimiza el esfuerzo realizado por todos.

3. Dificultades en la elaboración de tareas de mediación: tipología y tecnología. La elaboración de tareas de mediación es también un obstáculo a salvar en distintos sentidos. Por una parte, hay que contar con el hecho de que existen tareas orales y escritas, que pueden partir a su vez de textos fuente orales o escritos. Además, el texto fuente escrito puede ser modal (que emplea

sólo un código -por ejemplo, el lingüístico-), o multimodal (que combina más de un código). Y puede venir presentado como texto continuo o no continuo (por ejemplo, gráficos, mapas, etc.).

Esta gran variedad hace que el profesorado tenga que familiarizarse y llegar a dominar tipologías textuales que se apartan de lo que hasta ahora había venido siendo el foco central de trabajo, y teniendo que caer de lleno en la alfabetización múltiple. Ahora se hace necesario que el profesorado cuente con conocimientos suficientes para el manejo de herramientas digitales que puedan ayudarle a elaborar, por ejemplo, infografías.

Para ayudarnos a superar las dificultades tecnológicas, debemos recurrir a la formación. Quienes son más autodidactas con las tecnologías pueden lanzarse a la búsqueda de las herramientas que puedan serles de mayor ayuda. Quienes necesiten de mayor guía, pueden recurrir a cursos de formación organizados por un CEP, grupos de trabajo, e incluso a formación en centros.

4. Falta de tiempo para trabajar una tipología más de actividades de lengua en el aula. Si ya sentimos que nos falta tiempo en el aula para practicar suficientemente la oralidad o la escritura, la incorporación de la mediación viene a condensar aún más el trabajo en el aula. Sin embargo, no hay que olvidar que las tareas de mediación que parten de textos orales suponen, implícitamente, un trabajo de la comprensión oral; al igual que las que parten de textos escritos más o menos desarrollados también implican una comprensión lectora. De hecho, para muchos, la mediación va más allá de la comprensión lectora u oral, ya que además requiere una dosis importante de trabajo con la información recibida para producir el texto mediado. Salvar la falta de tiempo en el aula es ardua tarea.

No basta con considerar la mediación como un paso más en la comprensión pues, aun así, hace falta tiempo para tratar ese paso ulterior.

Para superar este obstáculo se sugiere, por ejemplo, dedicar menos tiempo en el aula a la realización de tareas de comprensión escrita y de comprensión oral. Se puede seguir dedicando tiempo en el aula a la explicación de técnicas para la buena realización de actividades de comprensión oral o escrita, pero su ejecución en sí, se puede plantear como tarea para casa para el alumnado, liberando así un tiempo en el aula que sí se puede dedicar a la mediación.

Somos conscientes de que esta propuesta debe ir acompañada de un sistema de concienciación del alumnado para que no dejen de trabajar la comprensión oral ni escrita en casa dado que, de otro modo, su rendimiento general podría bajar en estas actividades de la lengua, además de tener una repercusión negativa en la ejecución de las tareas de mediación.

5. Falta de conocimiento sobre cómo evaluar la mediación. En la evaluación de la mediación hay que distinguir los cursos que acaban con prueba específica de certificación de los que no.

Para los niveles de certificación el instrumento a emplear en el caso de Andalucía es la rúbrica recientemente publicada en la Resolución de 24 de febrero de 2020, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se convocan las pruebas específicas de certificación de las enseñanzas de idiomas de régimen especial para el curso 2019/2020 y se establecen determinados aspectos sobre su organización². Contar con la rúbrica

2 Resolución de 24 de febrero de 2020: www.juntadeandalucia.es/boja/2020/41/BOJA20-041-00055-3036-01_00170468.pdf

no significa que, automáticamente sepamos utilizarla debidamente. Para lograr manejarla eficazmente es necesario combinar formación y práctica. La formación debería incluir, además del curso ofrecido inicialmente a las Escuelas Oficiales de Idiomas andaluzas para directores, directoras y jefes o jefas de departamentos sobre el uso de las nuevas hojas de observación de las pruebas terminales específicas de certificación, cursos de estandarización de la mediación, formación en centros y grupos de trabajo en esta misma línea.

En los niveles de no certificación cada centro deberá determinar el instrumento con el que se evalúe la mediación. La concreción de estos instrumentos no debe ser algo aleatorio, sino el fruto de un análisis y reflexión profundos sobre la materia. Para ello, resultan obvios:

- a) La necesidad de formarse antes de elaborar y aprobar estos instrumentos
- b) La idoneidad de pilotaje de los instrumentos antes de institucionalizarse
- c) La necesidad de contar con márgenes de tiempo suficientes para desarrollar estos instrumentos.

CONCLUSIÓN

Como se refleja en este artículo, la llegada de la mediación como una actividad más de la lengua al aula de idiomas de las escuelas oficiales de idiomas de Andalucía es el fruto de una trayectoria histórica y representa un gran hito, no porque las microhabilidades asociadas a dicha actividad sean novedosas (De

Arriba, C. & Cantero, F.J. 2004) –de hecho ya se venían practicando asociadas a otras actividades–, sino porque su implantación sistemática requiere una estandarización de los sistemas de evaluación y de la redacción de materiales de repaso. La problemática que ha surgido no es más que el reflejo del empeño del gremio docente en llevarla a cabo de un modo profesional y especializado.

Para cada problema suscitado se plantean una o varias vías de solución, desde la certeza de que los distintos agentes involucrados en su puesta en marcha sabrán valorar en cada circunstancia cuál es la medida más oportuna y conveniente. Es innegable que la base común para solventar todos los escollos que se nos presentan es la formación tanto del profesorado como del alumnado, ya sea la que nos proporcionan los centros del profesorado o las opciones de autoformación a las que se acogen muchas escuelas de Andalucía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOJA (2020). Resolución de 24 de febrero de 2020, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se convocan las pruebas específicas de certificación de las enseñanzas de idiomas de régimen especial para el curso 2019/2020 y se establecen determinados aspectos sobre su organización. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía de 2 de marzo de 2020. 39-92.

BOE (2017). Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación, se establece el currículo básico de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2, de las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se establecen las equivalencias entre las Enseñanzas de idiomas de régimen

especial reguladas en diversos planes de estudios y las de este real decreto. Boletín Oficial del Estado de 23 de diciembre (BOE). Núm. 311 127773-127838.

Consejo de Europa (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press.

Consejo de Europa (2008). Companion Volume with New Descriptors. [en línea]. Recuperado de: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>. [Consulta: marzo 2020].

De Arriba, C. & Cantero, F.J. (2004). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. Didáctica (Lengua y Literatura) Vol. 16, 9-21.

Trovato, G. (2013). La mediación lingüística como competencia integradora en la didáctica de E/LE: una aproximación a las tareas de mediación oral y escrita. Actas del X Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2013/21_trovato.pdf [Consulta: marzo 2020].