

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Doctorado en Ciencias de la Educación

La mediación lingüística en las clases de inglés en el nivel universitario: Intervenciones docentes y actividades situadas

Tesis presentada para la obtención del grado de Doctora en Ciencias de la Educación

Autora: María Daniela Calle Calle.

Directora: Dra. Ana María Gentile, UNLP

La Plata, 2022

Dedicatoria

A Pedrito José, Juancho y Suco, mi razón de ser en esta vida.

A Pablo, mi compañero, que con su amor
y su cariño ha sabido estar siempre.

A mi Mamía y Papi, desde donde se encuentren.

Agradecimientos

Durante estos estudios doctorales he recibido el soporte académico y moral de profesionales que han contribuido de manera significativa en el desarrollo del presente trabajo. En primer lugar, me gustaría agradecer a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata que me dio la oportunidad de alcanzar una las metas académicas más importantes en mi vida. De la misma forma agradezco a sus docentes quienes han contribuido con sus conocimientos. También doy las gracias a la Universidad de Cuenca, institución que me brindó el apoyo para cursar el programa doctoral y el desarrollo de esta investigación.

Segundo, a mi directora de tesis, la Doctora Ana María Gentile, quien ha sido una parte fundamental de este estudio. Su apoyo a través de sus acertados comentarios y guía durante la elaboración de esta investigación han sido elementos claves para la consolidación de este proyecto de tesis y la culminación de este manuscrito doctoral.

Un agradecimiento especial a los docentes del Departamento de Idiomas de la Universidad de Cuenca quienes aportaron con este estudio al contestar una encuesta y aceptaron participar con observaciones de clase y entrevistas. Sin su sincera y desinteresada participación, este estudio no hubiera sido posible.

Por último, pero no menos importante, doy gracias a mi familia que siempre ha sido mi soporte y mi razón de ser. Gracias Robert por tu orientación en la escritura. Gracias Abi por su sincera ayuda. Un agradecimiento muy especial a mi hermana Ana María mi ejemplo en muchos aspectos. ¡Muchas gracias!

La mediación lingüística en las clases de inglés en el nivel universitario: Intervenciones docentes y actividades situadas

Resumen

La globalización y el actual desarrollo económico y tecnológico han transformado el panorama educativo a nivel mundial. Particularmente en el caso de la educación en lenguas, estos fenómenos han traído consigo nuevos beneficios y desafíos. Sin duda, una de las novedades didácticas, es la adopción del llamado Enfoque Cultural o Intercultural en la docencia de lengua extranjera. Dicho enfoque permite introducir la cultura en el aula, puesto que la cultura propia de un determinado grupo social se exterioriza en el uso lingüístico que de ella se hace. Este enfoque más complejo e innovador que el denominado enfoque por destrezas, permite afrontar la enseñanza de lenguas en contextos plurilingües en el que el objetivo no es la excelencia o corrección lingüística del hablante, sino la comunicación eficaz. Actualmente, las competencias lingüísticas efectivas requieren un renovado modelo de aprendizaje lingüístico. En este contexto, la mediación lingüística se concibe como herramienta didáctica tendiente a favorecer y afianzar la adquisición de determinadas destrezas que configuran el enfoque (inter)cultural. La mediación, como actividad de la lengua que actúa de puente entre códigos lingüísticos distintos, se impone así a la vez como una necesidad y una realidad de las sociedades del siglo XXI. En este marco resulta concluyente que, si la educación debe tener como fin dotar al alumno de las habilidades que la sociedad le requiere, la clase de lenguas extranjeras debe incluir la mediación entre las destrezas que debe desarrollar el aprendiz. Por esta razón, el objetivo del presente trabajo investigativo es conocer cuál es el papel de la mediación lingüística en la enseñanza del inglés en el nivel universitario. También se propone identificar qué actividades utilizan los docentes para desarrollar la mediación lingüística y su posición frente a ésta. Este estudio se enmarca en el enfoque de la investigación cualitativa de tipo descriptivo e interpretativo dentro de la metodología de estudio de caso. La investigación se realizó con un grupo de cincuenta y tres docentes del Departamento de Idiomas de la Universidad de Cuenca. Para abordar los objetivos mencionados, se utilizó una encuesta, observaciones de clase, entrevista y el análisis documental en la recolección de datos. En general, se pudo percibir que la mediación lingüística es un tema poco conocido por parte de los docentes y, por lo tanto, fue difícil encontrar actividades de mediación en sus clases. También, a pesar de que la traducción ha vuelto a adquirir importancia como actividad pedagógica, los docentes participantes no han sabido expresar el valor y las posibilidades que ésta ofrece como actividad comunicativa. Al mismo tiempo, la planificación docente se enmarca en el enfoque comunicativo cuyo principal objetivo es el desarrollo de las cuatro destrezas, por lo que la actividad mediadora queda relegada.

Palabras clave: Mediación lingüística; competencia lingüística; enseñanza de lengua extranjera; enfoque intercultural; herramienta didáctica.

Linguistic mediation in English classes at the university level: Teaching interventions and situated activities

Abstract

Globalization and current economic and technological developments have transformed the educational scenery worldwide. Particularly, in the case of language teaching, these phenomena have led to benefits and challenges. Undoubtedly, one of the didactic innovations is the implementation of the Cultural or Intercultural Approach in foreign language teaching. The Intercultural Approach allows the introduction of culture in the classroom since a certain social group's culture is externalized in its linguistic use. This approach, more complex and innovative than the skills-based approach, makes it possible to face language teaching in multilingual contexts in which the objective is not excellence or linguistic correctness, but rather the speaker's / learner's effective communication. Currently, effective language skills require a renewed model of language learning. In this context, linguistic mediation is conceived as a didactic tool aimed at favoring and supporting the acquisition of certain skills that frame the Intercultural Approach. Mediation, as a language activity that acts as a bridge between different linguistic codes, imposes itself both as a necessity and as a reality in 21st-century societies. In this framework, it is conclusive that, if education aims to provide the student with the skills society requires, foreign language classes need to include mediation among the skills that the learner must develop. For these reasons, the objective of this research is two-fold: first, to recognize the role of linguistic mediation in the teaching of English as a foreign language at the university level, and second, to identify what activities teachers use to develop linguistic mediation and their position regarding it. A qualitative research approach was used as well as a descriptive and interpretive analysis within a case study. The research was carried out with a group of fifty-three teachers from the Language Department at the Universidad de Cuenca, Ecuador. To address the objectives of the study, a survey, class observations, interviews, and classroom documents were analyzed. As a result, it was observed that teachers had little to no knowledge regarding linguistic mediation; therefore, it was difficult to find mediation activities in the classes observed. Also, despite the fact that translation has recovered importance as a pedagogical activity, participants were not able to recognize the value and potentials it offers as a communicative activity. At the same time, as lesson planning is based on the Communicative Approach and the development of the four skills, the mediating activity is relegated.

Keywords: Linguistic mediation; linguistic competence; foreign language teaching; intercultural approach; teaching tool.

Índice de Contenidos

Dedicatoria.....	1
Agradecimientos.....	2
Resumen.....	3
Abstract.....	4
Capítulo I	
Introducción	
1.1 Fundamentación de la investigación.....	10
1.2 Problema de investigación.....	14
1.3 Preguntas y objetivos de la investigación.....	15
1.4 Visión general de los capítulos.....	16
Capítulo II	
Antecedentes	
2.1 Breves antecedentes históricos en la educación.....	20
2.2 Referencia legal de la educación en el Ecuador.....	22
2.2.1 Normativa legal de la educación superior en el contexto ecuatoriano.....	23
2.2.2 Cambios evolutivos en la enseñanza del inglés en el sistema educativo formal ecuatoriano.....	24
2.2.2.1 Directrices curriculares nacionales.....	25
2.3 Universidad de Cuenca: Contexto educativo.....	26
2.3.1 Departamento de Idiomas de la Universidad de Cuenca.....	27
Capítulo III	
Marco conceptual de la investigación	
3.1 El enfoque comunicativo.....	31
3.1.1 Competencias en el aprendizaje de una lengua extranjera.....	36
3.1.1.1 Modelos de la competencia comunicativa.....	43
3.1.1.2 Competencias en el contexto educativo.....	50
3.2 El enfoque por tareas.....	52
3.2.1 Tarea.....	53
3.2.1.1 Tipos de tareas.....	54
3.2.1.2 Componentes de una tarea.....	56
3.2.1.3 Fases de desarrollo de la tarea.....	59
3.3 Marco Común Europeo de Referencia para los Idiomas.....	59
3.3.1 Marco Común Europeo de Referencia y las actividades de mediación.....	63

Capítulo IV

Mediación lingüística

4.1 Antecedentes de la mediación.....	71
4.1.1 El debate terminológico: Mediación lingüística vs. Mediación cultural.....	76
4.1.2 La mediación lingüística dentro de un contexto didáctico.....	79
4.1.2.1 Destrezas, actividades y estrategias lingüísticas y comunicativas en la mediación.....	86
4.2 Tipos de mediación lingüística.....	91
4.2.1 Microhabilidades de la mediación lingüística.....	94
4.2.2.1 Microhabilidades orales.	94
4.2.2.2 Microhabilidades textuales.....	95
4.3 Mediación vs. Interpretación/traducción	96
4.3.1 Aportaciones de la traductología al concepto de mediación lingüística	100
4.3.2 La nueva didáctica de la traducción.....	102
4.3.2.1 Actividades de traducción en la clase de lengua extranjera: Traducción pedagógica.....	107
4.4 Antecedentes investigativos.....	109

Capítulo V

Metodología

5.1 Metodología de la investigación.....	127
5.2 Fases del estudio	134
5.2.1 Planeación de la investigación	136
5.2.1.1 Instrumentos de recolección de datos	136
5.2.2 Elaboración y validación de los instrumentos.....	143
5.2.2.1 Participantes (estudio de caso)	148
5.2.3 Ejecución del trabajo de campo	153
5.2.3.1 Aplicación y proceso de recolección de datos por medio de la encuesta	153
5.2.3.2 Aplicación y proceso de recolección de datos por medio de la observación de clase- no participativa	153
5.2.3.3 Aplicación y proceso de recolección de datos por medio de la entrevista en profundidad	155
5.2.3.4 Recolección de datos por medio de documentos.....	155
5.2.4 Procesamiento de la información: categorización de los datos.....	156

Capítulo VI

Resultados y análisis

6.1 Resultados y análisis de la encuesta.....	162
6.2 Resultados y análisis de categorías.....	168
6.2.1 Categoría: Mediación lingüística.....	169
6.2.2 Categoría: Traducción.....	182
6.3 Relación con otros estudios.....	204

Capítulo VII

Discusión y Conclusiones

7.1 Discusión.....	212
7.2 Conclusiones y recomendaciones.....	220

Referencias.....	225
-------------------------	------------

ANEXOS

Anexo 1: Encuesta dirigida a profesores universitarios de lengua extranjera.....	240
Anexo 2: Consentimiento informado.....	244
Anexo 3: Ficha de observación.....	245
Anexo 4: Guía entrevista.....	246
Anexo 5: Resolución del Directorio del Instituto de Lenguas.....	248
Anexo 6: Correo docentes.....	250
Anexo 7: Consentimiento informado.....	251
Anexo 8: Transcripción de entrevistas.....	252
Anexo 9: Transcripción de observación de clases.....	291

Índice de Tablas

Tabla 1. Definiciones de tarea (Fuente Van den Branden, 2006).....	53
Tabla 2. Muestra	151
Tabla 3. Observación de clases	154
Tabla 4. Entrevistas	155
Tabla 5. Género, edad, años de docencia universitaria y título de docentes del Departamento de Idiomas	162
Tabla 6. Promedio de frecuencia con la que los docentes piden a sus estudiantes realizar las siguientes actividades	163
Tabla 7. Promedio de frecuencia en la que el docente realiza las siguientes actividades	164
Tabla 8. Opinión docente sobre cómo la actividad mediadora de resumir y/o sintetizar... ..	165
Tabla 9. Opinión docente sobre cómo la actividad mediadora de parafrasear y/o citar	165
Tabla 10. Opinión docente sobre cómo la actividad mediadora de aclarar un texto con palabras propias (Apostillar)	165
Tabla 11. Opinión docente sobre cómo la actividad mediadora de traducción textual y/o interpretación (traducción oral)	167
Tabla 12. Categorías, subcategorías, dimensiones y códigos	168

Índice de Figuras

Figura 1. Esquema para el análisis de tareas comunicativas	56
Figura 2. Actividades lingüísticas	88
Figura 3. Tipos de mediación lingüística	92
Figura 4. Actividades y estrategias de mediación.....	106
Figura 5. Fases del estudio.....	135
Figura 6. Diagrama de caja y bigotes para la opinión y las prácticas sobre la mediación lingüística	149
Figura 7. Diagrama de caja y bigotes para la opinión, las prácticas y el promedio de opinión y prácticas sobre la mediación lingüística	150

Capítulo I

Introducción

1.1 Fundamentación de la investigación

Las demandas educativas de la década de los noventa y los requerimientos del mundo laboral buscan personas que se adapten fácilmente a los diversos cambios que se generan en estos días. Es así que por más de dos décadas se han generado cambios significativos en el proceso educativo en diferentes aspectos. Por ejemplo, se han implementado currículos fundamentados en pedagogía crítica y evaluación basada en criterios de desempeño.

En 1999, los Ministros Europeos de Educación Superior firmaron la Declaración de Bolonia. Como consecuencia de esta declaración, los sistemas educativos de muchos países europeos asumieron innovaciones. En este proceso de reforma, además de establecer objetivos comunes, fue trascendental definir perfiles académicos y profesionales que requiere la sociedad; de igual importancia fue el esclarecimiento del nivel de formación que debe lograrse en términos de competencias y resultados del aprendizaje. Carrera (2010) añade que esta década se caracterizó por el hecho de que las instituciones de educación consideraron las posibilidades de desarrollo del individuo; de la misma forma, se reconoció la importancia de fomentar aquellas estrategias educativas que integren el aprendizaje general y la formación práctica.

A raíz de la Declaración de Bolonia surge el proyecto Tuning Europa. Este proyecto emerge en el contexto europeo donde se reflexionó sobre la educación superior y los acelerados cambios de la sociedad en el ámbito educativo y laboral, lo que implicaría la diversificación de carreras profesionales y que las universidades llegaran a puntos de referencia comunes. Sin embargo, la necesidad de incluir reformas en la educación superior no es una problemática exclusiva de Europa. En el contexto Latinoamericano, el documento Tuning América Latina (2007) establece que, en la medida en que la globalización ha marcado la movilidad estudiantil y profesional, “la propuesta Tuning para América Latina es una idea intercontinental” (p. 14). Lo que diferencia un continente del otro son los actores y el contexto de cada realidad.

En esta línea, Little (2006) indica que, desde principios de la década de 1970, el Consejo de Europa, en materia de política lingüística y educación lingüística, ha manifestado la idea de aprender idiomas con un enfoque comunicativo, lo que generó dos preocupaciones fundamentales: analizar las necesidades comunicativas de los aprendices y describir el idioma que deben aprender para satisfacer esas necesidades. Sobre esta base, continúa el autor, los documentos producidos en esa década fueron el fundamento para desarrollar un esquema de unidades/créditos para el aprendizaje de idiomas. La búsqueda de este objetivo condujo a un

trabajo en tres áreas: el análisis de las necesidades de los alumnos, el desarrollo de un enfoque nocional funcional para la definición de un ‘nivel umbral’ de competencia comunicativa en un idioma extranjero y la elaboración y promoción del concepto de autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Cada uno de éstos ayudó a dar forma al documento del Marco Común Europeo de Referencia, así como a su pieza complementaria, el Portafolio Europeo de las Lenguas.

En este contexto, dentro del campo de la enseñanza de lenguas surge el Marco Común Europeo de Referencia. El Marco de Referencia es el resultado de un trabajo continuado y colectivo a cargo de expertos en lingüística aplicada, responsables de programas de enseñanza de lenguas y docentes. El documento final incluye diferentes avances de la investigación en disciplinas que anteriormente se creían distantes del campo de la enseñanza de las lenguas. El objetivo primordial del Marco de Referencia ha sido el de lograr modelos descriptivos afines al fenómeno de la comunicación humana, así como las pautas para lograr una efectiva competencia comunicativa en los alumnos¹.

El Consejo de Europa (2020) establece que el Marco Común Europeo de Referencia (en adelante MCER) se desarrolló como la continuación de su trabajo en educación de idiomas durante las décadas de 1970 y 1980. El enfoque orientado a la acción del Marco de Referencia se basa y va más allá del enfoque comunicativo propuesto en la publicación del “Nivel Umbral”, considerado la primera especificación funcional/nocional de las necesidades lingüísticas. El nuevo documento presenta “un esquema descriptivo de la competencia lingüística y un conjunto de Niveles de Referencia Común (A1 a C2) definidos en escalas descriptivas ilustrativas, además de opciones para el diseño curricular que promueven el plurilingüismo y la educación intercultural” (Council of Europe, 2020, p. 27). Es importante recalcar que el MCER no pretende ser prescriptivo y su propósito no es promover ninguna forma particular de enseñanza o evaluación.

En el documento del MCER se define a las competencias como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (Consejo de Europa, 2002, p.49). La competencia comunicativa, definida como la capacidad que posee una persona para desenvolverse por medios comunicativos-lingüísticos, incluye componentes lingüísticos (conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas), sociolingüístico (las normas que ordenan las relaciones interpersonales, la codificación lingüística fundamentales

¹ Durante todo este trabajo de investigación se utiliza el masculino genérico, singular o plural, de palabras como ‘alumno’, ‘estudiante’, ‘mediador’ y ‘profesor’. Esta decisión se basa en lo establecido por la Real Academia Española que señala “la posibilidad del uso genérico del masculino para designar la clase, es decir, a todos los individuos de la especie, sin distinción de sexos”. Fuente: <https://www.rae.es/espanol-al-dia/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>

para el funcionamiento de una comunidad) y el pragmático (uso funcional de los recursos lingüísticos).

En términos sociolingüísticos, el MCER se basa en la idea de que la competencia lingüística no se limita solo al conocimiento gramatical de una lengua, sino que también implica la capacidad de usarla efectivamente en situaciones comunicativas reales. En este sentido, el MCER está influido por la teoría de la competencia comunicativa de Dell Hymes (1972), que destaca la importancia de tener un conocimiento adecuado de las reglas sociales y culturales en el uso de una lengua.

De la misma manera, el MCER incluye la noción de competencias generales. Estas competencias incluyen el saber (conocimiento general del mundo), el saber hacer (destrezas y habilidades), el saber ser (actitudes, motivaciones, valores) y el saber aprender. Álvarez (s/f) establece que, en el MCER, también se presenta la noción de competencia intercultural tomando de base el concepto de competencia propuesto por Byram (1995). El MCER define la interculturalidad en dos planos diferenciados pero integrados, que reciben el nombre de ‘consciencia intercultural’ (saber) y ‘destrezas y habilidades interculturales’ (saber hacer); es decir, un fenómeno cognitivo, mental y comunicativo, social (Consejo de Europa, 2002).

Así también, el Marco Común Europeo de Referencia (en adelante MCER) muestra una nueva perspectiva, según la cual las destrezas comunicativas se fundan en actividades como la producción oral (oral o escrita), la recepción (oral o escrita), la interacción y la mediación. Es decir, éstas son actividades esenciales para alcanzar una competencia lingüística comunicativa. La incorporación en el MCER de las actividades y estrategias de mediación (junto a las destrezas de comprensión y expresión/producción), según Trovato (2015), es un avance en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras. De Arriba y Cantero (2004) señalan que “E[e]ste nuevo enfoque, además de incluir la mediación como una actividad comunicativa más, junto a la producción, la recepción y la interacción, permite también la inclusión de la mediación como una estrategia comunicativa específica en la enseñanza de LE” (p. 12). Los autores añaden que la mediación lingüística cobra una especial relevancia pues se ubica al mismo nivel de las actividades comunicativas.

Actualmente, en la enseñanza de lenguas el objetivo principal es la comunicación, por lo que el énfasis en los elementos lingüísticos, que era el objetivo de los métodos tradicionales como centro de la enseñanza, se ha declinado hacia los diversos componentes no sólo lingüísticos, sino estratégicos, culturales y discursivos de la competencia comunicativa. Por otro lado, el enfoque adoptado por el MCER se centra en la acción en la medida en que considera a los

usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como miembros de una sociedad que tiene tareas. Puren (2004) agrega que “A[a]unque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido” (p. 156).

Sin duda, la publicación del MCER supone un punto de inflexión en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Este documento presenta una visión general del aprendizaje y uso de lenguas desde la perspectiva de un enfoque orientado a la acción. El MCER ofrece un sistema de categorías y parámetros que posibilite la comunicación de los procesos y de los resultados del aprendizaje de una lengua.

En el caso ecuatoriano, el currículo recalca el aprendizaje de una lengua extranjera como un aspecto mandatorio. La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) ha incluido artículos que demandan una suficiencia mínima en cuanto a un idioma extranjero. Para hacer frente a tal desafío, el Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC) reconoce la necesidad de alinear el plan de estudios de inglés a estándares como el MCER que están basados en la filosofía del enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas. Igualmente advierte la importancia del idioma inglés como una herramienta que prepara a las personas a entender la gente y culturas. De esta forma, el MINEDUC (2014^a) introduce los lineamientos curriculares de inglés enmarcados en el MCER. De la misma manera, se establece el Proyecto de Fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés que busca que los estudiantes graduados alcancen un nivel mínimo de dominio del idioma mediante el desarrollo de las cuatro habilidades enmarcadas en el enfoque comunicativo.

Asimismo, en el ámbito de la Universidad de Cuenca, el programa del idioma inglés fue reestructurado como parte de la reforma curricular de dicha universidad. La principal característica de este programa es tener una orientación comunicativa. “El objetivo general es utilizar la lengua extranjera como medio de comunicación en situaciones de la vida real en un nivel pre-intermedio” (Meyer, 2014, p. 6). Los cursos de inglés dictados en el Departamento de Idiomas desarrollan las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión, expresión oral, lectura y escribir) en un formato integrado. De igual manera, el dominio del inglés alcanzado por los estudiantes en cada uno de los cursos se evalúa de acuerdo a los descriptores de dominio del idioma previsto en el MCER.

Sin embargo, el programa de idioma inglés de la Universidad de Cuenca, así como el MINEDUC no observan el punto de vista accional para desarrollar la comunicación intercultural a pesar de estar enmarcados en el MCER y basados en la filosofía del enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas.

1.2 Problema de investigación

Sin duda, actualmente el inglés es considerado como un idioma global. Este hecho ha sido observado por los sistemas educativos de diversos países en donde ha sido posesionado como primera lengua extranjera (Crystal, 2003). De hecho, el inglés es parte de los currículos obligatorios de muchos países (Guilherme, 2007) y el Ecuador no está exento de esta situación.

Como se puede observar, se han generado cambios significativos en el currículo en diferentes aspectos. En el caso ecuatoriano, el currículo recalca el aprendizaje de una lengua extranjera como un aspecto mandatorio. De acuerdo con la política educativa del estado ecuatoriano, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera es obligatorio en las escuelas desde el segundo año de Educación Básica hasta el último año del Bachillerato. Igualmente, en la educación superior se han implementado artículos dentro de la LOES que demandan una suficiencia mínima en cuanto a un idioma extranjero.

De acuerdo a lo expuesto, se puede visualizar una alineación entre el MCER, el MINEDUC con su reforma curricular y el Departamento de Idiomas de la Universidad de Cuenca (modelo y normativa), ya que todos se enmarcan en el enfoque comunicativo de la lengua sin dejar de lado el contexto sociocultural. No obstante, la mediación lingüística, parte esencial de la competencia comunicativa, no ha sido visibilizada en ninguna instancia, por lo que este trabajo pretende explorarla.

En el contexto global, es importante que las políticas educativas respondan a las demandas y necesidades de los estudiantes. Principalmente cuando es difícil negar el crecimiento que el inglés ha tenido como primera lengua de comunicación a nivel internacional y por ende en Ecuador. Con el propósito de contribuir a los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, el presente trabajo investigativo se centra en conocer cuál es el papel de la mediación lingüística en la enseñanza del inglés en el nivel universitario.

En el contexto ecuatoriano, y particularmente en la Universidad de Cuenca, no se han reportado estudios que aborden la temática de la mediación lingüística. En esta Universidad se han llevado a cabo pocos estudios de corte exploratorio sobre el currículo de los programas de educación teniendo como participantes a profesores en formación, así como investigaciones de tipo pedagógicas centradas en establecer sus beneficios en el aprendizaje del inglés (Calle, 2021). De la misma manera, muchos trabajos investigativos en diferentes países abordan la mediación lingüística con el propósito de dar con pautas didácticas y metodológicas pertinentes o con el objetivo de organizar nuevas carreras en mediación lingüística y/o cultural. El tema también ha sido objeto de estudio en función de su papel en el mundo laboral. De esta forma se

puede observar que existen vacíos en cuanto al estudio de la mediación lingüística. En primer lugar, está el contexto específico del Ecuador y la Universidad de Cuenca en donde este tema no ha sido analizado. Tampoco la necesidad de conocer el papel de la mediación lingüística a nivel universitario y las percepciones de los docentes de inglés con respecto a ésta han sido observadas. Esta tesis pretende contribuir al campo de estudio de la temática de la mediación lingüística en este contexto específico.

1.3 Preguntas y objetivos de la investigación

El objetivo de esta investigación es conocer cuál es el papel de la mediación lingüística en la enseñanza del inglés en el nivel universitario, así como identificar qué actividades utilizan los docentes para desarrollar la mediación lingüística y sus percepciones respecto a ésta. Este trabajo se propone dar respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Está presente la mediación lingüística en la enseñanza del inglés en el nivel universitario?,
- ¿qué actividades utilizan los docentes para desarrollar la mediación lingüística? y
- ¿qué percepciones tienen los docentes respecto de la mediación lingüística?

Objetivo general:

- Conocer cuál es el papel de la mediación lingüística en la enseñanza del inglés en el nivel universitario.
- Contribuir a los procesos de enseñanza – aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Objetivos específicos:

- Identificar qué actividades utilizan los docentes para desarrollar la mediación lingüística.
- Conocer y analizar la percepción de los docentes hacia la mediación lingüística.
- Identificar estrategias de mediación lingüística en el aula de inglés, para facilitar la comprensión y producción de los estudiantes.

García (2002) señala que “[l]a sociología de la lengua ha puesto énfasis en la importancia de considerar los factores sociales y culturales del entorno de aprendizaje” (s.p.). De esta forma, los factores extralingüísticos (creencias, conocimientos, etc.), presentes en el intercambio comunicativo, son decisivos en la comunicación habitual y han ido teniendo cada vez mayor repercusión en la enseñanza de lenguas. Sin duda, se vuelve fundamental, en el aprendizaje de lenguas, conocer tanto la organización social de la comunidad como otros aspectos históricos, políticos y económicos por cuanto estos proporcionan las claves sobre las normas y convenciones que rigen la comunidad de hablantes a la que se accede.

Como se puede observar, la comunicación y el aprendizaje no solamente ejecutan tareas de carácter lingüístico, éstas requieren también del uso de estrategias en la comunicación. Según el MCER (2002), “mientras la realización de estas tareas suponga llevar a cabo actividades de lengua, necesitan el desarrollo (mediante la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación) de textos orales o escritos” (p.15).

Pazos (2013) indica que las actividades que sugiere el MCER para la mediación (escrita y oral), la interpretación y a la traducción “es 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” (684). Coincidimos con la autora en el hecho de que es importante discutir sobre la interpretación y la adaptación de estas actividades en clase de lenguas.

Al ser la mediación lingüística parte fundamental de la competencia comunicativa y al estar inmersos dentro de este contexto, es importante analizar el papel de ésta como una estrategia comunicativa de especial relevancia en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras con el propósito de reflexionar sobre los procesos de formación y lograr así una mayor pertinencia e integración durante el proceso formativo entre el conocimiento y su utilización en la solución de problemas. Al mismo tiempo, la mediación lingüística es un campo poco explorado, “apenas esbozado en el MCER” de acuerdo con De Arriba y Cantero (2004). Además, trabajos investigativos sobre esta temática en el contexto ecuatoriano resultan difíciles de encontrar.

1.4 Visión general de los capítulos

La presente tesis está estructurada en siete Capítulos:

Capítulo I: Introducción. Se presenta, en primer lugar, la fundamentación de la presente investigación. Se describen brevemente los cambios en el medio educativo de las últimas décadas y se justifica la necesidad de este estudio sobre la mediación lingüística. También, se problematiza el tema, se formulan las preguntas de investigación y se establecen los objetivos del estudio.

Capítulo II: Antecedentes. En este capítulo se describe el contexto educativo del trabajo investigativo. En primera instancia, en el apartado *Breves antecedentes históricos en la educación*, se explican los cambios que se han dado en la educación a nivel global desde la Declaración de Bolonia hasta la implementación del proyecto Tuning en Europa y América Latina. La siguiente sección, *Referencia legal de la educación en el Ecuador*, se enfoca en la descripción del sistema educativo en Ecuador. En Ecuador, en concordancia con particularidades de la Declaración de Bolonia y el proyecto Tuning, se planteó como objetivo la construcción de

un sistema educativo de acceso universal, de calidad y gratuito. Este apartado registra aspectos fundamentales de la nueva ley de Educación del Ecuador, la Normativa Legal de la Educación Superior, así como los cambios en la enseñanza del inglés en el sistema educativo ecuatoriano. Finalmente, se presenta información del contexto educativo de la Universidad de Cuenca y el Departamento de Idiomas que es el ámbito en donde se realiza el estudio.

Capítulo III: Marco conceptual de la investigación. Se pretende establecer las bases teóricas de este estudio en tres apartados: 1. *El enfoque comunicativo, la competencia comunicativa y modelos de la competencia comunicativa*. La primera sección del capítulo describe la evolución de las técnicas y procedimientos utilizados en el aula para enseñar idiomas, desde el enfoque estructural hasta el denominado enfoque interactivo. 2. *El enfoque por tareas, tipos componentes y fases de desarrollo de la tarea*. Con la llegada del enfoque comunicativo y el énfasis en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos, el uso del término Enseñanza del Lenguaje Basado en Tareas predominó en el campo de la adquisición de una segunda lengua en términos de diseño de tareas comunicativas. Es así que en esta sección del capítulo se proporciona una descripción del enfoque por tareas. 3. *Marco Común Europeo de Referencia para los Idiomas y las actividades de mediación*, finalmente, se presentan breves observaciones que establece el Marco de Referencia sobre la enseñanza de una segunda lengua y como éste incluye a la actividad mediadora como parte de las actividades comunicativas. Finalmente, la sección 4. *creencias* se incluye en el capítulo tomando en cuenta la importancia de éste aspecto como el proceso que influye en cada una de las decisiones que se tome, así como también en las prácticas que lleven a cabo por parte del docente. El capítulo del marco conceptual proporciona una visión amplia sobre los enfoques comunicativo y por tareas, así como sobre la presentación de las actividades de mediación en el Marco Común Europeo de Referencia.

Capítulo IV: Mediación lingüística. Al ser la mediación lingüística el tema abordado en este trabajo investigativo, el capítulo IV incluye una descripción detallada sobre diferentes aspectos de la mediación lingüística en cuatro apartados. La primera sección intenta proporcionar una definición de esta temática y aclarar las diferencias o similitudes con la mediación cultural. Este primer apartado también enfoca la mediación lingüística dentro del contexto didáctico. Se incluye una descripción de las diferentes destrezas, actividades y estrategias comunicativas utilizadas en la mediación lingüística. La siguiente sección aborda el tema de la traducción e interpretación como un elemento sobresaliente vinculado a la mediación. La sección incluye las aportaciones de la traducción al concepto de mediación lingüística, como también su nueva visión en las clases de lengua extranjera denominada *traducción pedagógica*. En el último

apartado de este capítulo se lleva a cabo una revisión de los diferentes trabajos investigativos sobre la mediación lingüística.

Capítulo V: Metodología. Este capítulo incluye diferentes secciones: *1. Diseño metodológico de la investigación*. Esta etapa ofrece algunas justificaciones sobre las decisiones de orden metodológico tomadas para realizar el estudio. *2. Antecedentes metodológicos*. La tercera sección hace referencia a la labor que cumplen los antecedentes investigativos como plataforma de este trabajo. *3. Fases del estudio*. Finalmente, en las fases del estudio, se describen las tres etapas utilizadas en el proceso metodológico de la investigación. En la primera etapa de planeación se incluyen aspectos relacionados a revisión de la literatura; descripción, elaboración y validación de los instrumentos de recolección de datos y selección de los docentes participantes. En la segunda etapa, fase de la ejecución, se describe la aplicación y proceso de recolección de datos por medio de los siguientes instrumentos: encuesta, entrevista a profundidad, observación de clase y análisis de documentos. También se incluye una sección con la descripción del procedimiento utilizado para procesar la información recolectada.

Capítulo VI: Análisis y resultados. En este apartado, se presentan y analizan los resultados obtenidos a partir de las diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos. La presentación de los resultados está dividida en dos secciones. La primera muestra los resultados obtenidos en la encuesta. Esta sección incluye tablas que sintetizan, en promedios, los resultados de las diferentes preguntas incluidas en el cuestionario. El siguiente apartado registra las categorías producto de la codificación axial. Asimismo, este capítulo incluye una sección en la que se analizan los resultados. El análisis de resultados se realiza en base a las categorías mediación lingüística y traducción. Finalmente, en el último apartado, se registra la relación de los resultados del presente estudio con otras investigaciones en el área.

Capítulo VII: Discusión de los resultados. En este último capítulo se presentan dos secciones. En primer lugar, se encuentra la discusión de la investigación. En este apartado se hace un breve recuento sobre la mediación lingüística y su importancia en el contexto educativo actual. También, con el propósito de dar respuestas a las preguntas de investigación, se contrastan los resultados generales del estudio con la teoría. En segundo lugar, se presentan las conclusiones finales a las que se llegó después de llevar a cabo el análisis cualitativo de los resultados. De igual forma, se proponen futuros proyectos investigativos para, de esta manera, ampliar la temática en la que se ha centrado la presente investigación. Finalmente, este trabajo de investigación incluye las referencias bibliográficas que han sido utilizadas por su pertinencia con el tema investigado, así como también los anexos.

Se puede observar que el capítulo I presenta una visión general del trabajo investigativo. En primer lugar, se describió la fundamentación de la presente tesis que incluye una breve explicación de los cambios en el medio educativo de las últimas décadas. Luego se presentó la sección de la problemática del estudio en donde se determinaron las preguntas de investigación y se establecieron los objetivos del estudio. Finalmente, se incluyó un breve resumen de cada uno de los capítulos que a continuación se desarrollan en este trabajo.

Capítulo II

Antecedentes

Este capítulo describe el contexto educativo del trabajo investigativo. En primera instancia se explican brevemente los cambios que se han dado en la educación a nivel global desde la Declaración de Bolonia hasta la implementación del proyecto Tuning en Europa y América Latina. La siguiente sección se enfoca en la descripción del sistema educativo en Ecuador. En Ecuador, en concordancia con particularidades de la Declaración de Bolonia y el proyecto Tuning, se planteó como objetivo la construcción de la nueva Ley de Educación del Ecuador que plantea un sistema educativo de acceso universal, de calidad y gratuito. También, se describe la Normativa Legal de la Educación Superior, así como los cambios en la enseñanza del inglés en el sistema educativo ecuatoriano. Finalmente, se presenta información del contexto educativo de la Universidad de Cuenca y el Departamento de Idiomas que es el ámbito en donde se realizara el estudio.

2.1 Breves antecedentes históricos en la educación

Sin duda alguna, tanto el desarrollo científico-tecnológico como el surgimiento de la sociedad de la información y del conocimiento han ejercido una gran influencia en la transformación de las instituciones educativas, particularmente en las instituciones de educación superior (IES). Por otra parte, la considerable brecha existente entre conocimientos y destrezas de los egresados con las necesidades del nuevo entorno generó diversos debates sobre la falta de pertinencia educativa. Se vio así la necesidad de que las instituciones de educación universitaria prepararan a los estudiantes de acuerdo con los requerimientos del mundo actual. En este contexto, la formación profesional requerida a las IES debía estar acorde con los avances científico-tecnológicos que exigen el desarrollo de nuevas habilidades, capacidades, lenguajes, y destrezas (Jiménez, Hernández, y González, 2013).

En este contexto educativo en donde surgen nuevas percepciones, teorías, concepciones acerca del conocimiento del mundo emerge un nuevo paradigma denominado Paradigma de la Conjunción (De Jesús et al., 2012). Este paradigma, a diferencia del Paradigma Científico Positivista, propone la construcción del conocimiento mediante nuevas formas de observación y la comprensión de realidad desde la diversidad. El Paradigma de la Conjunción hace referencia al pensamiento complejo de Edgar Morin. En el marco de la complejidad, la propuesta educativa de Morin contempla la enseñanza multidimensional del conocimiento lo que implica un aprendizaje orientado al abordaje de problemas, que promueve la integración de saberes y la interculturalidad.

Sin duda, la educación cobra un nuevo significado con el surgimiento del paradigma de la complejidad. “Emerge entonces la necesidad de postular nuevas visiones acerca del fenómeno educativo que trasciendan la concepción disciplinar” (De Jesús et al., 2012, p. 14). Se busca una práctica educativa más sensible que pueda fomentar el conocimiento multidimensional y autónomo con el fin de formar ciudadanos provistos de los instrumentos que les permitan interactuar con el entorno de una manera creativa como constructores de saberes. De Jesús et al., 2012 indican que el enfoque de la Complejidad, desde la perspectiva de la educación comprende una visión acerca del proceso de formación del conocimiento que parte de la eliminación de un conocimiento determinado, acrítico, lineal y estructurado, para hacer emerger un conocimiento multidimensional, significativo y que interacciona con la realidad exterior.

En concordancia con los postulados del paradigma de la complejidad, en la Conferencia Mundial sobre Educación de 1998, auspiciada por la UNESCO, se enfatizó en la “necesidad de propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias como elementos fundamentales en la formación integral de los futuros egresados de las universidades e instituciones de educación superior, en América Latina” (Cinto, Gutiérrez, y Castillo, 2009, p. 51). Asimismo, la UNESCO (1998) recomienda que se proporcione a los estudiantes espacios para aprender a ser, a pensar, a hacer, a aprender, a respetar y a convivir; además, indica que la educación superior no se limita a formar profesionales (saber conocer y el saber hacer), sino también a desarrollar el saber ser y el saber convivir de los estudiantes. Es decir, las nuevas generaciones deberán prepararse con nuevas competencias y conocimientos, lo que implica una visión integrada del aprendizaje formal, no formal e informal, propiciando un acercamiento entre el mundo educativo y el profesional (UNESCO, 2005). De esta forma, surge en el mundo un fuerte movimiento de reformas para mejorar la calidad educativa a través de una formación profesional que asegure el desarrollo integral del estudiantado.

Jiménez et al. (2013) indican que todo ello ha representado un alto impacto en las estructuras académicas y educativas de las IES. Académicamente, se han flexibilizado las estructuras, lo que permite a los estudiantes una movilidad entre niveles, modalidades e instituciones educativas. Por otro lado, con el objetivo de dar respuesta a las exigencias del mundo contemporáneo, se ha promovido un modelo educativo que desarrolle competencias profesionales, con la finalidad de proporcionar una educación más abierta, flexible, permanente y vinculada con los sectores productivos.

En este contexto de reflexión sobre la educación superior y los acelerados cambios de la sociedad en el ámbito educativo y laboral, con la Declaración de Bolonia surgió el proyecto Tuning. Este proyecto se centra en las estructuras y el contenido de los estudios que son

responsabilidad de las instituciones de educación superior. Uno de sus principales objetivos es el de desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y concernientes a cada área de estudios que incluyen además destrezas, conocimientos y contenidos en las cuatro áreas temáticas del proyecto (Tuning América Latina, 2007). El Ecuador es uno de los 18 países latinoamericanos que participa en el proyecto Tuning Latinoamérica estableciendo redes entre sus diferentes universidades con el objetivo de encontrar puntos de referencia común para que aspectos educativos como la excelencia y efectividad sean rasgos que afirmen la coyuntura entre instituciones que generan conocimiento en aquellos individuos que desean ser útiles a su sociedad (Carrera, 2010).

Sin duda alguna, en una etapa de internalización, la universidad, como actor social, tiene desafíos y responsabilidades independientemente del lugar o continente en el que se encuentre. Las IES deben asumir un rol protagónico en los distintos procesos que van construyéndose en el seno de la sociedad y ese rol se vuelve mucho más crucial cuando se trata de reformas en educación superior. De acuerdo con Bravo Salinas (2007), los gobiernos son responsables del sistema educativo, mientras que las estructuras educativas y el contenido son competencia de las IES.

2.2 Referencia legal de la educación en el Ecuador

La política pública del Ecuador ha ubicado a la mejora de la calidad educativa como uno de los principales objetivos de la gestión gubernamental. Desde esta perspectiva, el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021-Toda una Vida (Llamado Plan Nacional del Buen vivir 2010-2017), instituye a la educación como base primordial de la justicia social.

Se establece en el Plan Nacional que “la educación es un derecho de todas las personas y una obligación ineludible del Estado” (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2017, p. 25). Consecuentemente, el Ecuador planteó como objetivo la construcción de un sistema educativo de acceso universal, de calidad y gratuito. Por otro lado, el Estado creó un marco legal para recuperar la administración del sistema en su función pública. Así, en la Constitución de 2008 (artículos 26 y 28) se estableció que la educación es un área prioritaria de la política pública. Además, se promulgó la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) como norma.

La LOEI garantiza el derecho a la educación, determina los principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad. También establece las regulaciones básicas para la estructura, los niveles y modalidades del sistema nacional de educación, así como los derechos, obligaciones y garantías constitucionales en el ámbito educativo. Se exceptúa del ámbito de esta ley a la educación

superior, que se rige por su propia normativa.

El MINEDUC (2012), en el Marco Legal Educativo en el artículo 351 establece que:

El Sistema de Educación Superior estará articulado al sistema nacional de educación y al Plan Nacional de Desarrollo; la ley establecerá los mecanismos de coordinación del Sistema de Educación Superior con la Función Ejecutiva. (p. 34)

En este mismo ámbito, se determina que:

El sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo. (p. 34)

Justamente, en este contexto legal, en concordancia con particularidades de la Declaración de Bolonia y el proyecto Tuning, se enmarca la nueva ley de Educación del Ecuador que lo regirá a partir de su publicación en el año 2010.

2.2.1 Normativa legal de la educación superior en el contexto ecuatoriano

Con el proyecto Tuning en Ecuador, se espera hallar puntos de referencia común para diferentes objetivos; durante el año 2009, el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) del Ecuador debate una nueva Ley de Educación Superior donde, de acuerdo con Carrera (2010), “se trata de definir la Política de Educación Superior del Ecuador y estructurar, planificar, dirigir, regular, coordinar, controlar y evaluar, el Sistema Nacional de Educación Superior” (p. 118).

La LOES tiene como objeto definir los principios de la educación superior y garantizar el derecho a una educación de calidad. Esta ley regula el sistema de educación superior en el país y a los organismos e instituciones que lo integran. Asimismo, la LOES determina derechos, deberes y obligaciones de las personas naturales y jurídicas, y establece las respectivas sanciones por el incumplimiento de disposiciones contenidas en la Constitución y en esta Ley (MINEDUC, 2010). Precisamente, la LOES en el artículo 107 determina que:

[...] la educación superior responde[a] a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, y al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural. Para ello, las instituciones de educación superior articularán su oferta docente, de investigación y actividades de vinculación con la sociedad, a la demanda académica, a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional, a la innovación y diversificación de profesiones y grados académicos, a las tendencias del mercado ocupacional local, regional y nacional, a las tendencias

demográficas locales, provinciales y regionales; a la vinculación con la estructura productiva actual y potencial de la provincia y la región, y a las políticas nacionales de ciencia y tecnología. (MINEDUC, 2010, p. 43)

En lo que corresponde a la coordinación del sistema de educación superior, la LOES establece que la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) es el órgano que ejerce la rectoría de la política pública de educación superior y coordina sus acciones entre la Función Ejecutiva y las instituciones del Sistema de Educación Superior. Además, la LOES determina al Consejo de Educación Superior como el organismo que rige el sistema de educación superior. El Consejo de Educación Superior es el organismo que tiene a su cargo la planificación, regulación y coordinación del Sistema de Educación Superior, y la relación entre sus distintos actores con la Función Ejecutiva y la sociedad ecuatoriana.

Con el fin de alcanzar los resultados en torno a este principio, fue necesaria la renovación del Sistema Educativo. Como concreción de esa línea estratégica se han puesto en marcha una serie de procesos técnicos desde las instancias estatales: MINEDUC, SENESCYT, con sus distintos programas y propuestas, que se ha denominado Reforma Educativa. Esta reforma no se circunscribió exclusivamente al ámbito de lo curricular, sino que apelaron a procesos mucho más amplios.

2.2.2 Cambios evolutivos en la enseñanza del inglés en el sistema educativo formal ecuatoriano

El Ecuador ha alineado su política educativa con una docena de países para llevar a cabo iniciativas educativas destinadas a garantizar la enseñanza del idioma inglés. Sin embargo, los estudiantes que ingresan a las universidades aún no alcanzan el nivel esperado.

En los establecimientos educativos privados y públicos a nivel nacional del Ecuador oficialmente se enseña inglés como idioma extranjero; en este sentido, la política educativa en el Ecuador, a través del MINEDUC, se ha enfocado en implementar varias medidas con el objetivo de mejorar la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en las instituciones educativas.

A partir de 1992, la enseñanza del inglés en la educación secundaria ha sido obligatoria. Ortega y Auccahuallpa (2017) señalan que esta iniciativa gubernamental ha sido trascendental en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el sistema educativo del país. En este mismo año, se dio paso a una nueva reforma curricular para la asignatura del inglés a través de la firma de un convenio entre el MINEDUC y el British Council; el proyecto de la reforma curricular fue denominado *Curriculum Reform and Development for the Learning of English* (CRADLE). Sin embargo, a pesar de las innovaciones que formaban parte de esta reforma

curricular por medio del proyecto CRADLE, el bajo rendimiento de los estudiantes de inglés persiste (Calle et al., 2012).

En el año 1999 se da por terminado el proyecto CRADLE con resultados poco satisfactorios. A partir del año 2010, luego de la implementación de la actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica, se pone en marcha el proyecto Fortalecimiento de la Enseñanza del inglés por parte del MINEDUC. Entre los objetivos generales del proyecto se puede citar: la implementación de un currículo nuevo de inglés que responde a los lineamientos establecidos en el MCER y la distribución gratuita de textos de inglés alineados al currículo nuevo.

De esta forma, el acuerdo Ministerial 242-11 expedido en julio del 2011 consigna la normativa para la implementación del nuevo currículo del bachiller. En el artículo 2 – literal b referente al perfil del bachiller se cita que al finalizar el bachillerato el alumno debe ser capaz de evidenciar las destrezas de: comunicarse efectivamente; comprender y utilizar el lenguaje para aprender (tanto en un idioma propio como en un extranjero); expresarse oralmente y por escrito de modo correcto, adecuado y claro; además, apreciar la Literatura y otras artes y reconocerlas como una forma de expresión. (MINEDUC, 2011)

Asimismo, en el artículo 4 del mencionado acuerdo, concerniente a la malla curricular, se estipula el número de horas por asignatura que designa el MINEDUC para cumplir con los estándares de aprendizaje de cada una de ellas. Con respecto al idioma extranjero, se determina asignar 5 horas semanales para cada uno de los niveles del bachillerato (primero, segundo y tercero de bachillerato)

2.2.2.1 Directrices curriculares nacionales.

El MINEDUC (2014) en el documento “*National Curriculum Guidelines: English as a Foreign Language*” reconoce los siguientes tres aspectos clave:

- La importancia del idioma inglés como una herramienta que prepara a las personas a entender a la gente y culturas más allá de las fronteras lingüísticas y geográficas;
- La necesidad de alinear el currículo de inglés a estándares como el Marco Común Europeo de Referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación - que es reconocido internacionalmente y proporciona una base común para la elaboración de las directrices del plan de estudios de idiomas y programas de estudio; y
- Que actualmente, el enfoque comunicativo, es reconocido y aceptado como norma en el campo de la enseñanza de idiomas y el aprendizaje en todo el mundo, ya que cuenta con un conjunto de principios teóricamente basados en la naturaleza

del lenguaje y del aprendizaje de idiomas y la enseñanza.

Por lo tanto, las directrices curriculares establecen que “los lineamientos curriculares de inglés están enmarcados en el MCER y su filosofía se basa en el enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas; el plan de estudios está organizado por ‘funciones’ que los alumnos necesitan para expresar o entender para comunicarse efectivamente en otra lengua” (MINEDUC, 2014, p. 5).

El proyecto Fortalecimiento de la Enseñanza del inglés en el documento de directrices curriculares nacionales para una lengua extranjera establece como objetivos generales:

- Garantizar que los estudiantes graduados alcancen un nivel de dominio del idioma mínimo de B1 según el MCER, y
- Fundar la competencia comunicativa de los alumnos y sus componentes lingüísticos, sociolingüísticos y componentes pragmáticos mediante el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir.

Siguiendo la misma línea, a más de las directrices establecidas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, el Consejo de Educación Superior del Ecuador (2017) establece en el Reglamento de Régimen Académico, artículo 31 (Aprendizaje de una lengua extranjera) que:

[...] las IES garantizarán el nivel de suficiencia del idioma para cumplir con el requisito de graduación de las carreras de nivel técnico, tecnológico superior o sus equivalentes y tercer nivel o grado, [...]. La suficiencia de la lengua extranjera deberá ser evaluada una vez que el estudiante haya cursado y aprobado el 60% de las asignaturas de la carrera; tal prueba será habilitante para la continuación de sus estudios, [...]. (Consejo de Educación Superior, 2017, p. 17)

Así también, el Consejo de Educación Superior dispone que la suficiencia en el manejo de una lengua extranjera, para las carreras de tercer nivel o grado, se alcanzará al aprobar el nivel correspondiente a B1 del MCER; igualmente, la suficiencia de idioma extranjero en programas de postgrado deberá constar entre sus requisitos de admisión.

En este contexto educativo, en donde las diferentes reformas y disposiciones están encaminadas al fortalecimiento del aprendizaje de una lengua extranjera a nivel del país, la universidad ecuatoriana se encuentra atravesando un periodo de cambios y desafíos que obligan a la revisión de currículos, programas, planes y objetivos de todos sus estamentos. El siguiente apartado de este capítulo muestra el modelo educativo de la Universidad de Cuenca.

2.3 Universidad de Cuenca: Contexto educativo

El Modelo Educativo de la Universidad de Cuenca (2015) se basa en las funciones propias de la docencia, la investigación, la vinculación con la colectividad y la gestión, comprometiéndose con los principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad y en la autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento en el marco del diálogo de saberes, del pensamiento universal y de la producción científico-tecnológica global.

Por otra parte, su trabajo académico, sus derechos y obligaciones se rigen por la LOES, que identifica como fin la construcción de una educación de carácter humanista, cultural y científica como derecho de las personas y como un bien público en el marco de la calidad y la pertinencia (Universidad de Cuenca, 2015). Así, entonces, la Universidad de Cuenca (en adelante UC), como institución educativa superior del país, afronta las exigencias emitiendo una reforma educativa y académica a través de la cual flexibiliza su estructura para permitir nuevas formas de generación y aplicación del conocimiento.

El artículo 8 del Modelo Educativo de la UC establece que, con el propósito de alcanzar objetivos planteados,

la Universidad de Cuenca se basa en un enfoque educativo centrado en el estudiante y su aprendizaje, que promueve la formación de ciudadanía, valores, principios éticos y la construcción de conocimientos, habilidades y destrezas, en correspondencia con el avance de la ciencia, el arte y la tecnología; una práctica docente innovadora y creativa que desarrolle las habilidades necesarias para que el estudiante aprenda a aprender con pensamiento crítico a lo largo de toda su vida; la investigación como un eje fundamental para encontrar respuestas a las demandas de la comunidad; una malla curricular flexible que incluya actividades prácticas para desarrollar estrategias de desempeño profesional y la formación integral del graduado en el marco de las redes del conocimiento.

Se puede observar que el modelo educativo establecido por la UC armoniza con los postulados nacionales e internacionales. Éste promueve la formación de ciudadanía y la construcción de conocimientos, habilidades y destrezas, así como la formación de estudiantes críticos entre otros.

2.3.1 Departamento de Idiomas de la Universidad de Cuenca

El Departamento de Idiomas de la UC fue creado en 1960. Esta dependencia, adscrita a la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, comenzó sus funciones dirigidas a la enseñanza de una segunda lengua ofertando programas de cursos generales de inglés y de otros idiomas (francés, alemán y portugués) con cuatro ciclos de estudio como uno de los requisitos para la obtención del título universitario.

El Departamento de Idiomas ha creado cursos como respuesta a las necesidades de estudiantes universitarios, extrauniversitarios y de la comunidad en general. En los años noventa se abrió el Programa de Inglés para Profesionales. En 1999, inició el Programa de Cursos de Inglés Intensivo y el Programa de Español para Extranjeros.

Por otro lado, en el marco de la Reforma Curricular de la UC, en el año 2009 se reestructuró el programa de idioma inglés y el Departamento de Idiomas ingresó al Sistema de Inglés por Créditos. En todas las carreras de la universidad se establecieron tres niveles de cursos obligatorios de inglés llamados cursos de créditos. Un curso de créditos tiene una duración de dieciséis semanas, con seis horas clase por semana, dando un total de 96 horas. Cada curso tiene un equivalente de 6 créditos; el número total de horas para los tres cursos es de 288 horas, o 18 créditos. Posteriormente, en el año 2013, se ofertó un curso especial para preparar a los estudiantes para el examen denominado “*Test of English as a Foreign Language (TOEFL)*.” Además, en el año 2015 se crearon los cursos de preparación para el examen de suficiencia en inglés A2 para los aspirantes a programas de posgrado ofertados por la UC.

Entre los principales objetivos planteados por el Departamento de Idiomas están:

- Promover la enseñanza-aprendizaje de lenguas vivas a estudiantes universitarios y extra-universitarios de acuerdo a sus necesidades e intereses.

- Impulsar el aprendizaje socio-cultural de la lengua meta a través del aprendizaje lingüístico.

- Enmarcar el proceso enseñanza-aprendizaje de las diferentes lenguas con un enfoque comunicativo y práctico en su uso a través de la utilización de diferentes recursos y técnicas que propicien un aprendizaje efectivo.

- Motivar la práctica constante de las cuatro destrezas de la lengua que llevarán al estudiante a obtener un comando de la lengua meta a un nivel intermedio alto luego de haber cumplido las horas necesarias para un nivel B2+.

- Promover e implementar cursos específicos que respondan a las necesidades concretas de sus usuarios.

De este modo, la misión del Departamento de Idiomas de la UC es la de ofrecer a los estudiantes universitarios y a la comunidad en general la oportunidad de aprender diferentes idiomas a través de metodologías activas que desarrollen las destrezas de la lengua de manera integrada y puedan comunicarse eficazmente en la vida diaria y profesional expandiendo su capacidad para interactuar en armonía con personas de diferentes culturas, y así tener acceso a nuevos conocimientos que enriquezcan sus vidas y contribuyan a la construcción de un mejor

país.

Sin embargo, en el año 2014 se vio la necesidad de realizar una evaluación al Departamento de Idiomas debido a que la mayoría de estudiantes no alcanzaba el nivel esperado o lo hacía de manera deficitaria. El reporte señala que los tres cursos de inglés general dictados en el sistema de créditos desarrollan las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión, expresión oral, lectura y escribir) en un formato integrado. El dominio del inglés alcanzado por los estudiantes en cada uno de los cursos de crédito se evalúa de acuerdo a los descriptores de dominio del idioma previsto en el MCER; así como también de acuerdo a los objetivos, contenidos, funciones y competencias incluidas en los libros de texto utilizados para enseñar inglés (Meyer, 2014).

La principal característica del Programa de Idioma Inglés es tener una orientación comunicativa. “El objetivo general del programa es utilizar la lengua extranjera como medio de comunicación en situaciones de la vida real en un nivel pre-intermedio” (Meyer, 2014, p. 6). No obstante, la autora concluye que:

Las metas y los resultados de aprendizaje de los diversos programas y cursos del Programa de Inglés [del Departamento de Idiomas de la Universidad de Cuenca] son confusas y carecen de coherencia. El Departamento de Idiomas hace referencia a las competencias del EFL (inglés como lengua extranjera) como una guía importante para sus programas y cursos. Sin embargo, [...] las competencias en inglés como lengua extranjera para casi todos los cursos de inglés son deficientes, muy por debajo de las competencias requeridas para aprobar el examen TOEFL. (20)

En este contexto, los diferentes programas de enseñanza de lenguas en el Departamento de Idiomas no están cumpliendo con su objetivo académico pues los estudiantes no alcanzan el nivel establecido en los sílabos al término de cada ciclo y especialmente cuando terminan cada uno de los programas. Esta situación obedece, entre algunas razones, a no contar con un currículo eficiente, el número de horas presenciales es insuficiente para alcanzar los logros de aprendizaje establecidos, finalmente, los descriptores del MCER no coinciden con logros de aprendizaje del sílabo. Por otro lado, un gran porcentaje de estudiantes no tienen tiempo disponible para el estudio de un idioma, específicamente el inglés, y muchos de ellos lo toman únicamente por obligación para cumplir con uno de los requisitos de graduación (Meyer, 2014). A más de ello existe una gran heterogeneidad de conocimientos entre ellos, ya que el nivel de suficiencia en inglés de los bachilleres en el país es diverso y en muchos casos muy bajo (13/20), promedio que ha ubicado al Ecuador en el puesto 93 de un total de 100 países (Education First, 2015).

Por lo tanto, el Departamento de Idiomas de la UC plantea optimizar la oferta académica de los programas existentes con el fin de que los estudiantes alcancen los niveles requeridos de

acuerdo al Reglamento de Régimen Académico (Preparación para el Examen de Suficiencia B1 en una Lengua Extranjera). En tal virtud, el Departamento de Idiomas oferta el nuevo programa de preparación para el examen de suficiencia B1 llamado Programa Académico de Suficiencia en Lenguas Extranjeras (en adelante PASLE). El objetivo principal del programa es el de reestructurar la oferta vigente en el marco y la pertinencia acorde con el Modelo Educativo de la UC mediante un plan académico que se articule con las necesidades de las facultades, grupos académicos y de investigación. Se oferta este programa a los estudiantes de las carreras de rediseño de la UC para cumplir con uno de los requisitos para su graduación. El programa consta de cuatro cursos que corresponden a los niveles **A1, A2, B1 y B2**.

Como podemos observar, en concordancia con los requerimientos coyunturales, se han implementado cambios en la educación a nivel global. Localmente, en el Ecuador se planteó como objetivo la construcción de un sistema educativo de acceso universal, de calidad y gratuito. La LOES establecida en el país tiene como objeto definir los principios de la educación superior y garantizar el derecho a una educación de calidad. Asimismo, en el ámbito de la enseñanza de una lengua extranjera se implementó el proyecto Fortalecimiento de la Enseñanza del inglés que establece garantizar el dominio del idioma mínimo de B1 según el MCER y fundar la competencia comunicativa de los alumnos. De la misma manera, la UC y el Departamento de Idiomas adscrito a ésta, implementan una reforma educativa y académica con el fin de permitir nuevas formas de generación y aplicación del conocimiento. Sin duda alguna, las diferentes reformas y disposiciones establecidas están encaminadas al fortalecimiento del aprendizaje de una lengua extranjera a nivel del país.

Capítulo III

Marco conceptual de la investigación

El capítulo marco conceptual pretende establecer las bases teóricas del estudio. Este apartado proporciona una visión sobre los enfoques comunicativo y por tareas, así como sobre la incorporación de las actividades de mediación en el MCER. Sin duda, las técnicas y procedimientos utilizados en el aula para la enseñanza de idiomas han sufrido una evolución constante a lo largo de la historia. La primera sección del capítulo presenta los cambios en la didáctica de una segunda lengua desde el enfoque estructural hasta el denominado enfoque de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas. También, se incluye un apartado con la descripción de las variaciones de la competencia comunicativa como parte del modelo comunicativo. De la misma forma, con la llegada del enfoque comunicativo y el énfasis en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos, el uso del término Enseñanza del Lenguaje Basado en Tareas predominó en el campo de la adquisición de una segunda lengua en términos de diseño de tareas comunicativas; es así que la siguiente sección del capítulo proporciona una descripción de este enfoque. Finalmente, se incluyen breves observaciones que el MCER establece sobre la enseñanza de una segunda lengua y la incorporación de las actividades mediadoras en éste.

3.1 El enfoque comunicativo

Las técnicas y procedimientos utilizados en el aula para enseñar idiomas han sufrido una evolución constante a lo largo de la historia. Esta evolución ha sido paralela a los avances de la sociedad y a los avances de otras disciplinas afines. Richards y Rodgers (2006) presentan tres visiones teóricas diferentes del lenguaje que han tenido lugar en el campo de la enseñanza de una lengua extranjera (en adelante LE):

- *El enfoque estructural*, que considera al aprendizaje de idiomas como el dominio de elementos fonológicos, gramaticales y lexicales del sistema;
- *El enfoque funcional*, que contempla al lenguaje como un vehículo para la expresión del significado funcional. Esta teoría enfatiza la semántica y dimensión comunicativa más que solamente las características gramaticales del lenguaje;
- *El enfoque interactivo*, que ve el lenguaje como un instrumento en la ejecución de relaciones interpersonales, así como en las transacciones sociales entre individuos.

Durante el siglo XX, especialmente después de la Segunda Guerra Mundial, ocurre la aparición de nuevos métodos para la enseñanza de una LE. Por un lado, en Estados Unidos se

desarrolla, influido por el estructuralismo, el *método audiolingual* que se centra en el aprendizaje de estructuras y de gramática de manera gradual y repetitiva. Por otro lado, lingüistas británicos, también bajo la influencia del estructuralismo, desarrollan *el método situacional o enfoque oral* basado igualmente en el dominio de las estructuras gramaticales, aprendidas de forma gradual, pero ligadas a situaciones.

Wilkins (1976) indica “que hay límites con lo que se puede lograr a través de programas de estudios gramaticales y situacionales” (p.18). De acuerdo al autor, tanto el programa gramatical como el situacional organizan la enseñanza del idioma meta basados en la forma de la lengua meta. El programa gramatical se enfoca en la presentación progresiva de estructuras gramaticales a los estudiantes; de similar forma, el programa situacional recrea situaciones en las que los hablantes nativos usan la lengua. Sin embargo, los dos diseños de programas dejan al alumno sin la oportunidad de poder comunicarse.

A mediados de los años sesenta la teoría lingüística estructural y el aprendizaje basado en la concepción conductista empezó su declive. El objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje estaba encaminado hacia el desarrollo de la competencia comunicativa y no solo de la competencia lingüística; es decir, el objetivo principal fue que los alumnos fueran capaces de comunicarse de forma adecuada en una lengua extranjera y que la enseñanza de la gramática estuviera subordinada al uso de la lengua con fines comunicativos. No obstante, a principios de los setenta, el interés se centró en el estudio de procesos cognitivos en el aprendizaje de una lengua, además de considerar las necesidades e intereses de los alumnos.

En este sentido, en 1971 el Consejo de Europa desarrolló un sistema único para la enseñanza de lenguas en donde deberían quedar reflejadas las necesidades básicas de comunicación que pudieran tener los adultos europeos que aprendiesen lenguas extranjeras. De esta forma surge el “*Threshold*” o “*T-Level*” (Nivel Umbral, en español) que se constituye en el motor de difusión del enfoque comunicativo. El Nivel Umbral, en sí mismo, no es un programa de lengua, sino un conjunto de especificaciones sobre cómo desarrollar dicho programa desde una perspectiva comunicativa (De Arriba, 2003).

A pesar de que el Nivel Umbral no se presentaba como un documento de referencia sino como la descripción de un determinado nivel de competencia idiomática, éste se convirtió en el eje de las decisiones sobre el diseño y desarrollo de los cursos, programas y manuales de enseñanza. Inicialmente, este enfoque estaba limitado a proporcionar elementos de carácter lingüístico, sin embargo, durante la década de los setenta se realizaron adaptaciones en el aprendizaje y de carácter metodológico, con lo que se logró ampliar el enfoque y dar mayor consistencia a los fundamentos y objetivos del proyecto. La iniciativa del Consejo se orientaba a la descripción *nociofuncional* que constituyó el cambio en el campo de la enseñanza de lenguas

hacia una corriente pedagógica que se conoce como enfoque comunicativo.

La descripción de un Nivel Umbral constituyó el eje de un sistema de enseñanza que se aspiraba como válido para las diferentes lenguas europeas. El primer punto fue considerar las necesidades individuales de los alumnos en situaciones reales de comunicación. El Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa (2007) señala que los objetivos para el aprendizaje de idiomas se describen en términos de conducta observable. La finalidad del aprendizaje es la de habilitar al alumno para hacer lo que no era capaz al comienzo del proceso de aprendizaje. García (2002) precisa que el origen de esta propuesta fue “la definición de las funciones lingüísticas que había desarrollado el lingüista británico D. A. Wilkins a partir del análisis de los sistemas de significados que subyacen en los usos comunicativos de la lengua” (s.p.).

El modelo nociofuncional fue el primer intento fundamentado de transferir la visión sociolingüística de la lengua a los programas y a la práctica de los profesores de idiomas. Este modelo se fundamenta en el principio de que la enseñanza de las lenguas responde mejor a las necesidades de los alumnos si primero se identifican las funciones lingüísticas y, a partir de ellas, se instruye en el léxico y las estructuras gramaticales pertinentes. García (2002) plantea que la lingüística debe atender tanto problemas relacionados con el uso y los usuarios de la lengua, como el estudio de las características de la comunicación que se produce en una comunidad, ya que estos constituyen elementos fundamentales de la teoría de la lengua enmarcada en un enfoque comunicativo. Sin embargo, el autor precisa que es necesario distinguir entre programación nociofuncional y enfoque comunicativo:

El enfoque comunicativo es un conjunto de principios que fundamenta una concepción de lo que significa enseñar y aprender una lengua extranjera o segunda lengua, el nociofuncionalismo es una forma de organizar los contenidos de un programa en torno a la descripción funcional de la lengua. (s.p.)

Wilkins (1976) añade que el programa nocional contrasta con los programas gramaticales y situacionales en el hecho de que éste toma como punto de partida la capacidad comunicativa que se desea lograr. El enfoque nocional recalca que la principal tarea de los programas es organizar la enseñanza de idiomas en términos del contenido en lugar de la forma del idioma. Para lograr este objetivo es imperioso preguntarnos qué es lo que se comunica a través de la lengua en lugar de cómo se expresan los hablantes de la lengua o cuándo y dónde la usan. Es importante mencionar que el programa nocional tiene en cuenta los hechos comunicativos del lenguaje desde el principio sin perder de vista los factores gramaticales y situacionales. El programa nocional supera al programa gramatical y situacional porque produce una competencia comunicativa; al mismo tiempo, su evidente preocupación por el uso del lenguaje (incluir las

formas gramaticales más importantes y cubrir todo tipo de funciones) sustenta la motivación de los aprendices (Wilkins,1976).

A partir de los años ochenta, conceptos originados en la teoría de la educación se incorporaron al campo de la enseñanza de lenguas. El paradigma humanista se impone en la sociedad y en la educación y como consecuencia también en los métodos y enfoques que se desarrollan en la enseñanza de las lenguas. De esta forma, la enseñanza se centra en el alumno y en los procesos psicológicos que se producen durante el aprendizaje de una LE. A partir de esta coyuntura, *la enseñanza mediante tareas* se vuelve el fundamento para programar y organizar los contenidos (Melero, 2002). Las unidades tienen como eje una tarea final, la cual determina los objetivos y contenidos de la unidad.

Con el surgimiento del enfoque comunicativo se da respuesta al objetivo principal de desarrollar procedimientos de enseñanza que reconozcan la interdependencia de la lengua y la comunicación, por lo que el concepto de competencia comunicativa se convierte en el eje de las decisiones de todo tipo que han de adoptarse a la hora de elaborar currículos, programas, exámenes o materiales de enseñanza.

De acuerdo con Richards y Rodgers (2006), algunos principios básicos de la teoría del aprendizaje están plasmados en las prácticas de enseñanza del lenguaje comunicativo (p.161)²:

- *Principio comunicativo*: las actividades que implican una comunicación real promueven el aprendizaje;
- *Principio de la tarea*: actividades en las que se utiliza el lenguaje para llevar a cabo tareas significativas promueven el aprendizaje;
- *El principio de significación*: el lenguaje que es significativo para el alumno apoya el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, las variables lingüísticas, sociales, cognitivas e individuales en la adquisición del lenguaje, que son parte de los procesos de aprendizaje de idiomas, también son compatibles con el enfoque comunicativo. Nunan (1989) señala que el lenguaje es más que un sistema de reglas gramaticales. El lenguaje es un recurso dinámico para la creación de significado. El autor añade que, en términos de enseñanza, es necesario distinguir entre conocer las reglas gramaticales y ser capaz de usar esas reglas de una forma eficiente y apropiada en la comunicación. En otras palabras, una persona que adquiere no solo conocimientos sino también la capacidad para utilizar el lenguaje será una persona comunicativamente competente.

² Traducción propia. De aquí en adelante todas las traducciones de las fuentes bibliográficas de lengua inglesa serán realizadas por la autora.

Por tanto, uno de los rasgos más característicos en la enseñanza del lenguaje comunicativo es prestar atención sistemática a los aspectos funcionales y estructurales de lenguaje, combinándolos en una visión más plenamente comunicativa.

Littlewood (2002) añade que el comunicador más eficiente en un idioma extranjero no siempre es la persona que mejor manipula sus estructuras sino la persona que tiene más habilidad para procesar la situación completa y seleccionar elementos que comunicarán el mensaje de manera eficaz. En la misma línea, Hymes (1971) enfatiza que una persona necesita adquirir tanto elementos lingüísticos como estrategias para utilizarlos en situaciones concretas.

El aprendizaje de un segundo idioma fue visto por los defensores del lenguaje comunicativo como la adquisición de los medios lingüísticos para realizar diferentes tipos de funciones. No obstante, Littlewood (2002) afirma que “la relación entre formas y las funciones son variables y no se pueden predecir fuera de situaciones específicas” (p. 3). Por lo tanto, los estudiantes de lenguas extranjeras necesitan más que formas lingüísticas establecidas equivalentes a funciones comunicativas. Por esa razón, los alumnos deben tener oportunidades para desarrollar estrategias para interpretar el lenguaje en situaciones concretas.

El enfoque comunicativo trajo consigo una nueva concepción de la lengua y de su enseñanza-aprendizaje, lo que ha influido de manera importante en la didáctica de lenguas extranjeras y de segundas lenguas. Este enfoque ha ido evolucionando y se ha ido enriqueciendo por las aportaciones de disciplinas como la pragmática, la sociolingüística y la psicolingüística, la filosofía del lenguaje, la etnografía de la comunicación, la etnometodología o el análisis del discurso. La teoría de la educación también ha contribuido en lo que concierne al diseño y desarrollo del currículo.

García (2002) concluye que durante tres décadas el campo de la enseñanza de lenguas ha desarrollado un nuevo paradigma

[Éste] se fundamenta en una visión de la lengua como instrumento de comunicación, una preocupación por los procesos cognitivos que puedan hacernos entender el complejo fenómeno del aprendizaje de las lenguas y una visión humanista que sitúa al alumno en el centro de las decisiones que han de adoptarse a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. (s.p.)

El autor añade que los treinta años que separan *el Nivel Umbral* del *MCER* han sido considerados como “un período de extraordinario dinamismo en la investigación y la experimentación sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas” (s.p.). La descripción del Nivel Umbral se ha complementado con las descripciones de otros niveles de competencia; estas descripciones están integradas en el *MCER* como parte de su sistema en relación con los

niveles comunes de referencia.

3.1.1 Competencias en el aprendizaje de una lengua extranjera

Como podemos observar, los métodos tradicionales se basaban en el uso correcto de una lengua; por otro lado, el enfoque comunicativo habla de capacidad de comunicación y de competencia comunicativa, más que de lengua. Esto implica sustituir el concepto de competencia lingüística por el de competencia comunicativa.

Competencia lingüística

El concepto de competencia ha tenido un largo trayecto y su constructo se ha generado desde diferentes enfoques. Este concepto está relacionado directamente con la distinción realizada por Chomsky entre competencia y actuación. La *teoría chomskiana* sobre competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas tuvo sus orígenes alrededor de la década del 60 del siglo XX.

Chomsky (1965) caracteriza el concepto de competencia desde un enfoque lingüístico y hace la distinción entre competencia lingüística y actuación o desempeño. En el primer caso se refiere al conocimiento que tiene el sujeto del sistema de reglas de la lengua (entiéndase conocimiento lingüístico: fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y léxico) y en el segundo caso a la utilización que hace el sujeto de ese sistema de reglas en situaciones concretas. Por lo tanto, el autor no prioriza el uso cotidiano del lenguaje, pero sí la capacidad que hace posible que la gente formule juicios de gramaticalidad en situaciones ideales.

Se refleja así el interés de desarrollar una teoría lingüística centrada en reglas gramaticales, ésta se refiere a un terreno puramente lingüístico que no se centra sobre el sujeto, sino sobre la descripción del sistema de normas de la lengua. El enfoque de Chomsky es limitante a la competencia lingüística y no considera otros aspectos. Cenoz (2004) señala que la teoría chomskiana “es un concepto útil dentro de la gramática generativa, pero que se torna demasiado reduccionista si se aplica a la adquisición y enseñanza de lenguas” (p. 149). Precisamente, este autor establece que la noción de competencia planteada por Chomsky constituye una idealización, “sin relación directa con la capacidad y habilidad para utilizar una o varias lenguas en la comunicación interpersonal por parte de hablantes monolingües y plurilingües en sociedades multiculturales” (p. 149). Sin embargo, este criterio ha representado el punto de partida de enfoques posteriores.

Uno de los principales argumentos que provocaron reacciones al concepto de competencia precisado por Chomsky es la omisión del carácter social de la competencia y la falta de atención

a la importancia de formular enunciados adecuados en determinado contexto. Precisamente, el concepto de competencia lingüística queda limitado al no considerar elementos sociolingüísticos de la lengua. En la década de los 60, la teoría lingüística estructural fue quedando atrás y se dio paso al aprendizaje basado en la concepción conductista. Fue así que el desarrollo de la competencia comunicativa se convirtió en el objetivo principal del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Competencia comunicativa

En el pensamiento lingüístico se diferencia dos enfoques. El enfoque formal (competencia lingüística) que, como se pudo observar, predomina la forma de los elementos lingüísticos, independientemente de la caracterización semántica y pragmática de dichos elementos. Los seguidores de esta corriente señalan que la estructura de la lengua se puede examinar sin tener en cuenta el uso que se hace de ella. Por otro lado, el enfoque funcional, en donde el papel predominante lo tiene la función de las formas lingüísticas debido a que dicha función influye en la selección de las formas gramaticales. También, este enfoque, destaca el papel de la lengua como instrumento de la interacción social (Martínez, 2007).

Martínez (2007) indica que en las teorías funcionales generalmente se da respuesta a la pregunta ‘Why’ (‘con qué propósito’), mientras que en las teorías formales encontramos respuestas a la pregunta ‘How’ (‘de qué manera’). Otra diferencia entre ambos tipos de teorías se encuentra en los distintos niveles de análisis de la lengua considerados por ambas. Las gramáticas formales dividen su objeto de estudio en los niveles de morfología y sintaxis. Por el contrario, las gramáticas funcionales integran ambos niveles en la función comunicativa.

Por otro lado, desde un enfoque más bien sociolingüístico, Hymes diferencia la competencia de la acción que es realizada por la persona en un contexto determinado, al mismo tiempo que destaca que la competencia es influida por el contexto mismo (Charria et al., 2011). Hymes (1971) propuso el concepto de *competencia comunicativa*. Este nuevo concepto incluye el significado *referencial y social del lenguaje*. De esta forma, la competencia comunicativa no solo se enfoca en la gramaticalidad de las oraciones, sino también en si son adecuadas en un determinado contexto. La visión sobre el conocimiento de la lengua de Hymes supera a la de Chomsky al concebir “la teoría lingüística como parte de una teoría general que incorpora la comunicación y la cultura” (Fruns, 2004). Hymes (1971) percibe la competencia lingüística insuficiente pues establece que hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología y las reglas semánticas quizá controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla

actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad.

En la misma línea, Halliday (1978) pone de manifiesto que el lenguaje es el instrumento que los seres humanos usan para comunicarse para establecer relaciones sociales, de modo que cuando un individuo usa el lenguaje éste se convierte en un ser social. Es así que la función social de la lengua tiene especial importancia para esta teoría lingüística. Halliday (1978) entiende la lengua como semiótica social, es decir, se interpreta la lengua dentro de un contexto sociocultural. Se destaca entonces la función social de la lengua, es decir, la lengua entendida como uno de los medios que la gente utiliza para funcionar dentro de la sociedad. En este sentido, la Gramática Sistémica Funcional de Halliday se caracteriza por el supuesto de que la estructura fonológica, gramatical y semántica de la lengua queda determinada por las funciones que ésta realiza en la sociedad.

Al mismo tiempo, la competencia comunicativa de Hymes se ha complementado con la teoría lingüística funcional de Halliday. La lingüística sistémico funcional de Halliday “sostiene una concepción del lenguaje como un recurso para construir e interpretar significados en contextos sociales” (Ghio y Fernández, 2008, p.13). De esta forma, los procesos de enseñanza y aprendizaje comunicativo consideran conocer y adquirir medios lingüísticos con el fin de ejecutar diferentes funciones. Canale (1995) añade que la competencia comunicativa es entendida como los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad precisados para la comunicación. El conocimiento hace referencia al dominio sobre aspectos del lenguaje y sobre aspectos del uso comunicativo del lenguaje. Por otro lado, la habilidad corresponde a la forma adecuada de utilizar el conocimiento en la comunicación real.

Cenoz (2004) añade que la competencia lingüística se refiere al conocimiento de determinadas reglas mientras que la competencia comunicativa incluye además la habilidad o la destreza para utilizar ese conocimiento. Otra diferencia importante entre las competencias lingüística y comunicativa corresponde al carácter dinámico de la segunda frente al carácter estático de la primera. La competencia lingüística es innata, tiene base biológica, es estática, tiene un carácter absoluto y no implica comparación. La competencia comunicativa es un concepto dinámico que depende de la negociación del significado entre dos o más personas que comparten hasta cierto punto el mismo sistema simbólico (p. 151).

Widdowson (1995) observa que Chomsky concibe a la competencia, no como una habilidad, sino como conocimiento gramatical y un arraigado estado mental. De acuerdo al autor, el aprendizaje de idiomas no significa adquirir el conocimiento de las reglas de gramática, sino también adquirir la habilidad de usar el lenguaje para comunicarse. En otras palabras, saber

un idioma es más que entender, hablar, leer y escribir oraciones, también cómo se usan las oraciones para comunicarse.

Precisamente, Widdowson (1978), con respecto a la diferencia de la enseñanza de la competencia lingüística y comunicativa, distingue dos aspectos del desempeño: *'usage'* ('manejo') y *'use'* ('uso'). El autor explica que *'usage'* demuestra el conocimiento de las reglas lingüísticas del usuario, mientras que el *'use'* indica hasta qué punto el usuario de la lengua demuestra su habilidad para usar su conocimiento de las reglas lingüísticas para una comunicación efectiva. Widdowson (1978) también distingue dos aspectos del significado: *'significance'* ('importancia') y *'value'* ('valor'). *'Significance'* es el significado que tienen las oraciones en forma aislada de la situación en la que se produce la oración; por otro lado, *'value'* es el significado que adquieren las oraciones cuando se utilizan para comunicarse.

Hymes (1972) señala que los niños adquieren conocimientos de reglas socioculturales (cuándo hablar, cuándo no hablar, de qué hablar con quiénes y de qué manera) al mismo tiempo que adquieren conocimientos de normas gramaticales; es decir, los niños adquieren no sólo el conocimiento de la gramática, sino también el conocimiento de la idoneidad. Basado en este contexto, Widdowson (1978) sugiere que las habilidades comunicativas deben desarrollarse al mismo tiempo que las habilidades lingüísticas; de lo contrario, la mera adquisición de las habilidades lingüísticas puede inhibir el desarrollo de habilidades comunicativas.

Adquisición y aprendizaje

Sin duda, la lengua se usa y se comprende en un contexto. Conocer una lengua implica, entre otras cosas, saber cómo usarla para comunicarse con otros, cómo elegir las formas adecuadas al tipo de situación en que nos encontramos; así lo expresa Hymes (1972), saber qué decir a quién y cuándo. Esto implica que el comportamiento lingüístico también es un tipo de conocimiento (Ghio, 2008). Halliday (1978) integra estas perspectivas en el término *psicosociolingüística* y lo caracteriza como el estudio del "comportamiento externo del organismo considerado desde el punto de vista de los mecanismos internos que lo regulan" (p. 26).

Por otro lado, con respecto a la adquisición de una segunda lengua, Krashen y Terrell (1983) establecen que los adultos tienen dos formas distintas de desarrollar la competencia en una segunda lengua. La primera forma es a través de *'acquisition'* ('adquisición') subconsciente del lenguaje, es decir, la forma 'natural' de desarrollar la habilidad lingüística. Como los niños, por ejemplo, no son necesariamente conscientes de que están adquiriendo el lenguaje, son conscientes de que se están comunicando. Los resultados de la adquisición del lenguaje, la competencia lingüística adquirida, también son subconscientes. Por lo general, no somos

‘conscientes’ de las reglas de los idiomas que hemos adquirido.

La segunda forma de desarrollar la competencia en un segundo idioma es mediante *learning* (‘aprendizaje’) de idiomas. De acuerdo a los autores, el aprendizaje de idiomas es ‘saber sobre’ el idioma, o ‘conocimiento formal’ de un idioma. Mientras que la adquisición es subconsciente, el aprendizaje es consciente. El aprendizaje se refiere al conocimiento ‘explícito’ de las reglas, ser consciente de ellas y poder hablar sobre ellas. Este tipo de conocimiento es bastante diferente de la adquisición del lenguaje, que podría denominarse ‘implícita’.

En este sentido, Krashen y Terrell (1983) señalan que un punto teórico importante es la distinción adquisición (*acquiring*) y aprendizaje (*learning*). Adquirir un idioma es ‘aprenderlo’, desarrollar la habilidad en un idioma usándolo en situaciones comunicativas naturales. El aprendizaje de idiomas es diferente de la adquisición. El aprendizaje de idiomas es ‘conocer las reglas’, tener un conocimiento consciente de la gramática. Los autores continúan e indican que el aprendizaje formal de idiomas no es tan importante en el desarrollo de la capacidad comunicativa en segundos idiomas como se pensaba anteriormente. “La adquisición del lenguaje es responsable de la capacidad de comprender y hablar un segundo idioma fácilmente y bien” (Krashen y Terrell, 1983, p. 18). Usamos la adquisición cuando iniciamos oraciones en un segundo idioma, e incorporamos el aprendizaje para hacer alteraciones y correcciones. Las reglas conscientes tienen, por tanto, una función limitada en el uso de una segunda lengua; “nos referimos a reglas gramaticales conscientes solo para hacer un cambio, con suerte correcciones” (Krashen y Terrell, 1983, p. 18).

Si la adquisición es más importante que el aprendizaje para desarrollar la capacidad comunicativa, Krashen y Terrell (1983) determinan que es imperante tomar en cuenta el aspecto de cómo adquieren la lengua las personas. De acuerdo a los autores, la adquisición puede tener lugar solo cuando las personas entienden los mensajes en el idioma meta, “lo adquirimos cuando nos enfocamos en lo que se dice, en lugar de cómo se dice. Adquirimos el lenguaje cuando el lenguaje se utiliza para comunicar ideas reales” (Krashen y Terrell, 1983, p. 55).

Post-método

Por otro lado, Crookes (2009) señala que en la mitad de los años noventa surgen preocupaciones mayores en la enseñanza de una segunda lengua y se incrementan las investigaciones dentro de una corriente crítica y reflexiva. De esta forma, diferentes exploraciones en la pedagogía de la enseñanza de una segunda lengua muestran un cambio desde el concepto convencional de método hacia una situación post-método. Dentro de esta línea se encuentra Kumaravidevelu (2001), quien afirma que esta nueva corriente surge como una reacción al

enfoque predominante de métodos de enseñanza de lenguas (enfoque comunicativo, gramatical, audiolingual, etc.), que se mostraron como modelos rígidos y limitados en sus resultados. El post-método, entonces, tiene una perspectiva crítica en la enseñanza de una segunda lengua que objeta la idea de que un método o enfoque único y preestablecido es la mejor manera de enseñar una lengua extranjera. Esta perspectiva sugiere que no hay un método universal que sea aplicable a todos los contextos de enseñanza y que los profesores deben adoptar enfoques flexibles y adaptativos según las necesidades y características específicas de los estudiantes y el contexto de aprendizaje.

Kumaravidevelu (1994) señala que se puede transformar la relación entre los teóricos y el profesorado, al dotar a este último de conocimientos, destrezas y autonomía. De esta forma, el docente puede diseñar una alternativa al método que sea sistemática, coherente y relevante, y que esté basada en el sentido práctico fundamentado. El autor añade que la situación post-método motiva la búsqueda de un marco abierto y coherente basado en propuestas teóricas, empíricas y pedagógicas actuales que permitirán al profesorado teorizar a partir de la práctica y practicar desde la teoría.

De esta forma, Kumaravidevelu (2001) sugiere que una forma de conceptualizar una pedagogía post-método es considerarla tridimensionalmente como una pedagogía de la particularidad, la practicidad y la posibilidad. Como pedagogía de la particularidad, la pedagogía post-método rechaza la defensa de un conjunto predeterminado de principios y procedimientos genéricos destinados a realizar un conjunto predeterminado de metas y objetivos genéricos. Por el contrario, busca facilitar el avance de una pedagogía sensible al contexto y específica de la ubicación que se basa en una verdadera comprensión de las particularidades lingüísticas, socioculturales y políticas locales.

Como pedagogía de la practicidad, Kumaravidevelu (2001) establece que la pedagogía post-método rechaza la separación entre teóricos, a quienes se ha asignado el papel de productores de conocimiento, y profesores quienes han sido asignados el papel de consumidores de conocimiento; al contrario, lo que se pretende es romper esa relación de roles al permitir y alentar a los maestros a teorizar a partir de su práctica y practicar lo que teorizan. Finalmente, el autor determina que la pedagogía de la posibilidad, como parte de la pedagogía post-método, rechaza la visión estrecha de la enseñanza de idiomas que se limita a los elementos funcionales lingüísticos que se obtienen dentro del aula. En cambio, busca expandirse para aprovechar la conciencia sociopolítica que los participantes traen consigo al salón de clases para que también pueda funcionar como un catalizador para una búsqueda continua de formación de identidad y transformación social.

Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE)

Sin duda, el interés por el aprendizaje de una lengua extranjera se incrementa a nivel mundial día tras día debido a que diversos campos del conocimiento exigen el dominio de un idioma extranjero. Banegas (2021) señala que la integración de contenido y lengua es un concepto establecido en el aprendizaje de una segunda lengua. Este concepto ha sido utilizado por diferentes enfoques que comparten la posición de que el aprendizaje de una segunda lengua mejora cuando se contextualiza en el plan de estudios de la lengua materna de los alumnos. Lightbown y Spada (2020) determinan que la integración de la enseñanza de idiomas y las materias académicas agrega más tiempo al aprendizaje de la segunda lengua sin restar tiempo al aprendizaje de contenido significativo. Uno de estos enfoques es el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE o CLIL por sus siglas en inglés).

El método AICLE surge en Europa en la década de los 90 con el objetivo de mejorar en el alumnado la competencia lingüística en otros idiomas. Esta metodología trata de articular el aprendizaje de los contenidos de un área no lingüística con el aprendizaje lingüístico. Este método, por tanto, consideraba igual de importante el aprendizaje de contenidos y de lengua (Sarmiento et al., 2021).

Banegas (2021) indica que la base conceptual de la práctica de AICLE son los siguientes fundamentos: teoría sociocultural del aprendizaje, lingüística funcional sistémica, los procesos cognitivos y la autenticidad de contenido, input y tareas. De acuerdo con esta línea de pensamiento la enseñanza del AICLE es interactivo y autónomo y está enfocado a procesos y tareas, no solo a conocimientos teóricos. La mayor fuente de aportación lingüística (input) proviene de materiales textuales y auditivos, por tanto, las destrezas más practicadas son la lectura y la comprensión oral (Sarmiento et al, 2021).

El AICLE se centra en el aprendizaje de contenidos a través de una segunda lengua, que se aprende de forma integrada (Banegas, 2021). De esta forma, esta metodología ofrece un proceso de enseñanza y aprendizaje donde el idioma resulta transversal al resto de las materias; es decir, la lengua extranjera es el idioma a través del cual se enseñan asignaturas como las ciencias naturales o la historia. Por lo tanto, a través de la lengua extranjera se proporciona el aprendizaje de contenidos, así como el aprendizaje simultáneo de ésta.

También, entre los principios de AICLE, la cultura juega un papel importante. Se vuelve necesario preparar a los estudiantes para que interactúen con otras culturas y se conviertan en ciudadanos de un mundo globalizado. Consecuentemente, a través de AICLE también se pretende conseguir la posibilidad de adentrar a los alumnos en el conocimiento de una nueva

realidad plurilingüe y pluricultural (Sarmiento et al, 2021).

Evidentemente, el interés por el aprendizaje de una segunda lengua ha derivado en diferentes métodos de enseñanza. Cada uno de éstos aportará en el análisis sobre la ML y cómo esta puede contribuir al aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera con el objetivo de acercarnos a una nueva realidad plurilingüe y pluricultural.

3.1.1.1 Modelos de la competencia comunicativa

El concepto de competencia comunicativa tiene su origen en el concepto de competencia de la lingüística teórica en el marco de la gramática generativa, pero también ha recibido la influencia de diferentes teorías. Por lo tanto, se trata de un concepto que, del mismo modo que los de adquisición de segundas lenguas o enseñanza de lenguas, tiene un carácter interdisciplinar (Cenoz, 2004).

Bermúdez y González (2011) indican que el ámbito teórico de la competencia comunicativa comprende diferentes campos de estudio. Desde la psicología, disciplina que observa el comportamiento como parte de la expresión humana; la lingüística, en cuanto a la formación de las habilidades del lenguaje, hasta la pragmática como una disciplina multifactorial indispensable para el estudio del tema.

Como se ha podido observar, el concepto de competencia evoluciona a partir de 1965, cuando Chomsky propuso el término de competencia lingüística que lo definió como capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación (Chomsky, 1965). Pero este concepto solo vislumbra la competencia lingüística, que por sí sola no da garantía de una buena comunicación. Es así que Hymes (1971) amplía la noción de Chomsky y la concibe como una actuación comunicativa acorde a las demandas del entorno. La definición de Hymes da cabida a otros aspectos como el social y el psicológico. Desde esa óptica psicológica, Piaget (1981) planteó la teoría del desarrollo cognitivo y el uso de las operaciones mentales considerando la existencia de un conocimiento abstracto del sujeto que interviene en el desarrollo de sus habilidades. La confluencia de estudios tanto en el área del lenguaje como en el área de la psicología y la cognición, dio paso a una óptica común que permitió la expansión del concepto de competencia comunicativa (Bermúdez y González, 2011). Es así como a partir de la década de los años ochenta surgen algunos modelos.

Canale y Swain (1980) plantean un marco teórico para la competencia comunicativa que comprende cuatro áreas de conocimiento y habilidad: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica.

En este contexto, la competencia gramatical recae en el dominio del código lingüístico. “Esta competencia se centra directamente en el conocimiento y la habilidad requeridos para emprender y expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones” (Canale, 1995, p. 66). La competencia sociolingüística, por otro lado, hace referencia a la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes y su relación, sus intenciones comunicativas y las normas y convenciones de la interacción. Cenoz (2004) describe a la competencia discursiva como “el modo en el que se combinan formas gramaticales y significados para obtener un texto hablado o escrito unificado. La unidad del texto se consigue por medio de la cohesión en la forma y la coherencia en el significado” (p. 156). Finalmente, el dominio de estrategias de comunicación verbal y no verbal con el fin de compensar errores en la comunicación y favorecer su efectividad, se enmarcan en la competencia estratégica.

El modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain fue revisado y modificado por el primer autor tres años más tarde. Canale (1983) elaboró el concepto de competencia socio-lingüística y la diferenció de la competencia discursiva.

El autor señala que la competencia sociolingüística incluye reglas socioculturales, por lo tanto, se trata “de producir y comprender enunciados de forma apropiada en distintos contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como el estatus de los participantes, el propósito de la interacción y las normas o convenciones de la interacción” (Canale, 1983, p.7). Es decir, la competencia sociolingüística se refiere a la caracterización de las condiciones que determinan qué enunciados son apropiados en determinadas situaciones. Por otro lado, la competencia discursiva representa al modo en el que se combinan formas gramaticales y significados para obtener un texto hablado o escrito unificado. La unidad del texto se consigue por medio de la cohesión en la forma y la coherencia en el significado. Canale (1983) señala que la cohesión se refiere al modo en que las oraciones se unen estructuralmente y facilita la interpretación de un texto.

El modelo definido por Canale y Swain, a pesar de las críticas, ha contribuido significativamente al desarrollo de otros modelos, y su influencia en la adquisición de lenguas en general ha sido importante.

A las cuatro competencias descritas anteriormente, Van Ek (1986) añade la competencia sociocultural y la competencia social. El modelo de competencia comunicativa resultante aparece más detallado y refleja la atención concedida a las relaciones entre la lengua y las esferas

de lo social y lo cultural. De este modo, resulta una nueva competencia llamada competencia sociocultural que, unida al resto de competencias, conforman la totalidad del círculo de enseñanza de lenguas. El autor indica que uno de los objetivos principales del currículo en esta competencia debería consistir en instruir al aprendiente para que éste aprenda a percibir y a valorar nuevas formas de llevar a cabo la interacción comunicativa; estas formas afectan a algunos componentes de la lengua como:

- Elementos léxicos sin equivalencia semántica en la propia lengua;
- Elementos léxicos cuyo sentido puede ser transferido erróneamente al propio contexto sociocultural;
- Elementos no verbales de expresión o usos convencionales de la lengua en comportamientos rituales cotidianos.

Posteriormente, Bachman (1990) establece distintas dimensiones de la competencia comunicativa. En este modelo se distingue competencia organizativa y competencia pragmática. La competencia organizativa abarca habilidades relacionadas con la estructura formal de la lengua para producir o reconocer frases gramaticales correctas, incluyendo su contenido proposicional y ordenándolas para formar textos. Estas habilidades incluyen a la competencia gramatical y competencia textual³. Bachman presenta una competencia gramatical similar a la competencia lingüística de Canale y Swain de 1980; sin embargo, la competencia textual de Bachman, a pesar de que muestra similitud con la competencia discursiva de Canale, evidencia elementos más elaborados.

Por otro lado, la competencia pragmática de Bachman establece las relaciones entre signos y referentes, así como entre usuarios de la lengua y contexto de comunicación además de que comprende las dimensiones ilocutiva y sociolingüística.

La competencia ilocutiva, de acuerdo con Cenoz (2004), comprende “la relación entre los enunciados y los actos o funciones que los hablantes intentan realizar por medio de los enunciados” (p. 153). Por otro lado, la competencia sociolingüística, similar al concepto de Canale y Swain, implica “las condiciones que determinan qué enunciados son apropiados en determinadas situaciones y determinan el registro, variedad y referencias culturales” (Op.cit).

Se puede observar que el modelo de Bachman distingue entre conocimiento y habilidad de uso de la lengua; sin embargo, se dificulta diferenciar ciertos caracteres de la competencia

³ Van Dijk (1977) indica que la competencia textual incluye la cohesión y la organización retórica; la cohesión se refiere a las formas de marcar explícitamente las relaciones semánticas y, por otro lado, la organización retórica es la estructura conceptual general del texto y está relacionada con el efecto del texto en el usuario de la lengua.

estratégica y de la competencia funcional.

En una versión más reciente del modelo, Bachman y Palmer (1996) introducen algunos cambios en la competencia pragmática y consideran que tiene tres componentes: i) el conocimiento léxico, que anteriormente estaba incluido en la competencia gramatical; ii) el conocimiento funcional, que se refiere a las relaciones entre los enunciados y las intenciones comunicativas de los hablantes, y es similar, pero más amplio, que el concepto de competencia ilocutiva y iii) el conocimiento sociolingüístico que ya había sido considerado en la versión anterior del modelo.

Por otro lado, el modelo de competencia en la lengua de Celce-Murcia, Dörnyei y Turrell (1995) está conformado por la competencia discursiva, lingüística, accional, sociocultural y competencia estratégica.

Celce-Murcia, Dörnyei y Turrell (1995) describen a la competencia discursiva como “la selección, secuenciación y organización de palabras, estructuras, frases y enunciados para obtener un texto oral o escrito unificado” (p. 13). Por otro lado, la competencia lingüística, con similares características a la competencia gramatical de Canale y Swain, incluye el componente léxico y fonológico además de la gramática.

Los autores definen la competencia accional (o ilocutiva por su semejanza con ésta) como la “habilidad para transmitir y entender el intento comunicativo al realizar e interpretar actos de habla y funciones lingüísticas” (p.17). Asimismo, el concepto de competencia sociocultural se aproxima al concepto de competencia sociolingüística de los modelos anteriores, pero la descripción de sus componentes es más completa. Ésta incluye factores del contexto social (variables de los participantes y situacionales), factores estilísticos (convenciones de cortesía, grados de formalidad, etc.), factores culturales (conocimiento de la forma de vida en la comunidad, o diferencias regionales), factores de comunicación no verbal (como gestos, uso del espacio, etc.). Finalmente, la competencia estratégica es definida como el uso de diferentes estrategias de comunicación, donde se enfatiza las estrategias de interacción que incluyen estrategias para comprobar la comprensión o petición de ayuda al interlocutor.

Sin duda, este modelo posiciona a la competencia discursiva como eje medular articulando la competencia lingüística con la accional y la sociolingüística. Igualmente, la competencia estratégica se vuelve fundamental para resolver problemas o compensar las deficiencias en otras competencias de los hablantes.

Al comparar los tres modelos, se puede observar que el concepto de competencia sociolingüística originalmente propuesto por Canale y Swain se ha desarrollado para dar lugar

no solamente a la competencia sociolingüística o sociocultural, sino también a la competencia discursiva o textual y a la competencia pragmática o accional. Por otro lado, en el modelo de Bachman se establece que la competencia pragmática incluye a la sociolingüística, sin embargo, la propuesta de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell considera las competencias sociolingüística y pragmática como independientes, pero relacionadas entre sí y con el resto de las competencias.

De acuerdo a los modelos de competencia comunicativa descritos, se concluye que los estudiantes de una segunda lengua deben adquirir diferentes aspectos de la competencia comunicativa además de alcanzar un dominio de la fonética, del vocabulario y de la gramática; al mismo tiempo, los estudiantes deben estar preparados para emitir y comprender actos de habla apropiados al contexto, comunicar a un nivel textual que vaya más allá de la frase y deben utilizar estrategias adecuadas para mantener la comunicación.

Seguidamente, la descripción de la competencia lingüística comunicativa en el Marco Común Europeo (2001) concibe a la competencia comunicativa sólo en términos de conocimiento. Éste incluye tres componentes básicos: competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencia pragmática (estos componentes serán descritos con mayor detalle en la siguiente sección). Por lo tanto, la competencia estratégica no es su parte constituyente.

Sin embargo, Bagarić y Mihaljević Djigunović (2007) indican que en MCER el conocimiento de cada componente del lenguaje se define explícitamente como el conocimiento de sus contenidos y la capacidad para aplicarlos. Por otro lado, la competencia estratégica se menciona en la parte del MCER dedicada a la discusión del uso comunicativo del lenguaje. Esta competencia se concibe como uso de la estrategia en el sentido más amplio. Así, el énfasis se pone no solo en el uso de estrategias de comunicación (Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007).

Como se ha podido observar, al modelo de competencia comunicativa propuesto por Canale y Swain (1980) y Canale (1983) e integrado por cuatro competencias (gramatical, discursiva, sociolingüística y la competencia estratégica), le sigue la de Van Ek (1986) quien incorpora la competencia sociocultural y la competencia social. Así, de acuerdo a Álvarez (2013), se consigue una “competencia comunicativa mucho más social y sociocultural, que promueve el interés por entender al ‘otro’ en su lengua y en su cultura” (p. 101). Al mismo tiempo, los participantes consideran a todas las culturas presentes en el aula por igual. Todo esto forma la base de la competencia intercultural. “La competencia comunicativa intercultural o competencia intercultural, a diferencia de su predecesora la competencia sociocultural, da paso a un tipo de cultura más dinámica, menos estática, con aprendizaje cooperativo, basada en un conjunto de significados sociales en continuo cambio” (Álvarez, 2013, p. 101).

La competencia intercultural, en base a un enfoque holístico, está integrada por un grupo de destrezas en el que los aspectos afectivos adquieren especial relevancia. Lo que se persigue es trabajar las actitudes como medio para desarrollar nuevas perspectivas más reflexivas sobre la cultura en general; esto supone ir más allá de la competencia sociocultural (Álvarez, 2013). Siguiendo las directrices marcadas por el enfoque holístico, Meyer (1991) define la competencia intercultural como la habilidad que posee una persona para actuar de forma adecuada y flexible frente a personas de otras culturas. Durante estos encuentros se estabiliza la propia identidad y al mismo tiempo se ayuda a otras personas a establecer la suya. Por tanto, la competencia intercultural es la habilidad que posee un estudiante de una LE para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en las sociedades pluriculturales.

Sin embargo, fue Michael Byram quien adaptó los contenidos inherentes al concepto de competencia intercultural a la didáctica de lenguas extranjeras. En la definición de competencia intercultural de Byram (1995) se distinguen tres características esenciales: La dimensión sociocultural como parte central del aprendizaje, la presencia de la cultura original del alumno como base a partir de la cual el estudiante irá aprendiendo a comprender mejor la nueva lengua y, una tercera característica que es el factor emocional-afectivo como parte importante de todo el proceso. Considerando estas tres características, Byram (1995) pretende dar un giro al concepto de competencia comunicativa de sus antecesores y responder a las necesidades de un estudiante de LE.

Al mismo tiempo Byram (1995) identifica cuatro niveles de competencia llamados ‘savoirs’ y que están relacionadas con las capacidades personales inherentes al aprendiz. Estas competencias son las siguientes:

-‘saber ser’, ‘competencia existencial’ (actitudes y valores). El saber ser está definido como la capacidad de abandonar actitudes etnocéntricas y ser capaz de percibir lo ajeno, así como una habilidad para establecer y mantener una relación entre la cultura de origen y la cultura meta. Dejar de ser el centro, aceptar al otro, relativizar su propio punto de vista y desarrollar la empatía son algunos de los ejemplos más citados.

-‘los saberes’, ‘conocimiento declarativo’ (conocimientos). El conocimiento declarativo se refiere al conocimiento del mundo, tanto explícito como implícito que comparten los nativos de una cultura, un sistema lleno de referencias culturales que es común a los hablantes de una lengua, En este apartado es importante mencionar el proceso de reconceptualización del mundo al que se ve obligado el que aprende una lengua nueva.

-‘saber aprender’, ‘la capacidad de aprender’ (habilidad para aprender). El saber aprender se define como la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los existentes.

-‘saber hacer’, ‘las destrezas y las habilidades’ (comportamientos). Por último, el saber hacer sería la capacidad de integrar los otros tres saberes en situaciones específicas de contacto bicultural.

Más tarde el autor añadió dos aspectos más:

- ‘saber comprender’ que se relaciona con la interpretación que hace el estudiante de la nueva cultura y,

-‘saber implicarse’ que implica un compromiso con la nueva cultura teniendo en cuenta la suya propia (Byram, 1995).

Byram (1995) afirma que cuando una persona aprende una lengua extranjera se enfrenta a diferentes interpretaciones de valores, normas, comportamientos y creencias que había adquirido y asumido como naturales y normales. Los valores y creencias que asumía como universales al ser los dominantes en la sociedad en que vivía resultan ser relativos y diferentes en cada cultura. Esto significa poner en tela de juicio las normas fundamentales adquiridas previamente y dadas por supuestas. De este modo, la competencia intercultural, de acuerdo a Byram (1995), es la habilidad de poderse manejar en este tipo de situaciones, con contradicciones y diferencias.

La noción de competencia intercultural propuesta en el MCER surgió de la adaptación del concepto de competencia propuesto por Byram (1995, 1997). El MCER (2002) define la interculturalidad en dos planos diferenciados pero integrados, que reciben el nombre de ‘consciencia intercultural’ (saber) y ‘destrezas y habilidades interculturales’ (saber hacer); es decir, un fenómeno cognitivo, mental y comunicativo, social. Entre las “destrezas y habilidades interculturales” se incluyen las siguientes:

-La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.

-La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.

-La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos culturales y las situaciones conflictivas.

-La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Evidentemente, conocer este recorrido de la competencia comunicativa hasta llegar a una competencia sociocultural con una visión más amplia de la comunicación, se vuelve fundamental para el análisis de la ML como parte de este enfoque holístico.

3.1.1.2 Competencias en el contexto educativo

Por otro lado, al referirnos al término de competencia en general, Bravo Salinas (2007) indica que el hecho de que “los estudiantes adquieran más competencias determinadas puede afectar positivamente la transparencia en la definición de los objetivos fijados para un programa educativo específico” (p. 7). Esto es el resultado de establecer objetivos dinámicos y acordes con las necesidades de la sociedad, y al mismo tiempo, incluir indicadores que puedan ser medidos detalladamente. Generalmente, este cambio provoca una transformación en el enfoque de las actividades educativas, ya que favorece la participación sistemática del estudiante en la preparación de trabajos pertinentes, presentaciones, retroinformación organizada, etc.

De esta forma, la UNESCO (s.f) alega que el concepto de competencia “es el pilar del desarrollo curricular y el incentivo tras el proceso de cambio”. La competencia es definida por esta entidad como “el desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos” (n.p).

Sin embargo, Rychen y Tiana (2004) establecen que es importante diferenciar el término ‘competencia’ de ‘destreza’. “Destreza se utiliza para definir la habilidad para realizar actos motores y/o cognoscitivos complejos con facilidad y precisión”. Por otro lado “competencia denota un sistema de acciones complejas que comprenden habilidades cognoscitivas, actitudes y otros componentes no cognoscitivos” (p. 23).

Asimismo, el proyecto *Tuning Educational Structure in Europe* define competencias como:

La combinación dinámica de atributos con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, habilidades, aptitudes y responsabilidades, que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos como producto final de un proceso educativo. [...] Las competencias y destrezas se refieren a cómo conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) y saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). (15)

Tobón (2007) propone un concepto más detallado de competencias, las define como:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber

convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas [...], dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, [...] con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas. (17)

Rychen y Tiana (2004), por su parte, proponen un *enfoque funcional* de las competencias al integrar y relacionar demandas externas, atributos individuales y el contexto como elementos esenciales del desempeño competente. Se define competencia como “una combinación de habilidades prácticas y cognoscitivas interrelacionadas, conocimientos, motivaciones, valores y ética, actitudes, emociones y otros componentes sociales y comportamentales que pueden movilizarse conjuntamente para una acción eficaz en un contexto particular” (p. 21). Del mismo modo, Bravo Salinas (2007) considera que las competencias comprenden “la especificación del conocimiento y la habilidad y la aplicación de éste dentro de una ocupación o desempeño” (p. 3).

Por otra parte, de acuerdo con Colás-Bravo, Conde-Jiménez y Reyes-De-Cózar (2011), “en el Espacio Europeo de Educación Superior la formación en competencias resulta clave en la enseñanza universitaria” (p. 811). Los autores definen la competencia como “la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o una tarea” (p. 811). Adicionalmente, cada competencia se interrelaciona con una combinación de habilidades prácticas y cognitivas además de conocimientos, valores, actitudes, que se activan para actuar conjuntamente de manera eficaz.

Perrenoud (2009) añade que en el enfoque por competencias no es suficiente el desarrollo de las capacidades intelectuales básicas con altas dosis de conocimiento sin referencia a las situaciones y a las prácticas sociales; el autor advierte que “es importante relacionar los saberes con las situaciones en las que se propician que actúen, más allá de la escuela, más allá de las instituciones educativas” (47). Es decir, ser competente en un ámbito de actividad o de práctica significa ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas relacionados con dicho ámbito. Una segunda especificación remite a la reflexividad y al uso de destrezas metacognitivas como requisitos de cualquier competencia clave, pues una competencia necesita más que la habilidad de aplicar lo aprendido en una situación originaria.

De esta manera, las competencias no pueden desligarse de los contextos de práctica en los que se adquieren y se aplican. Un enfoque basado en la adquisición y desarrollo de competencias generales destacará probablemente la necesidad de enseñar a los alumnos a

transferir lo aprendido en una situación concreta a otras distintas. Asimismo, el desarrollo de competencias armoniza con el enfoque de la educación centrado primordialmente en el estudiante y en su capacidad de aprender, puesto que es el estudiante quien debe desarrollar las competencias. También, se facilita la innovación a través de la elaboración de nuevos materiales de enseñanza.

3.2 El enfoque por tareas

Como hemos podido observar, la programación formal dio prioridad a la competencia lingüística, así como la programación funcional lo hizo a la actuación comunicativa (repertorio de funciones lingüísticas). Sin embargo, los tipos más recientes de programación (programaciones procesuales y por tareas o proyectos) dan prioridad a la competencia comunicativa en sí. De acuerdo con De Arriba (2003), los *enfoques por tareas y proyectos*, así como los *enfoques procesuales* parten del enfoque comunicativo.

La autora continúa e indica que “los programas basados en tareas organizan y presentan lo que se logra a través de la enseñanza y el aprendizaje en términos de cómo un aprendiz puede utilizar su competencia comunicativa cuando realiza una serie de tareas” (p. 36). La programación procesual, por su parte, proporciona un plan de lo que debe conseguirse mediante la enseñanza y el aprendizaje. Precisa que los programas y dificultades específicas que los alumnos pueden descubrir no pueden planificarse por adelantado.

El enfoque basado en tareas ha atraído cada vez más atención en el campo de la enseñanza de un idioma extranjero desde la década de 1980. Este enfoque, centrado en el alumno, tiene como objetivo presentar actividades de aprendizaje significativas diseñadas para involucrar a los alumnos en el uso natural, práctico y funcional del lenguaje. Con la llegada del enfoque comunicativo y el énfasis en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos, el uso del término *Enseñanza del lenguaje basado en tareas* predominó en el campo de la adquisición de una segunda lengua en términos de diseño de tareas comunicativas con el objetivo de promover el uso real del idioma en los estudiantes de LE (Izadpanah, 2010).

Este enfoque, basado en la teoría constructivista del aprendizaje y la metodología comunicativa de la enseñanza del lenguaje, precisa que el aprendizaje de idiomas es un proceso de desarrollo que mejora la comunicación y la interacción social en lugar de un producto internalizado mediante la práctica de elementos del lenguaje. Del mismo modo, los alumnos son capaces de dominar una lengua extranjera cuando se exponen de una forma natural a actividades significativas basadas en *tareas* (Hismanoglu & Hismanoglu, 2011). Además, Richards y Rodgers (2006) afirman que, en el aprendizaje de idiomas, las tareas exigen al

estudiante negociar significados y participar en una comunicación naturalista y significativa. Además, involucrar a los alumnos en el trabajo de tareas proporciona un mejor contexto para la activación del proceso de aprendizaje que las actividades centradas en la forma. Por otro lado, con el uso de tareas, el aula se convierte en un contexto comunicativo real donde los alumnos consiguen aprender a comunicarse inmersos en procesos comunicativos efectivos.

3.2.1 Tarea

La tarea es un componente central de la enseñanza del lenguaje basado en tareas. Las tareas proveen un contexto real lo que promueve una interacción significativa, facilitando así el aprendizaje de la lengua. De acuerdo con Van den Branden (2006), las tareas estimulan al estudiante de una segunda lengua a actuar como un usuario de la lengua y no como un aprendiz. Por otro lado, las tareas establecen un resultado o logro de aprendizaje lo que facilita al docente y estudiante saber si la comunicación ha sido eficaz.

Van den Branden (2006) presenta diferentes definiciones de tarea desde diferentes perspectivas:

Tabla 1

Definiciones de tarea (Fuente Van den Branden, 2006)

Autor	Definición de tarea
Bachman y Palmer (1996)	...una actividad que involucra a las personas en el uso del lenguaje con el propósito de lograr una meta u objetivo en particular en una situación particular.
Bygate et al. (2001)	... cualquier actividad que requiera que los alumnos utilicen el lenguaje, con énfasis en el significado, para alcanzar un objetivo.
Nunan (1989)	... un trabajo en el aula que involucra a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción o interacción en LE mientras su atención se centra principalmente en el significado más que en la forma.
Willis (1996)	... actividades en las que el alumno utiliza la LE con fines comunicativos para alcanzar un objetivo.
Ellis (2003)	... un plan de trabajo que requiere que el alumno procese el lenguaje de manera pragmática para lograr un resultado que pueda evaluarse en términos de si se ha transmitido el contenido preposicional correcto o apropiado. Para ello, el alumno debe prestar atención primordialmente al significado y a hacer uso de sus propios recursos lingüísticos. Se pretende que una tarea dé como resultado un uso del lenguaje que se parezca, directo o indirecto, a la forma en que se utiliza el lenguaje en el mundo real.

También, Richards y Rodgers (2006) definen la tarea como “una actividad u objetivo que se lleva a cabo utilizando el lenguaje, por ejemplo, encontrar la solución de un rompecabezas, leer un mapa y dar direcciones, hacer una llamada telefónica, escribir una carta, etc.” (p. 224).

Se pueden observar características recurrentes en las definiciones de tarea citadas

anteriormente. Por ejemplo, el significado, más que la forma, es primordial. Una tarea debe tener una conexión con el mundo real y la evaluación de la tarea se realiza en términos de resultado (*outcome*). Por último, Nunan y Ellis (citados en Van den Branden, 2006) definen las tareas haciendo hincapié en la contribución de las tareas pedagógicas en el uso comunicativo del lenguaje. Nunan considera que las tareas son diferentes de los ejercicios gramaticales porque una tarea implica el logro de resultados. Del mismo modo Ellis (citado en Van den Branden, 2006) indica que un uso pragmático del lenguaje se genera por medio de las tareas.

3.2.1.1 Tipos de tareas.

Doley (1983) afirma que las tareas académicas se definen en tres dimensiones importantes: los productos que se les pide a los estudiantes que produzcan; las operaciones que deben utilizar para producir estos productos; y las operaciones cognitivas requeridas y los recursos disponibles. En otras palabras, el autor define a las tareas académicas como “las respuestas que los estudiantes deben producir y las rutas que se pueden utilizar para obtener estas respuestas” (p. 161).

Nunan (1989) sugiere que un programa de estudios precisa dos tipos de tareas:

- *Tareas del mundo real*, aquellas que están diseñadas para practicar o ensayar tareas que se consideran importantes y útiles en el mundo real, y
- *Tareas pedagógicas*, que no reflejan las tareas del mundo real. Un ejemplo de una tarea del mundo real sería usar el teléfono, y una tarea de compleción de información sería un ejemplo de una tarea pedagógica.

Al mismo tiempo, Izadpanah (2010) afirma que “los mundos pedagógico y real no son mutuamente excluyentes” (p. 49), de hecho, debería haber alguna conexión entre los dos, sin dejar de lado el aspecto de que las tareas que se utilizan en las aulas deben contribuir al desarrollo de las habilidades comunicativas. Desde una perspectiva pedagógica, es probable que las tareas del mundo real sean demasiado difíciles de lograr para los alumnos debido a las posibles dificultades semánticas, pragmáticas, léxicas y sintácticas. Por lo tanto, las tareas pedagógicas deberían representar un puente hacia las tareas del mundo real.

Van den Branden (2006) afirma que “las tareas del aula deben facilitar la interacción significativa y ofrecer al alumno una amplia oportunidad para procesar aportaciones significativas y producir resultados significativos” (8). Además, el uso significativo del lenguaje es una habilidad compleja que exige del aprendiz recursos lingüísticos y cognitivos generales. Por lo tanto, la enseñanza de idiomas basada en tareas no excluye un enfoque en la forma.

Dado que el uso significativo del lenguaje implicará necesariamente el

establecimiento de un mapeo de significado de forma relevante, el alumno deberá manipular y, por lo tanto, prestar cierta atención a la forma. Los diseñadores de tareas deben manipular las tareas de tal manera que aumente la probabilidad de que los estudiantes de idiomas presten atención a aspectos particulares del código del idioma en los contextos de una actividad significativa, porque se cree que esto promueve fuertemente la adquisición de un segundo idioma. (Van den Branden, 2006, p. 9)

El autor añade que las llamadas tareas ‘focalizadas’, que apuntan a la producción de formas particulares, tienen un potencial de aprendizaje mucho más amplio que solo la forma, sobre todo cuando estas tareas estimulan al estudiante a utilizar el lenguaje para objetivos funcionales. Van den Branden (2006) concluye que:

Aunque el espacio de aprendizaje abierto por tales tareas puede brindar al maestro oportunidades para enfocar la atención de los estudiantes en los aspectos léxicos, pragmáticos, morfogramáticos y otros de la forma esencial de la tarea en cuestión, también pueden destacarse otras formas, a menudo en combinación con el primero. (p. 280)

En la misma línea, Ellis (2000) enfatiza la importancia de la autenticidad. El autor afirma que la autenticidad se refiere a si una tarea corresponde a alguna actividad del mundo real, a aquellas que ocurren en la vida diaria. “Estas actividades manifiestan ‘algún tipo de relación con el mundo real’ porque el comportamiento del lenguaje que provocan corresponde al tipo de comportamiento comunicativo que surge al realizar tareas del mundo real” (p. 4). Sin embargo, muchas tareas que han sido utilizadas por los profesores claramente no son del mundo real.

Por otro lado, Nunan (2005) sugiere tener en cuenta los siguientes ocho principios al preparar actividades basadas en tareas:

- *Andamiaje (Scaffolding)*. Las lecciones y los materiales deben brindar apoyo a los estudiantes.
- *Cadenas de tareas*. Cada ejercicio, actividad y tarea debe basarse en las anteriores.
- *Reciclaje*. Reciclar el lenguaje maximiza las oportunidades de aprendizaje.
- *Aprendizaje orgánico*. La capacidad del lenguaje “crece” gradualmente.
- *Aprendizaje activo*. Los alumnos aprenden mejor utilizando activamente el idioma que están aprendiendo. Aprenden haciendo.
- *Integración*. La lección debe enseñar la forma gramatical y cómo se utiliza la

forma con fines de comunicación.

- *Reflexión*. Los alumnos deben tener la oportunidad de pensar sobre lo que han aprendido y qué tan bien lo están haciendo.

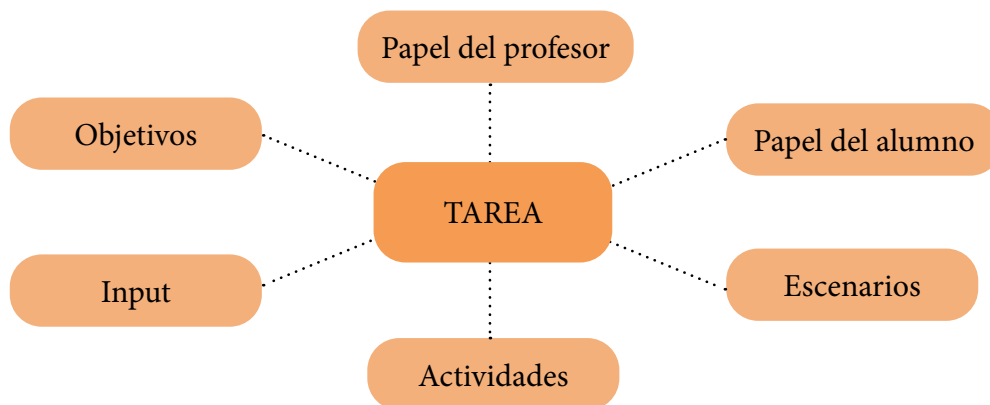
- *Copiar a la creación*. Los alumnos no solo deben ejercitar y practicar lo que se ha escrito para ellos, sino que también deben tener la oportunidad de usar su creatividad e imaginación y lo que han aprendido para resolver tareas del mundo real.

3.2.1.2 Componentes de una tarea.

De la misma manera, Nunan (1989) propone diferentes elementos que conforman la tarea. A continuación, se presenta el esquema planteado por el autor, así como la descripción de cada elemento.

Figura 1

Esquema para el análisis de tareas comunicativas



Fuente. “Designing Tasks for the Communicative Classroom” (p.11) por Nunan,1989.

Objetivos

Nunan (1989) clasifica los objetivos de una tarea comunicativa en:

- *Objetivos comunicativos*: establecer y mantener relaciones interpersonales a través de intercambios de información, ideas, opiniones, etc.

- *Objetivos socioculturales*: comprender muestras de la vida diaria de grupos de la misma edad en la lengua meta y su funcionamiento en casa, en la escuela y en su tiempo libre.

- *Objetivos de “aprender a aprender” (estrategias de aprendizaje)*: negociar y planificar el propio trabajo, estableciendo objetivos realistas y el modo de alcanzarlos.

- *Objetivos en relación con la conciencia cultural y lingüística (metalingüística):* comprender la naturaleza sistemática del lenguaje y cómo funciona (p. 49). Es importante mencionar que los diferentes objetivos no son excluyentes entre sí, por lo que algunas tareas alcanzarán más de uno de éstos.

Input

Son los datos o información que se presentan a los estudiantes y que configuran el punto de partida de la tarea, estos datos pueden ser lingüísticos o de otro tipo: extractos de periódicos, receta, árbol genealógico, fotos, dibujos, etc. (Nunan, 1989).

Actividades

Especifican lo que los aprendices harán con el input que constituye el punto de partida de la tarea de aprendizaje (Nunan, 1989). Por otro lado, Littlewood (2002) distingue las actividades comunicativas entre:

- *actividades de comunicación funcional*, cuyo objetivo es que los estudiantes usen la lengua para transmitir significados del modo más eficaz posible y
- *actividades de interacción social*, donde los estudiantes, además de transmitir significados de un modo eficaz, deben prestar atención al contexto social en el que tiene lugar la interacción.

Nunan (1989) señala tres diferentes tipologías de actividad basadas en las de Prabhu, Clark y Pattison:

- Vaciado de información (*information-gap activity*)
- Vaciado de argumentos (*reasoning-gap activity*)
- Vaciado de opinión (*opinion-gap activity*)

Asimismo, Pattison (1987) distingue entre seis tipos de actividades y establece la siguiente clasificación:

- Preguntas y respuestas
- Diálogos y juego de roles (*role-plays*)
- Hacer parejas (*matching activities*)
- Estrategias de comunicación
- Dibujos e historietas
- Rompecabezas y problemas
- Discusiones y decisiones

El papel del profesor y el papel del alumno

Con respecto a los roles en un enfoque basado en tareas, Nunan (1989) sugiere que los roles de profesor y alumno deben considerarse como un componente de la tarea. El autor señala que se ha producido un cambio significativo en los últimos años en el profesor de lenguas. De acuerdo con este autor, se ha pasado de un receptor pasivo hacia la idea de un profesor activo y creador de sus propios materiales y actividades de clase.

Richards y Rodgers (2006) afirman que “una función central del profesor es seleccionar, adoptar y crear las tareas por sí mismo y luego establecerlas en una secuencia de instrucción acorde con las necesidades, intereses y nivel de competencia lingüística de los alumnos” (p. 236). Asimismo, los autores establecen que, al implementar la enseñanza de idiomas basada en tareas en el aula, el docente debe desempeñar tres funciones principales: seleccionar y secuenciar tareas, preparar a los alumnos para las tareas y concienciar al alumno.

Igualmente, el papel principal del profesor, según Van den Branden (2006), es “motivar a los alumnos a participar en un entorno comunicativo natural, apoyándolos mientras intentan realizar las tareas y evaluar el proceso de desempeño de la tarea tanto como el eventual resultado” (p. 10). El autor añade que los profesores deben ver las tareas como el tipo de actividades en el aula que permitirán al alumno adquirir elementos particulares de la lengua. Sin embargo, “las tareas también pueden representar el tipo de actividades que los alumnos desean o tienen que poder hacer con el nuevo idioma que están adquiriendo” (p. 18).

En cuanto al papel del alumno en la enseñanza de idiomas basada en tareas, éste asume un papel central. El alumno es invitado a alcanzar determinadas metas y hacer un uso funcional del lenguaje para lograrlo (Van den Branden, 2006). Además, Richards y Rogers (2006) afirman que el estudiante de una lengua extranjera que está expuesto a la implementación del lenguaje basado en tareas debe desempeñar tres funciones principales:

- *Participante en grupo*: los alumnos realizan una serie de tareas en parejas o en pequeños grupos.
- *Monitor*: las tareas se emplean como herramienta para facilitar el proceso de aprendizaje. Las actividades en el aula deben organizarse de modo que los alumnos puedan tener la oportunidad de observar cómo se utiliza el lenguaje en la comunicación.
- *Tomador de riesgos e innovador*: muchas tareas impulsarán a los alumnos a generar y deducir mensajes para los que no cuentan con recursos lingüísticos completos y experiencia previa.

Escenarios

Los escenarios sugieren la disposición del aula según los requerimientos de la tarea. Es importante tomar en cuenta si se realizará la tarea dentro o fuera de la clase y también será

diferente la disposición del aula si se trata de un trabajo individual, un trabajo por parejas o un trabajo en grupo (Nunan, 1989). De Arriba (2003) aclara que, “el aula, como escenario de instrucción formal (tradicional) debe convertirse en un contexto comunicativo genuino, real, donde la comunicación efectiva entre los alumnos sea posible y tenga sentido” (p. 46).

3.2.1.3 Fases de desarrollo de la tarea.

Izadpanah (2010), combinando características de diferentes autores, presenta un marco de las fases de la tarea. El marco incluye un proceso de tres fases: tarea previa, tarea, post-tarea (enfoque del lenguaje).

De acuerdo al autor, la fase previa a la tarea tiene dos funciones básicas:

- Introducir y generar interés en realizar la tarea sobre el tema elegido;
- Activar palabras relacionadas con el tema, frases y oraciones que serán útiles para llevar a cabo la tarea. Una función opcional es la inclusión de una tarea habilitadora para ayudar a los estudiantes a comunicarse de la manera más fluida posible durante el ciclo de tareas.

La fase de la tarea, según Izadpanah (2010), es la etapa en la que los estudiantes presentan informes del trabajo realizado en la tarea. “Durante la fase de tareas, los estudiantes trabajan en parejas o grupos y utilizan los recursos lingüísticos que poseen para alcanzar los objetivos propuestos” (p. 51). Antes o durante el ciclo de tareas, el profesor puede exponer a los estudiantes al lenguaje de diferentes formas.

La fase final del marco, el enfoque lingüístico, ofrece una oportunidad para el trabajo centrado en la forma. Izadpanah (2010) establece que en esta fase se identifican y analizan algunas de las características específicas del lenguaje que se dieron durante la tarea. Los posibles puntos de análisis son: funciones, sintaxis, palabras o partes de palabras, categorías de significado o uso y características fonológicas. Esta fase también puede contener una etapa de aplicación en la que el profesor realiza la práctica de las nuevas palabras, frases o patrones.

Además, la evaluación tiene un papel fundamental en el enfoque basado en tareas. La evaluación se fundamenta en tareas basadas en criterios; es decir, si los estudiantes pueden realizar alguna tarea y no su capacidad para completar elementos de gramática. En otras palabras, se evalúa el dominio del lenguaje funcional a lo largo de tareas significativas que provocan el uso del lenguaje natural (Van den Branden, 2006).

3.3 Marco Común Europeo de Referencia para los Idiomas

El MCER es el resultado de un trabajo continuado y colectivo a cargo de expertos

en lingüística aplicada, responsables de programas de enseñanza de lenguas y docentes. El documento final incluye diferentes avances de la investigación en disciplinas que anteriormente se creían distantes al campo de la enseñanza de las lenguas. El objetivo primordial del MCER ha sido el de alcanzar modelos descriptivos afines al fenómeno de la comunicación humana, así como las pautas para lograr una efectiva competencia comunicativa en los alumnos.

El documento final del MCER fue elaborado por el Consejo de Europa y presentado en 2001. El documento del Marco de Referencia:

Proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. [...]. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. (Consejo de Europa, 2002, p.1)

El MCER tiene como objetivo principal establecer una base común que pueda permitir a los responsables del diseño de cursos, a las autoridades educativas y a todos aquellos que estén relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, realizar de modo más eficaz su labor y contrastar sus resultados, ya sea en cuanto al diseño de programas, el desarrollo de sistemas de certificados, el establecimiento de directrices curriculares, la elaboración de pruebas y exámenes, la creación de manuales y materiales didácticos o el aprendizaje mismo de la lengua como objetivo individual. Según García (2002) “la coherencia y transparencia del documento aporta una gran dosis de sentido práctico” (s.p.); el MCER presenta descripciones concisas de categorías de uso de la lengua, niveles comunes de referencia y escalas de descriptores de competencia idiomática, así como pautas para aplicaciones prácticas, sugerencias de desarrollos ulteriores e indicaciones para la adaptación de distintas propuestas.

Por otro lado, la publicación del MCER supone un punto de inflexión en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Este documento presenta una visión general del aprendizaje y uso de lenguas desde la perspectiva de un enfoque orientado a la acción. El MCER ofrece un sistema de categorías y parámetros que posibilite la comunicación de los procesos y de los resultados del aprendizaje de una lengua entre profesionales y usuarios, en términos transparentes y coherentes para todos.

El enfoque del MCER considera a los individuos que aprenden una lengua como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que efectuar en determinadas circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan

una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, [...]. (Consejo de Europa, 2002, p.9)

Al mismo tiempo, en el MCER se establece que las competencias generales se componen de conocimientos, destrezas y la competencia existencial, además de la capacidad de aprender. Los conocimientos se entienden como aquellos conocimientos derivados de la experiencia (empíricos) y de un aprendizaje más formal (académicos). Cualquier conocimiento nuevo se añade a conocimientos anteriores, los modifican y estructuran, aunque sea de forma parcial. Evidentemente, los conocimientos ya adquiridos de un individuo están directamente relacionados con el aprendizaje de lenguas.

Por otro lado, las destrezas y habilidades (saber hacer) dependen más de la capacidad de desarrollar procedimientos que de los conocimientos declarativos o de la capacidad de llevar a cabo con eficacia diferentes acciones. Asimismo, se considera a la competencia existencial (saber ser) como la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad. Las competencias existenciales se relacionan con la cultura y son, por lo tanto, áreas sensibles para las percepciones y las relaciones interculturales. Por último, la capacidad de aprender (saber aprender) se concibe como la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento (Consejo de Europa, 2002).

Sin embargo, la competencia comunicativa abarca el componente lingüístico, sociolingüístico y pragmático. Se entiende que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades.

La competencia lingüística está relacionada con el dominio del código lingüístico, incluye conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. Esta competencia se centra en el conocimiento y en la habilidad de utilizar estos elementos para comprender y para expresarse.

Por otra parte, la competencia sociolingüística se refiere a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Además, agrega el conocimiento de las convenciones de la lengua, de los registros adecuados, de los dialectos y de la capacidad de interpretar referencias culturales.

Por último, las competencias pragmáticas posibilitan la relación entre los elementos lingüísticos, el contexto y los usuarios. Es decir, tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio

del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia (Consejo de Europa, 2002).

Sin duda, el principal objetivo del aprendizaje de una lengua extranjera es el desarrollo de la competencia comunicativa o capacidad de interactuar de forma oral o escrita en las diferentes situaciones de comunicación. Esta capacidad engloba otras competencias (lingüística, pragmática y sociolingüística) y para su desarrollo se apoya y colabora en la afirmación de las competencias generales de la persona (saber-ser, saber-hacer, saber-aprender) (Clouet, 2010).

De esta forma, observamos que la comunicación y el aprendizaje no solamente ejecutan tareas de carácter lingüístico, éstas requieren también del uso de estrategias tanto en la comunicación como en el aprendizaje. De acuerdo al Consejo de Europa (2002), “mientras la realización de estas tareas suponga llevar a cabo actividades de lengua, necesitan el desarrollo (mediante la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación) de textos orales o escritos” (15).

En la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras fue común trabajar por separado las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión auditiva y lectora y expresión oral y escrita). Sin embargo, en las situaciones reales de comunicación lo más habitual es que varias destrezas se combinen entre sí, por lo que, la integración de destrezas fue un aspecto fundamental en la enseñanza. El MCER establece una tipología de actividades comunicativas que, además de recoger las cuatro destrezas clásicas, incluye nuevas perspectivas y conceptos: comprensión, expresión, interacción y mediación. Clouet (2010) indica que las destrezas receptivas (comprensión auditiva y comprensión lectora) y las destrezas productivas (expresión oral y expresión escrita) suelen relacionarse entre sí, dando lugar a destrezas interactivas (por ejemplo, dialogar o cartearse con un amigo) o a destrezas de mediación.

El MCER proporciona un enfoque en donde no es posible concebir una destreza aislada por completo de las demás, puesto que cada una de ellas puede combinarse con todas las otras. Por ejemplo, un mensaje a través de una carta, la expresión escrita y la comprensión lectora se complementan como las dos facetas de la conversación escrita. Consecuentemente, en el MCER se establece que en la comunicación cotidiana las destrezas lingüísticas se combinan entre sí constantemente. Igualmente se fomenta la integración de destrezas de orientación comunicativa (enfoque comunicativo, enfoque por tareas, etc.) en los programas y en los materiales didácticos.

Clouet (2010) establece que, para aprender una lengua, es trascendental llevar a cabo actividades comunicativas (escuchar las noticias o escribir una carta), para cumplir funciones (dar u obtener información), en determinadas situaciones socioculturales, con los recursos

lingüísticos (gramaticales, léxicos, discursivos, fonéticos, gráficos) adecuados a la situación de comunicación, activando los procesos, estrategias y actitudes que posibilitan el aprendizaje y la comunicación.

El esquema descriptivo del MCER basa el uso de la lengua en función de las estrategias utilizadas con el fin de activar la competencia general y la comunicativa para ser capaces de ejecutar actividades de expresión y comprensión. Esto permite llevar a cabo tareas bajo condiciones y restricciones concretas de situaciones que surgen en los distintos ámbitos de la vida social. Es decir que, para llevar a cabo tareas comunicativas, los usuarios tienen que realizar actividades de lengua de carácter comunicativo y poner en funcionamiento estrategias de comunicación.

El MCER señala que:

La competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo). (Consejo de Europa, 2002, p. 14)

Como procesos, la comprensión y la expresión (oral y escrita) son esenciales, pues son necesarias para la interacción. Las actividades de comprensión incluyen la lectura en silencio y la atención a los medios de comunicación. Las actividades de expresión tienen una función importante en muchos campos académicos y profesionales (presentaciones orales, estudios e informes escritos). Además de la comprensión y expresión, se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, por su papel preponderante en la comunicación. El MCER establece que interactuar supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. “No sólo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente; incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta” (Consejo de Europa, 2002, p. 14).

3.3.1 Marco Común Europeo de Referencia y las actividades de mediación

Por otra parte, “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, p. 15). Así, tanto en los procesos de comprensión como de expresión, los actos de mediación (escrita y oral) viabilizan 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 proporciona a una tercera

parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo” (Consejo de Europa, 2002, p. 15).

Este proceso, denominado *mediación*, puede ser interactivo o no. De acuerdo al MCER, en la mayoría de los casos, el usuario como hablante o autor de un texto está produciendo para expresar sus propios significados. En otros, está actuando como un canal de comunicación entre dos o más personas que no se pueden comunicar directamente; por lo tanto, en el aula se puede generar una combinación de actividades. Por ejemplo, se puede pedir a un alumno que escuche la exposición de un profesor, que lea un manual, que interactúe con sus compañeros en pareja o en grupos de trabajo, que escriba redacciones, e incluso que ejerza la mediación, ya sea como una actividad de clase o para ayudar a otro alumno.

Las estrategias son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta. (Consejo de Europa, 2002, p. 61)

Tanto las competencias generales del individuo, la competencia comunicativa y las actividades de la lengua ofrecen un esquema que trasciende el tradicional modelo descriptivo de las denominadas destrezas lingüísticas, que se limitaba a la comprensión y a la expresión tanto oral como escrita. El modelo del MCER, además de las competencias generales y competencia comunicativa, identifica dos nuevas actividades de la lengua: *la interacción y la mediación*, lo que permite ampliar la visión de la lengua desde la perspectiva de la comunicación.

Por actividades de mediación, se entiende a aquellas actividades de la lengua en las que el usuario no expresa sus propias ideas, sino que actúa como intermediario o mediador entre personas que no pueden comunicarse de forma directa. Generalmente, la mediación consiste en la traducción o interpretación entre hablantes de lenguas distintas. Sin embargo, en la clase de lengua extranjera, la mediación puede consistir en resumir o parafrasear un texto al receptor (un compañero), si éste no comprende el mensaje debido a factores como el registro de lengua. Ejemplos de actividades de mediación son la interpretación oral y la traducción escrita, así como el resumen y la paráfrasis de textos de la misma lengua cuando el receptor no comprende la lengua del texto original.

Los usuarios del Marco de Referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar las actividades de mediación que tendrá que aprender a realizar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto (Consejo de Europa, 2002, p. 86).

En el MCER se establece ejemplos de diferentes actividades de mediación.

Actividades de mediación oral

- Interpretación simultánea (congresos, reuniones, discursos formales, etc.).
- Interpretación consecutiva (charlas de bienvenida, visitas con guías, etc.).
- 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.

Actividades de mediación escrita

- Traducción exacta (por ejemplo, de contratos, de textos legales y científicos, etc.).
- Traducción literaria (novelas, obras de teatro, poesía, libretos, etc.).
- Resumen de lo esencial (artículos de periódicos y revistas, etc.) en la segunda lengua o entre la lengua materna y la segunda lengua.
- Paráfrasis (textos especializados para profanos, etc.).

Por otro lado, las estrategias de mediación reflejan las formas de abordar las demandas del uso limitado de recursos para procesar la información y establecer significado equivalente. Este proceso puede suponer una cierta planificación previa para organizar y aprovechar al máximo los recursos.

El Consejo de Europa (2002) indica que “todas las actividades de expresión, comprensión, interacción y mediación ocurren en el tiempo” (p. 95). Con respecto a las actividades de expresión oral y de comprensión oral, el carácter de tiempo real que tiene el habla es indudable. Por otro lado, en un texto escrito, que suele ser una operación espacial estática, esto no ocurre necesariamente. En la expresión, un texto escrito puede ser corregido, por lo que no se puede saber en qué orden se han producido los elementos. Por lo tanto, en la comprensión, la mirada del lector es libre para moverse por el texto en cualquier dirección, posiblemente, siguiendo la secuencia lineal en orden estricto; no obstante, es probable que los lectores adiestrados lean con mayor atención y si es necesario releen varias veces las palabras, frases, oraciones y párrafos que son especialmente relevantes para sus necesidades y fines. De manera similar, un texto hablado puede ser cuidadosamente planificado de antemano para que parezca espontáneo, asegurando así que transmita con eficacia un mensaje esencial bajo las distintas condiciones que obstaculizan la comprensión del discurso. El Consejo de Europa (2002) establece que “el texto es fundamental para cualquier acto de comunicación lingüística y es el enlace externo y objetivo entre el emisor y el receptor, se comuniquen cara a cara o a distancia” (p. 96). A continuación, se muestra la relación existente entre el usuario o alumno, el interlocutor o

interlocutores, las actividades y los textos presentados en el MCER.

Expresión: El usuario o alumno produce un fragmento hablado o un texto escrito, que, a su vez, reciben con cierta distancia uno o más oyentes o lectores, de los que no se espera respuesta alguna.

Comprensión: El usuario o alumno recibe, de nuevo con cierta distancia, un fragmento hablado o un texto escrito, que no precisa respuesta alguna.

Interacción: El usuario o alumno establece un diálogo ‘cara a cara’ con un interlocutor. El texto del diálogo se compone de enunciados que se producen y se reciben por cada uno de ellos alternativamente.

Mediación: Incluye ambas actividades.

- *Traducción:* El usuario o alumno recibe un fragmento hablado o texto escrito, en una lengua o código determinado, sin que el interlocutor que lo emite esté presente, y produce un fragmento o texto paralelo en una lengua o código diferente, que será recibido a su vez por otro oyente o lector tampoco presente.

- *Interpretación:* El usuario o alumno interviene como intermediario en una interacción «cara a cara» de dos interlocutores. Estos dos interlocutores no comparten la misma lengua ni el mismo código. El usuario recibe el texto o fragmento en una lengua y lo convierte a la otra.

Además de las actividades de interacción y de mediación, en el MCER se indica que hay muchas otras que requieren que el usuario de la lengua o el alumno produzca una respuesta textual a un estímulo textual. Ejemplos de estímulo textual puede ser una pregunta oral, un conjunto de instrucciones escritas, un texto discursivo o una combinación de estas. La respuesta textual requerida puede abarcar desde una sola palabra hasta un discurso extenso. Tanto los textos de entrada (estímulo) como los de salida (respuesta) pueden ser hablados o escritos, así como participar de la lengua materna o de la segunda lengua. La relación entre los dos textos puede ser la de conservar el significado o no.

Se considera a la inclusión de las actividades de interacción y de mediación junto a las tradicionales de comprensión y expresión como elementos de suma importancia en la clase de lengua extranjera, dado que, por un lado, ambas son habituales en la comunicación real fuera del aula y, por otro lado, ambas desempeñan un papel importante en el proceso de aprendizaje y uso de las lenguas extranjeras.

Como se advierte en el MCER, aprender a comunicarse supone más que aprender a

comprender y a producir expresiones habladas, por lo que se hace preciso destacar la importancia de la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua. En cuanto a las actividades de mediación, escritas y orales, son las que hacen posible la comunicación entre personas que, por diferentes razones, no logran comunicarse directamente de manera efectiva entre sí.

Las categorías y subcategorías que se identifican en relación con las actividades se utilizan en la descripción de las estrategias, cuyo uso se considera como la aplicación de los principios metacognitivos de planificación, ejecución, control y reparación de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación. (García, 2002, s.p.)

Con el objetivo de conocer la dimensión del modelo descriptivo que propone el MCER en relación con el uso y el aprendizaje de la lengua, es esencial partir de la descripción del enfoque, centrado en la acción, que adopta el documento. Esta perspectiva considera a los usuarios de la lengua en general principalmente como miembros de una sociedad que tiene tareas no sólo relacionadas con la lengua. Por lo tanto, la orientación propuesta en el MCER se fundamenta en el hecho de que los actos de habla se dan en actividades de lengua que forman parte de un contexto social más amplio que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. “El enfoque centrado en la acción tiene también en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social” (Consejo de Europa, 2002, p. 9). Este enfoque centrado en la acción se inscribe plenamente en la dimensión del uso social de la lengua e incorpora la reflexión sobre la importancia de los factores lingüísticos y extralingüísticos de la comunicación y de las características y competencias individuales de quienes participan en los intercambios comunicativos.

Las implicaciones de este enfoque en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas son múltiples, añade García (2002); por una parte, el diseño de los programas deriva de un análisis de las necesidades de los alumnos basado en los rasgos sociolingüísticos de la comunicación más que del análisis de la lengua en sí. Por lo tanto, el centro de la clase ya no es la estructura o el sistema de la lengua sino su uso y desarrollo. El modelo se fundamenta principalmente en el hecho de que el usuario de la lengua debe ser capaz de reconocer y reproducir enunciados pragmáticamente correctos tanto como producir enunciados y oraciones gramaticalmente correctos. Adicionalmente, estas habilidades deben trabajar conjuntamente con la capacidad de participar eficazmente en intercambios comunicativos, lo que requiere habilidades adecuadas para desenvolverse en la interacción. El autor agrega que la noción sociolingüística se complementa desde la teoría psicolingüística, pues se amplía la idea de que el aprendizaje de lenguas es más efectivo si se pone énfasis en el significado más que en la corrección formal.

De la misma manera, es de gran importancia despertar en el alumno la conciencia sobre

la existencia de variedades de lenguas y dialectos en una comunidad, así como también de variaciones en el uso de la lengua relacionadas con situaciones sociales, temas o modos de comunicación. García (2002) observa que “Otras implicaciones de la dimensión social desde la perspectiva de la enseñanza de la lengua son las que llevan a considerar las relaciones entre la lengua y el entorno social” (s.p.). Sin duda, estos diferentes significados sociales, derivados de las variedades de la lengua y de las variaciones que se producen en su uso, vienen marcados por diferentes rasgos lingüísticos. Los factores extralingüísticos (creencias, conocimientos, etc.) presentes en el intercambio comunicativo, son decisivos en la comunicación habitual y han ido teniendo cada vez mayor repercusión en la enseñanza de lenguas (García, 2002). De esta forma se vuelve fundamental, en el aprendizaje de lenguas, conocer tanto la organización social de la comunidad como otros aspectos históricos, políticos y económicos por cuanto estos proporcionan las claves sobre las normas y convenciones que rigen la comunidad de hablantes a la que se accede.

Por otro lado, en los últimos años, el aporte de la psicología a la pedagogía se ha generado de forma más específica al aprendizaje de lenguas mediante estudios experimentales y empíricos sobre aspectos relacionados con el uso, el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, el bilingüismo, etc. Los estudios sobre la adquisición de la lengua han aportado propuestas de particular interés para la enseñanza de éstas. García (2002) advierte que “el análisis del proceso de adquisición de la lengua ha dado origen a diversos modelos explicativos y ha sido fuente de ideas que han tenido especial incidencia en la teoría y la práctica de los profesores” (s.p.). Una línea de investigación específica, continúa el autor, en la que confluyen los intereses de la psicolingüística, la pedagogía de la lengua y los estudios sobre el proceso de aprendizaje es la relacionada con las variables individuales de los alumnos, tanto en el ámbito cognitivo como en el afectivo y de personalidad. La preocupación por identificar los rasgos del estilo de aprendizaje de los alumnos y las implicaciones de las variables individuales de aprendizaje que llevan a un aprendizaje efectivo se vinculan con los estudios sobre el concepto de autonomía.

Como se puede observar, los modelos de aprendizaje de lenguas, los factores individuales del alumno y sus estrategias, las condiciones del aprendizaje y los aspectos que inciden en el proceso mismo de aprendizaje son asuntos de gran relevancia e interés que han sido incorporados en la base del MCER. Sin duda, este documento aporta elementos de gran utilidad a la hora de establecer las relaciones entre la lengua y su aprendizaje.

Trovato (2015) indica que “el MCER es el primer documento oficial donde se realiza una referencia explícita a las actividades de mediación” (p. 158). Con la mediación se posibilita la comunicación entre individuos que no consiguen comunicarse entre sí directamente. Por lo

tanto, “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, p. 15). Dichas actividades se concretan en el plano de la traducción, la interpretación, la toma de notas o la reformulación de textos. Sin embargo, Sánchez Iglesias, (2009) señala que la traducción pedagógica es aún una renovación un tanto confusa (por ejemplo, no se incorpora en el MCER escalas cuanto a la destreza de intermediación), tanto en la teoría como en la práctica.

Como se había mencionado, el modelo del MCER identifica dos nuevas actividades de la lengua: la interacción y la mediación, lo que permite ampliar la visión de la lengua desde la perspectiva de la comunicación. Con la expresión actividades de la lengua, el MCER hace referencia a todas las tareas que los seres humanos llevamos a cabo con el lenguaje en el marco de nuestras interacciones con otros individuos, en un entorno social dado, en varias situaciones y circunstancias comunicativas y con el objetivo de alcanzar unos propósitos concretos, ya que aprender a comunicarse supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas.

Se puede ver claramente la perspectiva de tipo *accional* propuesta en el MCER en el sentido de que considera ante todo el usuario y el alumno de una lengua como actores sociales que deben realizar tareas (que no sólo son lingüísticas) en unas circunstancias y un ámbito determinado, dentro de un área particular de acción. En esta línea, Puren (2004) establece que “si bien los actos de habla se realizan dentro de actividades lingüísticas, éstas se realizan a su vez dentro de acciones sociales indispensables para darles su pleno significado” (p. 156).

Es importante indicar que la incorporación de las actividades y estrategias de mediación, junto a las destrezas de comprensión y expresión/producción en el MCER, establece una reforma positiva en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras. De la misma manera, el MCER anticipa el uso del recurso de la mediación dentro de un escenario didáctico, ya sea como actividad de clase o para asistir al alumno. Así, se hace fundamental que la mediación goce de un lugar en la clase de lengua extranjera dado que, en la comunicación real, las situaciones en las que una persona tenga que mediar entre dos o más partes es común.

De acuerdo con Trovato (2015) la incorporación de las actividades de la lengua ha orientado a que en el MCER se adopte un enfoque orientado a la acción.

[...] [U]n marco de referencia en el que tienen cabida tanto las actividades de la lengua que se realizan en la clase de lengua como las que se desarrollan en contextos sociales no directamente relacionados con el ámbito educativo. Con el fin de implementar dichas actividades, es necesario que los interlocutores

cuenten con determinadas competencias y adopten estrategias que hagan posible la activación de procesos lingüísticos y comunicativos. La activación de estos procesos psicolingüísticos está subordinada a parámetros específicos: en primer lugar, los textos (tanto escritos como orales) y, en segundo lugar, la temática abordada. (Trovato, 2015, p. 160)

Puren (2004) añade que el MCER realiza una distinción conceptual entre el acto lingüístico (actos de habla o funciones lingüísticas) y la acción definida socialmente. Además, el MCER señala que no todas las tareas son lingüísticas con lo que se amplía la distancia con el enfoque comunicativo de los años 70 (Nivel umbral). El autor continúa al indicar que

[S]e inicia una salida del enfoque comunicativo con un paso del concepto de ‘acto de habla’ al de ‘acción social’”, pero también cómo dos nuevas distinciones entre ‘tarea’ (de aprendizaje) y ‘acción’ (social) y entre ‘perspectiva accional’ y ‘perspectiva co-accional’ [que] permiten completarla, para proponer a los profesores una nueva coherencia de enseñanza/aprendizaje susceptible de enriquecer las herramientas de las que disponen actualmente. (p. 156)

Como se puede observar, los diferentes enfoques utilizados en el aula para la enseñanza de idiomas han sufrido una evolución constante a lo largo de la historia. Durante este apartado se ha pretendido proporcionar una visión en cuanto a los enfoques comunicativo y por tareas, así como sobre la incorporación de las actividades de mediación en el MCER. Sin duda, la aparición de la mediación lingüística y el enfoque accional en el MCER ha sido una contribución de gran impacto en el ámbito educativo. En el siguiente capítulo se realiza una minuciosa descripción sobre diferentes aspectos de la mediación lingüística al ser éste el tema central del presente trabajo.

Capítulo IV

Mediación lingüística

El presente capítulo incluye una descripción detallada sobre diferentes aspectos de la mediación lingüística (en adelante ML). La primera sección intenta proporcionar una definición de esta temática y aclarar las diferencias o similitudes con la mediación cultural. El tópico de este apartado se enfoca en la ML dentro del contexto didáctico, por lo que éste incluye una descripción de las diferentes destrezas, actividades y estrategias comunicativas utilizadas en la ML. Así también, se aborda el tema de la traducción e interpretación como un elemento sobresaliente vinculado a la mediación. En el capítulo se describe la nueva visión de la traducción en las clases de lengua extranjera y las aportaciones de ésta al concepto de ML. En la última sección se detallan los diferentes trabajos investigativos sobre la ML. Sin duda la información proporcionada en esta sección será la base para el análisis de este estudio.

4.1 Antecedentes de la mediación

Evidentemente, las transformaciones a nivel mundial en diferentes campos demandan estrategias educativas distintas que partan del análisis de la realidad y del estudio de teorías que contribuyan a interpretar y a enriquecer la práctica pedagógica como proyecto político-social. Chaves Salas (2001) señala que es sustancial analizar teorías que nos lleven a reflexionar sobre nuestras creencias y prácticas pedagógicas, con el propósito de ofrecer una educación más humana y contextualizada.

En este contexto, resulta necesario referirse a la teoría sociocultural de Lev Vygotsky que indica que el desarrollo del ser humano está íntimamente ligado con su interacción en el entorno sociohistórico-cultural. A fines de los años veinte, Vygotsky formuló una teoría en la que planteó que las funciones superiores del pensamiento son producto de la interacción cultural. Dentro de esta teoría, el ser humano, al entrar en contacto con la cultura a la que pertenece, se apropia de los signos que son de origen social para posteriormente internalizarlos. Una premisa básica de la teoría vygotskyana es la de que toda forma de actividad mental humana de orden superior es derivada de contextos sociales y culturales. Los mismos conducen al conocimiento y a las destrezas esenciales para lograr el éxito dentro de una cultura particular. Consecuentemente, la teoría sociocultural enfatiza de manera significativa la extensa variedad de capacidades cognoscitivas entre los seres humanos (Vygotsky, 1981).

En las últimas décadas la teoría sociocultural ha dejado huella en el campo de adquisición de segunda lengua en el mundo occidental. Lantolf y Frawley (1984) y Frawley y Lantolf (1985) se encuentran entre los primeros estudios que adoptaron la teoría sociocultural como marco de

referencia para su investigación sobre adquisición de segunda lengua. Lantolf (1992) indica que, según la teoría sociocultural, la comunicación (hablar y/o escribir) no se refiere a enviar y recibir información o expresar pensamientos, sino que se refiere a la regulación o mediación de la actividad humana bien sea de naturaleza práctica o intelectual. El autor señala que Vygotsky (1978) propuso que la actividad del habla sirve para mediar nuestra relación con el mundo. De esta forma, la comunicación, desde la perspectiva de Vygotsky (1978), supone mucho más que expresar pensamientos.

Lantolf (1992) añade que, del mismo modo que mediamos o regulamos con otros a través del discurso social, podemos hacerlo con el habla privada en lo que se refiere a nuestra actividad mental. Si aceptamos esta premisa, la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua o extranjera supone mucho más que dominar sonidos, gramática y vocabulario. También supone mucho más que desarrollar la capacidad de enviar y recibir información, visión que normalmente se da de la comunicación. “Según la teoría sociocultural, aprender una lengua supone desarrollar la capacidad para participar en la actividad reguladora intrapersonal e interpersonal que forma parte de la actividad práctica dirigida a un objeto concreto” (Lantolf, 1992, p. 85).

El concepto de Vygotsky que tiene mayor aplicabilidad en el campo educativo es la zona de desarrollo próximo (ZDP) (Chaves, 2001). Este concepto se define como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía del adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (González et al., 2011). En otras palabras, que lo que el estudiante puede hacer hoy con la ayuda de otro estudiante o profesor, mañana podrá hacerlo por sí solo. De acuerdo a Vygotsky (1978), lo esencial no es la transferencia de habilidades de los que saben más a los que saben menos sino es el uso colaborativo de las formas de mediación para crear, obtener y comunicar sentido.

La teoría sociocultural, explica Antón (2010), intenta discernir la estrecha relación existente entre el lenguaje y la mente. Se entiende que todo aprendizaje tiene su origen en un entorno social y que el lenguaje capacita a los humanos en el desarrollo de funciones mentales superiores. Desde planteamientos de la teoría sociocultural, el aprendizaje es un proceso beneficioso de transformación cognitiva y social que se da en un contexto colaborativo, es decir, aprendemos al observar y participar con otros individuos y por mediación de artefactos culturales en actividades dirigidas hacia una meta. La autora continúa y señala que la teoría sociocultural nos trae a un primer plano al alumno como agente social en el aprendizaje de la lengua y los instrumentos de mediación que le son proporcionados a través del contexto social del aprendizaje y que facilitarán, de manera individual y según la historia cultural de

cada alumno, que éste apropie la lengua y cultura meta. Se concibe el aprendizaje, bajo esta perspectiva teórica, como un proceso individual de transformación del uso y del entendimiento de la lengua meta (Antón 2010).

North y Piccardo (2016) indican que solo apelando a teorías más amplias y sistémicas se puede ir más allá de un enfoque reduccionista del aprendizaje de idiomas. Los autores añaden que, además de las diferentes teorías basadas en el trabajo de Vygotsky (teoría sociocultural, teoría socioconstructivista), otras teorías también ofrecen una clave para estudiar la complejidad de aprendizaje de idiomas. En este sentido, Van Lier (2002) propone una visión semiótica no lineal del lenguaje. La perspectiva semiótica ecológica ayuda a superar la idea del lenguaje como una simple colección de elementos inconexos transmitida por la educación escolar. Van Lier (2002) establece que no se trata de proporcionar ‘inputs’ a los aprendices sino de exponerlos a accesos/posibilidades (*‘affordance’*)⁴. Van Lier (2002) define el término como “formas significativas de relacionarse con el entorno a través de la percepción en acción” (p. 147). Es, por ejemplo, con estos ‘accesos’ que los aprendices, a través de un proceso de mediación semiótica (signos y símbolos del lenguaje), captan el significado de una palabra en contexto, el verdadero ‘significado del hablante’ en oposición al ‘significado literal de la oración’. North y Piccardo (2016) concluyen que la noción de posibilidades es crucial, ya que subraya la relevancia y el potencial de los fenómenos idiosincrásicos.

Esta doble naturaleza de la mediación fue el principio para la reflexión en el área de las humanidades y ciencias sociales. North y Piccardo (2016) señalan que el trabajo de Vygotsky de 1978 permitió la transición crucial a la psicología y la educación al explicar cómo la interacción social juega un papel fundamental en el desarrollo de la cognición. La teoría de Vygotsky determina que todo concepto aparece dos veces, primero a nivel social, luego a nivel individual, por lo que las funciones mentales superiores tienen un origen y naturaleza social que son mediadas por herramientas psicológicas y culturales, especialmente el lenguaje; es decir, las capacidades humanas son construcciones sociales, explican los autores.

Definir y delimitar el campo de estudio de la ML ha sido y es una labor compleja. Pese a que el fenómeno de la mediación ha estado presente continuamente, pues el hombre siempre ha intentado establecer relaciones con otros individuos prescindiendo de su procedencia geográfica u origen cultural, la figura del *mediador o facilitador de la comunicación*, últimamente, ha ido cobrando cada vez más trascendencia y es en tiempos recientes cuando ha surgido el interés por investigar sobre esta temática.

⁴ Las prestaciones o posibilidades/accesos fueron observadas por primera vez por el psicólogo James J. Gibson y se escribieron sobre ellas en su artículo de 1977 *The Theory of Affordances*. Fue allí donde estableció la idea de que las prestaciones eran las propiedades de un objeto que le permiten funcionar

North y Piccardo (2016) señalan que no importa dónde y cómo se use y teorice la mediación. Los autores aclaran que la mediación ocurre donde hay puentes (*'bridging'*) e intercambios entre diferentes elementos y espacios, donde el individuo y lo social interactúan. “Este puente [*'bridging'*] e intercambio multifacético puede implicar mejorar la comunicación y la comprensión recíproca, o establecer relaciones a través de barreras y evitar/resolver situaciones críticas o conflictos” (North y Piccardo, 2016 p.13). En el contexto de la educación y la formación, esto supondrá ayudar a los alumnos a apropiarse de los conocimientos, pero también crear las relaciones y las condiciones que les permitan hacerlo. Por otro lado, en contextos profesionales, de acuerdo a los autores, la mediación tenderá a involucrar el establecimiento de relaciones y hacer que la información esté disponible a través de barreras, actividades de asesoramiento y orientación, y arbitraje en disputas personales o institucionales. Los autores finalizan e indican que “la acción del hombre con el medio ambiente siempre está mediada por herramientas que se construyen socialmente y evolucionan en el tiempo como resultado de la experiencia de sucesivas generaciones” (p. 13).

Pérez Vázquez (2009) establece que la palabra mediación procede del latín tardío *mediationem*, del verbo *mediare*, que significa ‘dividir, abrir por la mitad’, es decir, “etimológicamente indicaría un proceso que intenta resolver una situación de conflicto abriendo canales de comunicación que estaban bloqueados” (p. 32). Afín con esta definición de mediación, surge la ML en la enseñanza de lenguas extranjeras como un ámbito dirigido a facilitar estrategias para desarrollar aspectos básicos de la comunicación con el fin de posibilitar una comunicación fluida entre personas diversas. La ML, de acuerdo con De Arriba (2003), es una actividad y una estrategia comunicativa donde el hablante puede hacer de mediador entre hablantes de otras lenguas o entre hablantes de la misma lengua con registros diferentes. La autora añade que en el MCER contempla la ML como una actividad comunicativa más, junto a la producción, la recepción y la interacción, y como una estrategia comunicativa específica en la enseñanza de LE.

En la misma línea, Trovato (2015) continúa:

El concepto de comunicación guarda estrecha vinculación con el de mediación, pues el verbo mediar conlleva, de por sí, el concepto de comunicación y va más allá, en el sentido de que al mediar no solo estamos comunicando, sino que estamos también poniendo en contacto a dos o más interlocutores para que se reconcilien o bien para que lleguen a un acuerdo sobre una determinada cuestión. (p. 27)

Sin embargo, Pym (2016) indica que el término *mediación* tomó un significado ligeramente diferente en el marco de la investigación del bilingüismo. El autor agrega que los

expertos alemanes en adquisición de segundas lenguas usan el término mediación como el conjunto de acciones que se pueden realizar con dos lenguas, que van desde remitir el sentido general de un texto en lengua extranjera o dar direcciones correctamente hasta traducir en el más estricto de los sentidos⁵. Esta situación implica que, a la vez el término *traducción* se convierta prácticamente en sinónimo de *mediación* en los Estudios de la Traducción en lengua alemana, lo que ha restringido los estudios sobre bilingüismo y lingüística aplicada. Debido a esta situación, las actividades de traducción han sido progresivamente desterradas de las clases de lengua extranjera, pues no se considera que la traducción sea una *actividad comunicativa* (Pym, 2016).

Por otro lado, Pérez Vázquez (2009) determina que la mediación surge en los años setenta, como un término de connotación más bien política. Fue a partir de los años noventa, a raíz de notables flujos migratorios, cuando se dio un cambio de paradigma importante en el concepto de mediación. Carreras i Goicoechea y Pérez Vázquez (2009) prosiguen con esta noción al establecer que:

El concepto de mediación lingüística, la figura profesional del mediador y la asignatura [...] con este nombre nace como respuesta a una nueva realidad social en la que el aumento de los contactos entre diferentes culturas, los movimientos migratorios y la convivencia de diferentes nacionalidades generan necesidades y conflictos comunicativos. (p. 11)

Como consecuencia de los cambios que se venían dando en los ámbitos socioeconómico, tecnológico y científico, se plantea el tema de la ML a modo de una actividad profesional nueva. Blini (2009) establece que, con el surgimiento de nuevas necesidades comunicativas de la sociedad, otras necesidades en ámbitos paralelos relacionados con el lenguaje se han presentado. Se ha generado así el surgimiento de las “nuevas profesiones centradas en el tratamiento del lenguaje y en la resolución de nuevos aspectos lingüísticos (lingüistas redactores técnicos, etc.)” (p. 47). El experto en servicios lingüísticos, también llamado *mediador lingüístico o mediador comunicativo* es una de las nuevas profesiones en el proceso de consolidación social.

De este modo, surgió la necesidad de disponer de profesionales que faciliten la comunicación entre inmigrantes y la población originaria. “Estas figuras, nuevas y sin formación específica, acabaron por llamarse *mediadores culturales o interculturales*” (Trovato, 2015, p. 34), su papel era el de acortar las distancias culturales y malentendidos comunicativos.

No cabe duda de que la mediación lingüística pertenece conceptualmente

⁵ El término Sprachmittler (mediador lingüístico) ha estado presente en alemán desde hace mucho como hiperónimo de “traductor” e “intérprete”. Sin embargo, la Sprachmittlung (mediación lingüística) se utilizó ya en la escuela de Leipzig como término general para todos los modos de comunicación entre lenguas, mientras que “traducción” e “interpretación” designaban las formas específicas limitadas por la equivalencia. El concepto de mediación simplemente permitía que la traducción se estudiara dentro de un marco más amplio que la equivalencia. (Pym, 2016, p. 237)

al ámbito de la lingüística aplicada, aunque en la práctica pueda ubicarse en la intersección entre la filología tradicional, la lingüística, el periodismo e incluso las relaciones públicas. El mediador lingüístico profesional debe tener una formación superior interdisciplinaria que incluya el dominio activo oral y escrito del idioma propio y varios extranjeros, conocimientos de lingüística teórica (generativa, computacional, análisis del discurso, pragmática) y aplicada (terminología, corrección, traducción, interpretación, redacción, lexicografía), y algunas nociones fundamentales de documentalismo e informática (nuevas tecnologías). (Cassany, 1996, p. 62)

Trovato (2015) indica que la definición ofrecida por Cassany es un punto de partida para establecer un marco teórico y conceptual de la ML. Este autor plantea que “la mediación lingüística se constituye como un proceso de interacción y de comunicación llevado a cabo por una tercera parte que cumple una función de enlace e intermediación” (p. 36). La función de enlace recae sobre el mediador “concebido como figura que facilita y orienta el flujo de la información a favor de los interlocutores involucrados en una determinada situación comunicativa” (op.cit). Simultáneamente de ser un puente lingüístico, el mediador debe minimizar y rectificar posibles fricciones culturales que pudieran surgir a lo largo de la interacción.

Como se puede observar, los componentes culturales poseen un papel importante al examinar el concepto de mediación; igualmente, muchas definiciones ubican el aspecto cultural al mismo nivel del lingüístico. Por esta razón, es importante analizar la relación entre estos dos conceptos.

4.1.1 *El debate terminológico: Mediación lingüística vs. Mediación cultural*

Blini (2009) describe la ML como una actividad necesaria al coincidir dos individuos o dos comunidades lingüísticas con rasgos culturales específicos. Como resultado de este contacto, pueden generarse malentendidos que amenazan con entorpecer la comunicación. Por lo tanto, las situaciones conflictivas encuentran su fundamento en los contrastes no solo lingüísticos sino también culturales. La labor de mediación se presenta en estos escenarios para resolver la situación de conflicto al generar canales de comunicación.

Siguiendo a Blini, es importante señalar que el autor considera que existe reparo en cómo se concibe la ML y la confusión que entraña el hecho de añadir el adjetivo cultural, a pesar de que la expresión *mediación lingüística y cultural* se ha convertido en término comúnmente aceptado. “Al referirse a las imprecisiones léxicas y terminológicas, el planteamiento del autor está orientado a evitar solapamientos, incluso parciales, entre lo que es la mediación lingüística frente a la mediación cultural” (Trovato, 2015, p. 43).

[...] [N]o hay que confundir ML y mediación cultural (o intercultural), aunque las

dos cosas tiendan a solaparse parcialmente. La mediación cultural es un concepto arraigado, con tradición reconocida, al que corresponde la actividad de varias figuras profesionales: asistentes sociales, psicólogos y mediadores propiamente dichos. La ML, en cambio, es un concepto reciente, todavía muy ambiguo, que no se refleja claramente en un tipo de actividad o, mejor dicho, que parece abarcar muchas y distintas actividades. (Blini, 2009, p. 46)

Con respecto a esta imprecisión terminológica, el autor aclara que, de acuerdo a su perspectiva, se ha producido este fenómeno por la siguiente razón:

Un claro efecto de la diferencia y un ejemplo de la confusión entre las dos expresiones es la existencia de la variante mediación lingüística y cultural, cada vez más usada, [...] porque completar ML con el adjetivo “cultural” es un reflejo casi involuntario, provocado justamente por la presencia de la palabra “mediación”, que hace la designación más reconocible, facilitando su aceptación y difusión, aunque no aclare su significado. (Blini, 2009, p. 46)

La justificación de Blini, de acuerdo con Trovato (2015), se fundamenta en un reflejo casi involuntario, pues resulta casi espontáneo añadir el adjetivo *cultural* para completar el enunciado, ya que “la idea de mediar conlleva intrínsecamente aspectos relacionados con la pragmática intercultural” (p. 44). Es así que, conforme al planteamiento de Blini, podemos concluir que la ML y la mediación cultural son conceptos autónomos con diferentes ámbitos de aplicación. El autor establece que el mediador cultural, a diferencia del lingüístico, lleva a cabo su labor de mediación en espacios donde se requiere solventar dificultades de orden cultural y sociopragmático.

Por otro lado, González Rodríguez (2010) plasma al binomio lengua/cultura como un aspecto sustancial al momento de abordar la mediación. Debido a que el concepto de mediación aglutina lengua y cultura; Trovato (2015) coincide con este autor al plantear la mediación como “sinónimo de comunicación con esfuerzo añadido, es decir, acudir a dos códigos lingüísticos y culturales distintos” (p.46).

A este respecto, Sánchez Pérez (2009) observa que:

Los aspectos culturales no deben ser considerados como añadidos al sistema lingüístico, sino más bien como elementos plenamente integrados en el sistema de comunicación, formando parte de él con tanta fuerza y derecho como los elementos lingüísticos. La comunicación se fundamenta en el código lingüístico y en el código cultural, a veces más en uno que en otro, pero por lo general nunca separados el uno del otro. De hecho, el componente cultural de la comunicación es el que realmente da sentido pleno a la conceptualización del mundo que cada hablante ha construido en su mente. (p. 315)

En la misma línea, Capanaga (2006) resalta la relación que existe entre las nociones de lengua y cultura. La autora señala que los procesos de comunicación (intra lingüística e interlingüística) van más allá de la mera transmisión de palabras ya que la información y contenidos transmitidos comprenden aspectos culturales. Por lo tanto, para llegar a ser un buen mediador no basta con conocer dos o más idiomas, ya que esta tarea incluye muchos factores que van más allá del hecho meramente lingüístico. La autora concluye que para enseñar ML hace falta adoptar una perspectiva intercultural aplicada a la adquisición de lenguas extranjeras.

Trovato (2015) añade que “el tema de la mediación se tiene que abordar desde un punto de vista multidisciplinar, tomando en consideración varios enfoques y perspectivas, así como la aproximación a disciplinas diversas” (p. 51). Como se ha señalado en páginas anteriores, mediar es resolver un problema de comunicación entre dos partes debido a barreras lingüísticas y culturales. En este sentido, “la mediación asume un papel muy similar al de la traducción oral o interpretación, ya que entran en juego los aspectos lingüísticos y estilísticos típicos de la oralidad, cuya complejidad no se puede infravalorar en el marco de la comunicación mediada” (op cit. p. 52).

Asimismo, Raga y Sales (2010) establecen que en el ámbito de la interacción ocurren problemas tanto lingüísticos como culturales; sin negar que los lingüísticos presenten mayor urgencia, no se puede ignorar el hecho de que los problemas culturales pueden en ocasiones provocar problemas comunicativos con consecuencias transcendentales. Trovato (2015) añade que la problemática intercultural se presenta en la interacción “entre dos o más individuos que interpretan la realidad según su propia visión del mundo e idiosincrasia” (p. 53). En un determinado contexto comunicativo, las personas adoptan posturas de acuerdo con determinadas normas culturales del entorno en el que se han formado como individuos.

En el momento actual, en donde, además del desarrollo tecnológico, la globalización ha contribuido a intercambios comerciales, políticos y culturales, sin duda, la mediación lingüística y cultural adquieren una función indispensable. La mediación cultural, de acuerdo con Trovato (2015), se presenta “como un puente entre dos partes, favoreciendo así el conocimiento mutuo de culturas, valores, tradiciones y sistemas socio-culturales, en una óptica de intercambio y enriquecimiento mutuos” (p. 59-60).

North y Piccardo (2016) concluyen que la mediación está en el centro de la (co) construcción del conocimiento. Kramsch (2002) define el proceso de adquisición del lenguaje como “socialización en comunidades de práctica a través de la mediación de signos materiales” (p. 6). Como se puede observar, esta visión contradice completamente las teorías tradicionales,

que reconocen el aprendizaje de idiomas como un proceso cognitivo que ocurre a nivel del individuo, y luego se pone en práctica en un contexto social. Tal visión se basa en una separación del lenguaje mismo y el uso del lenguaje: el lenguaje se ve como algo separado tanto del contexto individual como del social. Kramersch (2002) explica que “el lenguaje puede estudiarse en su contexto social, pero el lenguaje mismo [en esta visión tradicional] se ve como un sistema de signos o símbolos arbitrarios a los que se les da existencia social a través de su referencia a un contexto que está fuera del lenguaje” (p.133).

4.1.2 La mediación lingüística dentro de un contexto didáctico

La relevancia de mediación al dominio educativo deriva de las teorías socio-constructivista/ social cultural del aprendizaje de Vygotsky (1978) y Lantolf (2000). North y Piccardo (2016) señalan que es innegable que el lenguaje es una gran herramienta mediadora que facilita el pensamiento y la construcción de ideas. La noción de *languaging*, que se ha desarrollado en la teoría sociocultural, ayuda a reflexionar sobre este aspecto de la mediación. En lugar de utilizar el lenguaje simplemente para comunicar algo a otra persona, el lenguaje, de acuerdo a Swain y Lapkin (2013), también es una forma de mediación; éste “funciona para centrar la atención de desarrollar, organizar y controlar las propias funciones mentales superiores. Cuando se utiliza el lenguaje para estos fines, nos referimos a él como ‘*Languaging*’” (p. 105). De acuerdo a las autoras, *languaging* es un proceso dinámico e interminable de usar el lenguaje para generar significado.

Durante algunos años, la enseñanza de una segunda lengua se enfocó en las estructuras gramaticales. Sin embargo, a finales del siglo XX, con el advenimiento del método comunicativo se dio un giro en este campo. Con este cambio de paradigma, la lengua se estudia como instrumento de comunicación e interacción, por lo que el interés por la cultura en el área se ha concretado desde entonces. Sánchez Pérez (2009) indica que el énfasis en la dimensión comunicativa necesariamente debe considerar que en la comunicación intervienen otros factores que no se restringen solamente al lenguaje formal. Los gestos y el contexto en que se inserta el acto comunicativo constituyen elementos de gran importancia. La cultura y los elementos culturales podrían mencionarse entre los componentes de contexto, por lo que éste encierra una gran complejidad. Actualmente, el dominio de una LE denota mucho más que ser capaz de expresar correctamente una idea tanto en el plano escrito como en el oral. Hoy por hoy, las competencias lingüísticas efectivas requieren un renovado modelo de aprendizaje lingüístico.

Como ya se ha indicado, la enseñanza de lenguas extranjeras ha experimentado grandes cambios durante las últimas décadas, dando paso a innovaciones pedagógicas con efectos positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Una de las novedades

didácticas es la adopción del llamado *Enfoque Cultural o Intercultural* en la docencia: “se trata, en definitiva, de introducir la cultura en el aula, puesto que la cultura propia de un determinado grupo social se exterioriza en el uso lingüístico que de ella se hace” (Trovato, 2015 p. 145). En otras palabras, el aprendizaje de una lengua extranjera permite distinguir otras realidades ajenas a la nuestra hasta adentrarnos en otra cultura.

Kramersch (1996) manifiesta que, en los años 70, el componente cultural de la enseñanza de idiomas llegó a verse como las funciones pragmáticas y las nociones expresadas a través del lenguaje en las formas cotidianas de hablar y actuar. La enseñanza de idiomas consistió en enseñar las cuatro habilidades más la cultura (Kramersch, 1993). Sin embargo, esta concepción se establece como una universalidad basada en necesidades humanas compartidas. Desde entonces, diferentes lingüistas han llegado a manifestar cuán ilusoria es esta universalidad; de la misma forma, se ha señalado lo imperialista que puede ser incluso un enfoque pragmático de la enseñanza del idioma si se asume que las necesidades humanas básicas universalmente compartidas corresponden automáticamente a formas universales de pensar y hablar sobre esas necesidades.

Esta separación entre idioma y cultura, advierte Kramersch (1993), “es una característica arraigada de la enseñanza de idiomas en todo el mundo” (p. 8). La cultura se ve a menudo como una mera información transmitida por el lenguaje, no como una característica del lenguaje mismo. Por lo tanto, la conciencia cultural se convierte en un objetivo educativo en sí mismo, separado del lenguaje. No obstante, sigue la autora, si el lenguaje es visto como una práctica social, la cultura se convierte en el núcleo mismo de la enseñanza del lenguaje. Entonces, “la conciencia cultural debe verse tanto como un medio que permite el dominio del idioma como el resultado de la reflexión sobre el dominio del idioma (Kramersch, 1993, p. 8)

El término ‘cultura’, según Kramersch (1996), siempre se ha referido a por lo menos dos formas de definir una comunidad social.

La primera definición proviene de las humanidades; se centra en la forma en que un grupo social se representa a sí mismo y otros a través de sus producciones materiales, ya sean obras de arte, literatura, instituciones sociales, o artefactos de la vida cotidiana, y los mecanismos para su reproducción y conservación a través de la historia. La segunda definición proviene de las ciencias sociales; se refiere a lo que algunos educadores llaman el ‘fundamento del significado’, es decir, las actitudes y creencias, formas de pensar, comportarse y recordar compartidas por los miembros de esa comunidad. (p.2)

Enseñar cultura, prosigue Kramersch (1996), significa romper estereotipos. No es solo

darse cuenta de que no ‘todos somos iguales,’ es entender que somos irreductiblemente únicos y diferentes. De esta forma, ni la historia ni la etnografía proporcionan este salto imaginativo que permitirá a los alumnos imaginar culturas diferentes a la suya.

En la misma línea, Alexopoulou y Lugo (2012) señalan que la cultura es el concepto clave en el estudio de la comunicación intercultural. Sin duda, el conocimiento de la cultura ajena permitirá una comunicación intercultural más eficaz; sin embargo, continúan las autoras, pasar del conocimiento cultural a una competencia intercultural no es un proceso automático. Este proceso podría ser obstaculizado por una postura etnocéntrica de la cultura y por estereotipos forjados que distorsionan la realidad. Aun utilizando el mismo código lingüístico, “las presuposiciones y las pautas de conducta que se dan por supuestas en el seno de una comunidad afectan las representaciones del mundo y por ende la interacción comunicativa” (Alexopoulou y Lugo, 2012, p. 4)

En este contexto, Kramsch (1996) señala que ‘intercultural’ y ‘multicultural’ son palabras que caracterizan los intentos educativos por comprender y superar la particularidad, construyendo puentes entre una cultura y otra. No obstante, más allá del conocimiento tradicional de los hechos culturales, un enfoque intercultural apunta a ganar una comprensión de la forma en que estos hechos están relacionados, es decir, cómo, como patrón, forman la cultura tejido de una sociedad. Se pueden encontrar ejemplos de este enfoque en los intentos de desarrollar sensibilidad intercultural en el “competencia comunicativa intercultural” defendida por Michael Byram.

Byram (1997) sugiere que el éxito de la comunicación no depende de la eficacia del intercambio informativo, sino de que seamos capaces de establecer y mantener relaciones con otros. Por este motivo la competencia intercultural no se limita a la adquisición del conocimiento de la cultura extranjera, sino que es necesario desarrollar también destrezas y actitudes para poder entender y relacionarse con hablantes de otros países. Byram (1997) propone un modelo de Competencia Comunicativa Intercultural formado por cinco principios interdependientes: a) actitudes, (relativizarse a uno mismo y valorar a los demás) b) conocimiento, (conocimiento de grupos sociales y sus prácticas tanto en la cultura propia como ajena) c) destrezas de descubrimiento e interacción, (adquirir nuevo conocimiento de la cultura y prácticas culturales) d) destrezas de interpretación y relación (capacidad que posee un hablante para interpretar, explicar y relacionar hechos y documentos de otra cultura con la cultura propia) y e) conciencia cultural crítica (capacidad para evaluar de manera crítica las perspectivas, prácticas y productos en la cultura propia y ajena). Este último subyace a todos los demás ya que se basa en la comparación y la evaluación, destrezas fundamentales para cualquier hablante que desee

convertirse en un verdadero comunicador intercultural.

La interculturalidad no es un enfoque nuevo, sino una revisión del concepto de competencia comunicativa. Alexopoulou y Lugo (2012) indican que la interculturalidad se concibe como un elemento necesario para el logro de una plena competencia comunicativa. De acuerdo a las autoras, trabajar la competencia intercultural presupone introducir y explotar referentes culturales en cada una de las propuestas didácticas. En este sentido, “el tratamiento del componente sociocultural se convierte en un proceso que promueve un auténtico diálogo entre culturas, y es este diálogo el que favorece que los alumnos construyan su propia competencia intercultural (Alexopoulou y Lugo, 2012, p. 4).

Este nuevo enfoque, más complejo e innovador que el enfoque por destrezas, permite afrontar la enseñanza de lenguas en contextos plurilingües en donde el objetivo no es la excelencia o corrección lingüística del hablante, sino la comunicación eficaz con el propósito de ir desarrollando una competencia comunicativa intercultural que posibilite la interacción entre hablantes diversos (Cantero y De Arriba, 2004.). El enfoque plurilingüe expresado en el MCER se centra en la capacidad de los hablantes de ir ampliando su experiencia lingüística a medida que van recorriendo nuevos contextos culturales.

Evidentemente, el desarrollo de sociedades multilingües debido a los cambios socioeconómicos provocados por la globalización, pone de manifiesto la fuerte necesidad de las personas de comunicarse de manera efectiva en diversas situaciones de contacto intercultural. En este nuevo contexto, Stathopoulou (2016) señala que es muy probable que una persona actúe como mediadora, es decir, se encuentre en una situación en la que tenga que servir de puente lingüístico y cultural entre individuos que no comparten la misma lengua. Términos como *translanguaging*, *polylanguaging* y *code-crossing*, que han surgido en la literatura, reflejan esta necesidad por parte de los hablantes multilingües de utilizar los recursos que tienen a su disposición para comunicarse de manera efectiva.

La mediación interlingüística se considera una forma de *translanguaje*, (Stathopoulou 2016) ya que implica la transferencia intencional de información de un idioma a otro. De acuerdo a la autora, se ha elegido este término particular para captar esta fluidez y movimiento entre lenguas y para describir el acto de recurrir a múltiples recursos lingüísticos y culturales para comunicarse. El *translanguaje* como pedagogía se relacionó inicialmente con la educación bilingüe, su objetivo es construir prácticas lingüísticas flexibles en los estudiantes bilingües con el propósito de desarrollar nuevas comprensiones y nuevas prácticas lingüística (Stathopoulou 2016). Por lo tanto, ser capaz de mediar implica no solo ser competente para cambiar de idioma

y transmitir información de un idioma a otro de acuerdo con las reglas y posibilidades de un encuentro comunicativo determinado, sino también tener la capacidad de utilizar una amplia gama de estrategias de mediación que, en última instancia, determinan el éxito del producto final. Durante el acto de mediación, el mediador debe seleccionar los mensajes apropiados para transferirlos al idioma de destino en función de la tarea en cuestión y tiene que decidir a través de qué medios lingüísticos transferirlos (y qué estrategias de mediación usar) para tener éxito en su tarea.

Como hemos podido observar, desde una perspectiva tradicional, las destrezas comunicativas son cuatro: comprensión lectora y expresión escrita, comprensión oral y expresión oral. En este marco descriptivo, la ML sería una actividad secundaria; sin embargo, en el MCER se presenta una nueva perspectiva, en la que la ML cobra una especial relevancia, al mismo nivel que las actividades de producción, percepción e interacción.

De acuerdo con lo establecido en el MCER, la enseñanza de lenguas extranjeras no se distingue como el ‘dominio’ aislado de una o más lenguas. Por el contrario, “el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico múltiple en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas” (Consejo de Europa, 2002, p. 5).

La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporciona 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, p. 15)

A partir del establecimiento del MCER, el concepto de ML cobra relevancia como una actividad comunicativa básica, ya no considerada como una actividad secundaria o “microhabilidad” de cada una de las cuatro destrezas. Si bien este concepto está estrechamente relacionado con la actividad de la traducción y de la interpretación, el MCER incluye como actividades de mediación lingüística el resumen, la síntesis, la paráfrasis, el comentario, es decir, aquellas actividades que requieren la transformación o la adaptación de un mensaje hablado o escrito, de manera tal de hacerlo inteligible a un interlocutor en una situación lingüística determinada.

Trovato (2015) indica que “el surgimiento de entornos multilingües y pluriculturales ha hecho aparición como consecuencia de los contactos entre grupos lingüísticos y culturales diferentes y, ante este escenario, el concepto de mediación ha ido cobrando cada vez más importancia” (p. 147). En este marco, la ML se concibe como herramienta didáctica tendiente a

favorecer y afianzar la adquisición de determinadas destrezas que configuran el enfoque (inter) cultural. En la misma línea, De Arriba y Cantero (2004) advierten que la mediación no es una simple herramienta metodológica sino una actividad esencial de supervivencia en las relaciones humanas que se desarrollan en contextos plurilingües. La noción de mediación, advierten North y Piccardo (2016), permite derribar los muros del pensamiento que separan al individuo de la cultura y la sociedad.

Un punto fundamental acerca de la mediación, explica North (2016), es que ésta se ha desarrollado en el concepto de lenguaje para mediar significado.

La mediación no se preocupa por los aspectos de expresión lingüística de un hablante, en su lugar, la atención se centra en el papel del lenguaje en procesos como la creación el espacio y las condiciones para la comunicación y/o el aprendizaje, construyendo nuevos significados, alentar a otros a construir o comprender un nuevo significado, transmitir información de una manera forma apropiada, y simplificando, elaborando, ilustrando o de otro modo adaptando la entrada en para facilitar estos procesos (estrategias de mediación). La mediación siempre implica tender puentes (bridging) a través de los espacios, facilitando la comprensión (p.133).

Por otro lado, de acuerdo a Piccardo (2012), la acción, que permite dar sentido a las cosas y estructurar el aprendizaje a través del lenguaje, se logra a través de la mediación de los procesos mentales involucrados en la realización de una tarea. Gentile (2016) añade que la ML es una actividad eficaz desde el punto de vista accional para desarrollar la comunicación intercultural y comprende diferentes actividades orales y escritas en el MCER, a saber:

- la interpretación simultánea (en ocasión de congresos, reuniones, conferencias, etc.);
- la interpretación diferida o consecutiva (de discursos de bienvenida, de visitas guiadas, etc.);
- la interpretación no formal (para amigos, familia, clientes, visitantes extranjeros; en situaciones de negociación, etc.);
- la traducción (contratos, textos científicos, etc.);
- la traducción literaria (novelas, obras de teatros, poesía, etc.);
- el resumen en L2 o entre L1 y L2;
- la reformulación (de textos especializados para no especialistas, etc.) (p. 71).

Estas actividades lingüísticas de mediación no se limitan a la clase, sino que están presentes, como los autores del MCER lo destacan, en el funcionamiento lingüístico cotidiano de nuestras sociedades. Es por ello que la lógica de las actividades previstas se proponen superar el marco del aula para integrar la dimensión social y cultural de las lenguas (Gentile, 2016). Del mismo modo, Puren (2004) advierte que en didácticas de las lenguas se debe pasar de “un

paradigma de la optimización, en el que se pretende encontrar los mejores procedimientos universales y permanentes, a un paradigma de la adecuación, en el que se pretende buscar en cada situación y en cada momento el procedimiento más eficaz entre todos los disponibles” (p. 158).

Sin embargo, el concepto de ML propuesto en el MCER, de acuerdo con Blini (2009), “no se remite al mundo profesional, sino a la realidad plurilingüe de las sociedades modernas” (p. 57). Si la ML forma parte de las actividades de la competencia comunicativa de la lengua en un modelo de enseñanza de las lenguas, el trabajo de adquisición y desarrollo de su competencia tendría que integrarse con el de las cuatro destrezas tradicionales, en el ámbito de cualquier programa de enseñanza lingüística en todos los niveles educativos.

Trovato (2015) establece que con la incorporación de las actividades y estrategias de mediación junto a las más tradicionales destrezas de comprensión y expresión/producción en el MCER, se ha dado un paso adelante en la didáctica de lenguas extranjeras. Del mismo modo, el autor indica que “el Marco prevé el recurso a la mediación dentro de un escenario didáctico, ya sea como actividad de clase o para ayudar a otro alumno que posiblemente no haya entendido la explicación del docente” (p. 159).

La orientación clásica de la enseñanza de lenguas, centrada en el aprendizaje de conocimientos gramaticales y léxicos, no es compatible con teorías del aprendizaje basadas en la formación de conceptos. De hecho, las reglas gramaticales, explican North y Piccardo (2016), a menudo no son un vehículo eficaz para desarrollar conceptos. Además, encontrar palabras que coincidan semánticamente por completo en dos idiomas diferentes a veces es un desafío. Esto puede ser una fuente de frustración entre los estudiantes. La visión alternativa es que “el lenguaje emerge de la actividad social y cultural y solo más tarde se convierte en objeto de reflexión” (Kramsch, 2000, p, 134). Esto corresponde a lo que sugiere el MCER, donde el alumno es visto ante todo como un agente social que participa en conversaciones, utiliza todo tipo de signos para mediar en estas actividades, y luego interioriza los signos para estructurar los procesos cognitivos. Por lo tanto, la mediación es crucial en el desarrollo psicocognitivo del individuo.

Sin duda, el lenguaje es una gran herramienta mediadora que facilita el pensamiento y la construcción de ideas. La noción de *languageing*, que se ha desarrollado en la teoría sociocultural, ayuda a reflexionar sobre este aspecto de la mediación. Swain y Lapkin (2013) sugieren que los estudiantes deben tener la oportunidad de usar su primer idioma durante diálogos colaborativos o discursos privados, para que puedan “mediar su comprensión y generación de ideas complejas

(lenguaje) antes de que produzcan un producto final (lenguaje oral o escrito) en el idioma de destino” (Swain y Lapkin, 2013, p.122). En la misma línea, los autores proponen que solo después de que aumente su competencia, se les puede animar a usar la L2 como una herramienta para la mediación. Sin embargo, el uso de L1 debe ser ‘intencionado, no aleatorio’, el uso de L1 tendría como objetivo “ilustrar comparaciones interlingüísticas o para proporcionar el significado de elementos de vocabulario abstracto puede mediar el desarrollo de L2 durante la actividad ZPD en el idioma de destino” (Swain y Lapkin, 2013, p. 123).

4.1.2.1 Destrezas, actividades y estrategias lingüísticas y comunicativas en la mediación.

La importancia de las actividades y estrategias de ML en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras no se podría explicar sin profundizar en las actividades de la lengua y en las destrezas lingüísticas clásicas, esto es, la comprensión de lectura, la comprensión auditiva (destrezas pasivas) y la expresión o producción oral y expresión o producción escrita (destrezas activas). Generalmente, en la clase de LE, se trabajan todas las destrezas clásicas (comprensión lectora y auditiva y la expresión o producción oral y escrita) con el fin de potenciar la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes. En otras palabras, un estudiante competente y autónomo en una segunda lengua ha adquirido el manejo del idioma extranjero desde toda perspectiva lingüística, tanto escrita como oral, tanto de recepción como de producción.

Comprensión escrita

Las actividades de comprensión escrita prevén un complejo proceso de lectura, recepción y decodificación de un texto escrito, con el objeto de comprender su significado. El proceso de lectura puede ser de tipo extensivo (lectura de textos largos para contar con una visión de conjunto sobre lo leído) o de tipo intensivo (lectura de textos breves para recabar información específica).

La comprensión de lectura, como indica el MCER, es un proceso primario que consiste en la recepción, procesamiento y decodificación de información procedente de textos escritos. Al leer, se ponen en marcha procesos mentales conscientes (estrategias de lectura propia) e inconscientes (el lector integra lo que lee con información procedente del medio social en el que actúa). La lectura se configura como una fusión de conocimientos ya adquiridos y de inferencias explícitas e implícitas que el individuo lleva a cabo a partir de lo que ya conoce sobre un tema determinado. En este sentido, “el lector efectúa una labor de construcción del sentido, a través de un proceso dinámico que se caracteriza por el hecho de hacer predicciones, confirmar o desmentir un hecho, anticipar determinada información o bien de hacer comprobaciones” (Trovato, 2015, p. 162).

Comprensión oral-auditiva

La comprensión oral-auditiva consiste en que el hablante sea a su vez oyente por lo que recibe el input oral de otro hablante, lo elabora tras un proceso de descodificación de la información y es capaz de volver a producir la información. El proceso de comprensión oral-auditiva se vuelve una operación con un alto grado de complejidad; el oyente necesita utilizar procesos tanto lingüísticos como no lingüísticos, pues tiene que aplicar su conocimiento e interpretar aspectos no directamente vinculados con la lengua al mismo tiempo.

Expresión escrita

La comprensión oral y escrita colocan al hablante en una posición pasiva con respecto a lo que lee o escucha; por otro lado, las actividades de expresión (o producción) suponen un papel totalmente activo por parte del usuario de la lengua. Éste tiene que producir un texto escrito en calidad de autor, que luego será leído por otras personas. La escritura representa un proceso comunicativo complejo que debe cumplir con determinados parámetros en términos de estructuración, planificación y elaboración del texto.

Expresión oral

Las actividades de expresión oral tienen que ver con la capacidad del hablante de producir un mensaje a través de un canal fónico, esto es de hablar y producir un texto que será recibido por uno o más oyentes. Generalmente, la oralidad tiene un carácter más espontáneo y menos planificado con respecto a la lengua escrita. Hablar, además, conlleva una relación de causa-efecto con la comprensión oral, pues si no comprendemos un mensaje oral, nos resultará imposible proporcionar una respuesta. En el terreno de la didáctica de las lenguas, la expresión oral es quizás la destreza primaria más difícil de desarrollar, puesto que en la oralidad intervienen una serie de dimensiones que contribuyen a forjar esta competencia: discursiva, pragmática, sociocultural, mediadora, estratégica.

Por otro lado, las directrices para la enseñanza de lenguas extranjeras del Consejo de Europa (2002) establecen que la competencia lingüística y comunicativa del aprendiz de una lengua se activa mediante diversas actividades lingüísticas relacionadas con la recepción, la producción, la interacción y la mediación. Cada una de estas actividades puede realizarse de forma oral o de forma escrita, o de forma oral y escrita a la vez.

Trovato (2015) explica que:

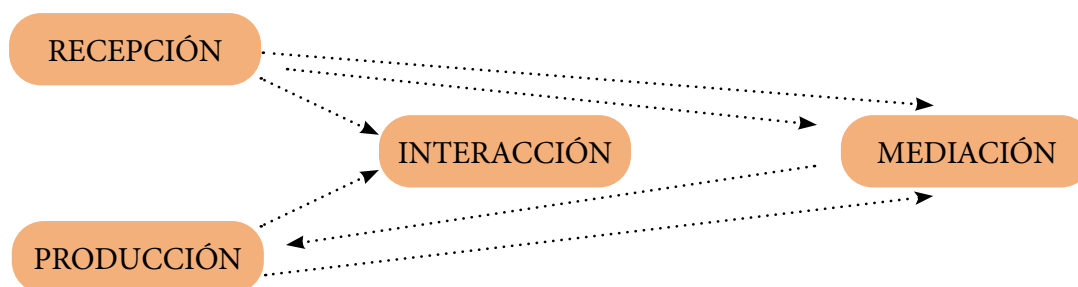
con la expresión actividades de la lengua, el MCER hace referencia a todas las tareas que los seres humanos llevamos a cabo con el lenguaje natural en el marco

de nuestras interacciones con otros individuos, en un entorno social dado, en varias situaciones y circunstancias comunicativas y con el objetivo de alcanzar unos propósitos concretos. (p. 160)

Por lo tanto, es lógico el hecho de que en el MCER se adopte un enfoque orientado a la acción. Es decir, las actividades de la lengua que se realizan en la clase de lengua se complementan con las que se desarrollan en contextos sociales no directamente relacionados con el ámbito educativo. Con el fin de implementar dichas actividades, es necesario que los interlocutores cuenten con determinadas competencias y adopten estrategias que hagan posible la activación de procesos lingüísticos y comunicativos.

Figura 2

Actividades lingüísticas



Fuente. Consejo de Europa, 2002

En la figura 2 se observa la interacción en la posición central. En la interacción participan por lo menos dos individuos de forma oral o por escrito alternando producción y recepción. La recepción y la producción, según De Arriba (2003), a más de ser elementos básicos en la interacción, también pueden desempeñar un papel importante aisladamente como en la lectura y la escritura, así como en algunas producciones de ámbitos profesionales o académicos (conferencias, presentaciones orales, informes, etc.).

Las actividades mediadoras (escritas y orales) son posibles tanto en la producción como en la recepción. En el MCER se indica que las actividades mediadoras ocupan un lugar muy importante para el funcionamiento lingüístico y normal de nuestra sociedad (Consejo de Europa, 2002). El MCER distingue entre actividades, procesos y estrategias, es decir, se trata de un enfoque más complejo e innovador que el tradicional enfoque 'por destrezas'. Este nuevo enfoque, además de incluir la mediación como una actividad comunicativa más, junto a la producción, la recepción y la interacción, permite también la inclusión de la mediación como una estrategia comunicativa específica en la enseñanza de LE.

Actividades de producción

Dentro de las actividades de producción, El MCER distingue entre actividades de producción oral y escrita. Como ejemplos de actividades orales, propone:

- Leer un texto en voz alta
- Explicar algo con ayuda de notas, de un texto escrito o con soporte visual (diagramas, dibujos...)
- Actuar (un papel ya ensayado)
- Hablar espontáneamente
- Cantar

Como ejemplos de actividades escritas:

- Completar cuestionarios
- Escribir artículos para revistas, periódicos ...
- Escribir informes, memorandos
- Tomar notas para escribir algo a partir de ellas
- Llevar a cabo una escritura creativa e imaginativa
- Escribir cartas personales o de negocios, etc.

Actividades de recepción

Con respecto a las actividades de recepción en lengua oral, el MCER destaca:

- Escuchar informes públicos (información, instrucciones...)
- Escuchar medios de comunicación (radio, televisión, cine, grabaciones)
- Escuchar como miembro de una audiencia en directo (teatro, conferencias, otras manifestaciones públicas...)

El oyente tiene que escuchar para:

- Comprender lo esencial
- Buscar una información específica
- Una comprensión detallada, etc.

En cuanto a las actividades de lectura, el MCER propone leer:

- Para una orientación general
- Para obtener una información
- Seguir instrucciones
- Por placer

Por tanto, también hay que leer para:

- Captar lo esencial
- Buscar una información específica
- Comprender detalles

De Arriba (2003) indica que en el MCER se presenta una propuesta muy genérica de las actividades de recepción como de las actividades de producción; si bien captan aspectos esenciales “debe considerarse más como un esbozo que como una propuesta metodológica cerrada y completa” (p. 87). La autora añade que una descripción de la comprensión oral y la comprensión lectora como destrezas separadas permite una visión más compleja y más concreta de cada una de las dos actividades.

Actividades de interacción

Por otra parte, en el MCER se observa que en las actividades interactivas el hablante actúa tanto como hablante y como oyente, con uno o más interlocutores, con el fin de construir, a través de la negociación y del principio de cooperación, un discurso conversacional. Durante la interacción, por tanto, las estrategias de recepción y de producción se emplean constantemente y de manera alternativa.

Como ejemplos de actividades interactivas, el MCER propone:

- Transacciones
- Conversaciones casuales
- Discusiones informales
- Discusiones formales
- Debates
- Entrevistas
- Negociaciones, etc.

Como ejemplos de interacción escrita:

- Pasar e intercambiar notas
- Correspondencia por carta, fax, e-mail
- Negociar el texto de contratos, comunicados, reformulando y cambiando cosas, etc.

De Arriba (2003) recalca la distinción de *interacción* frente a la *producción* y a la *recepción*, con el propósito de dar un mayor peso en el proceso comunicativo y, así, la interacción debería ser “un elemento esencial a la hora de diseñar actividades comunicativas para la clase de LE. En un enfoque tradicional por destrezas a menudo se olvida o se obvia el intercambio, y las actividades didácticas suelen centrarse en cada destreza aisladamente” (p. 90).

Actividades y estrategias de mediación

En las actividades de mediación el emisor no se preocupa por expresar sus propios significados, actúa como intermediario entre interlocutores que no son capaces de entenderse entre sí directamente. Por ejemplo, hablantes de diferentes lenguas, hablantes del mismo

idioma, pero de distintos estratos socioculturales, o distintos registros. Ejemplos de actividades mediadoras son la interpretación (oral) y la traducción (escrita) así como el resumen y parafraseo de textos (orales o escritos) en la misma lengua, cuando la lengua del texto original no es comprensible para el receptor.

Al igual que con las actividades de producción, recepción e interacción, en el MCER también se distingue entre la mediación oral y la mediación escrita.

Pertencen a la mediación oral las siguientes actividades:

- Interpretación simultánea (en conferencias, entrevistas o discursos formales)
- Interpretación consecutiva (en discursos de bienvenida, excursiones guiadas, etc.)
- Mediación lingüística entre visitantes extranjeros en nuestro país y hablantes nativos
- Mediación oral entre los hablantes nativos de un país extranjero al que hemos viajado y nuestros acompañantes
- Mediación oral para amigos, familiares, clientes o invitados extranjeros en situaciones sociales y transaccionales
- Mediación oral de signos, menús, titulares, carteles, etc.

Entre las actividades de mediación escrita destacan:

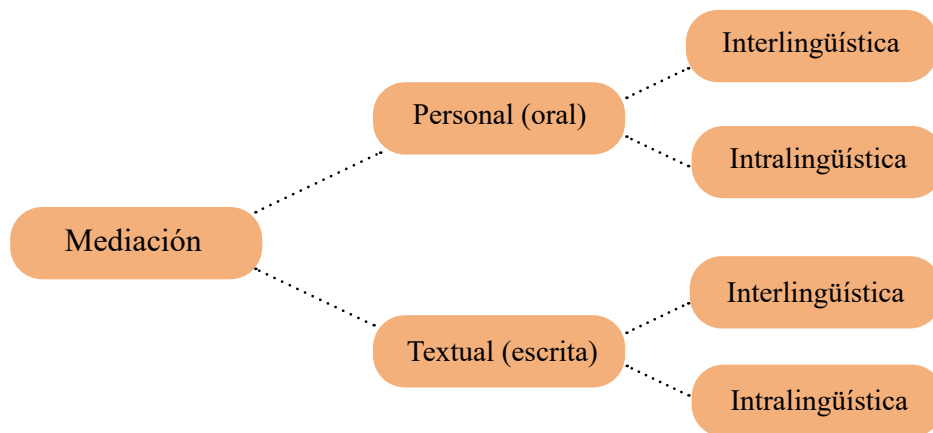
- Traducción exacta (de contratos, textos científicos y jurídicos, etc.)
- Traducción literaria (novelas, teatro, poesía, libretos...)
- Resumir lo esencial (de artículos periodísticos y de revistas, etc.) en la misma L2 o entre la L1 y la L2
- Parafrasear un texto para hacerlo comprensible

4.2 Tipos de mediación lingüística

De Arriba (2003) distingue entre dos tipos de mediación básicos: la mediación personal (lenguaje oral) y la mediación textual (lenguaje escrito). A su vez, tanto la mediación personal como la mediación textual pueden manifestarse de modo interlingüístico o intralingüístico. La mediación interlingüística tiene lugar entre dos lenguas distintas, y la mediación intralingüística tiene lugar en la misma lengua, pero entre registros distintos o incluso entre la lengua estándar y un dialecto. La mediación personal interlingüística tiene lugar entre la lengua extranjera y la lengua materna (como la interpretación directa) o entre la lengua materna y la lengua extranjera (como la interpretación inversa). La mediación textual interlingüística tiene lugar entre la lengua extranjera y la lengua materna (como la traducción directa) o entre la lengua materna y la lengua extranjera (como la traducción inversa).

Figura 3

Tipos de mediación lingüística



Fuente. “La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras”. De Arriba (2003, p. 240).

De Arriba y Cantero (2004) distinguen entre la ML de tipo personal o mediación oral (entre interlocutores de forma oral) y la mediación textual o escrita (lengua escrita). La mediación oral (mediación personal) es una mediación entre interlocutores más allá de una mera traducción, pues esta implica interpretar, relacionar y sobre todo negociar la mutua comprensión de significados e intenciones. La mediación escrita (mediación textual) es una operación exclusivamente textual en la que la traducción, resumen o explicación genera un nuevo texto. Los autores concluyen que “la mediación personal es por tanto esencialmente interactiva y exige la negociación; la mediación textual, por su parte, es esencialmente unidireccional y excluye la negociación” (n.p.).

Por otra parte, se distingue entre mediación interlingüística (entre dos lenguas distintas) y mediación intralingüística (entre distintos códigos de la misma lengua). Tanto en la mediación interlingüística como en la mediación intralingüística pueden darse la mediación personal y la mediación textual.

La traducción sería un tipo de mediación textual interlingüística, y la interpretación sería mediación personal interlingüística; un resumen o una paráfrasis, por su parte, podrían ser tanto mediación personal como textual, y tanto interlingüística como, por supuesto, intralingüística. (De Arriba y Cantero, 2004, p. 15)

Tanto la mediación personal como la mediación textual pueden actuar en contextos de intercambio entre dos o más idiomas: mediar entre hablantes de idiomas distintos que, de otro modo, apenas podrían interactuar. Sin embargo, también puede haber mediación entre variedades distintas, dentro de un mismo idioma: variedades dialécticas, variedades de registro

o socioculturales. De Arriba (2003) presenta ejemplos de mediación interlingüística y de mediación intralingüística como pauta para preparar actividades para la clase de LE.

Mediación interlingüística (dos lenguas)

- *Mediación personal.* De Arriba (2003) indica que al realizar una audición en la LE, o ver la escena de una película, o escuchar algo que narra una persona, seguidamente, se resume lo que se ha visto u oído en la LE y lo explica en su lengua materna a alguien que no conoce lo que él acaba de escuchar. Esta persona, por tanto, desempeña el papel de mediador, e intenta adecuar a sus interlocutores el discurso que ha escuchado. Se podría realizar una variación a la actividad al realizar la audición en lengua materna y explicarla en LE. La autora señala que “el objetivo de este ejercicio es enseñar al alumno a resumir y, por tanto, a comprender el sentido de un texto, a desverbalizarlo antes de poder expresarlo con las propias palabras. Y de una manera involuntaria estamos trabajando, también, la interpretación directa y la interpretación inversa” (De Arriba, 2003, p. 242).

- *Mediación textual.* Igualmente, la autora ejemplifica una actividad de la mediación textual de la siguiente forma: el alumno 1 recibe el texto A (un texto narrativo o descriptivo) en LE y el alumno 2 recibe el texto B. Cada alumno resume su texto en su lengua materna para su compañero. Cada alumno, además de resumir el texto, lo parafrasea con sus propias palabras, con la intención de que su compañero lo entienda. Una variante sería que el texto fuese en la lengua materna del alumno y que éste lo resumiese en la LE. De Arriba (2003) indica que con este tipo de actividad el alumno trabaja la traducción directa (de la LE a la propia) o la traducción inversa (de la lengua materna a la LE), aunque de una manera indirecta. Del mismo modo que en el ejercicio de mediación oral, el objetivo es trabajar la capacidad de resumir y la habilidad de adecuarse al interlocutor.

Mediación intralingüística (una lengua solamente: propia o extranjera)

- *Mediación personal.* Un alumno escucha una audición, el fragmento de una película, o la narración del profesor en LE y lo resume, oralmente, explicando el sentido del texto en LE a otros alumnos que no conocen el texto. El alumno también puede parafrasear el texto (añadir explicaciones) para hacérselo más comprensible a sus compañeros, porque, como siempre, lo importante es adecuarse al interlocutor. Esta actividad también se puede realizar utilizando la lengua materna, en cuyo caso, el objetivo no sería trabajar la LE. El objetivo de este ejercicio es, una vez más, enseñar al alumno a resumir y, por tanto, a comprender el sentido de un texto, a desverbalizarlo antes de poder expresarlo con las propias palabras (De Arriba, 2003).

- *Mediación textual.* Por ejemplo, el alumno 1 recibe el texto A (un texto narrativo o

descriptivo) en LE y el alumno 2 recibe el texto B. Cada alumno resume su texto en la LE para su compañero. Además de resumir el texto, los alumnos pueden parafrasear el texto utilizando sus propias palabras, con el propósito de que su compañero lo entienda. Igualmente se podría trabajar el texto en la lengua materna. Si así fuese, el objetivo no sería el de trabajar la LE, sino el de adquirir otras habilidades lingüísticas, tales como acostumbrar al alumno a resumir, a captar las ideas esenciales de un texto, a adecuarse al interlocutor, a expresarse con mayor eficacia, etc. (De Arriba, 2003)

Como se ha anotado anteriormente, ejemplos clásicos de mediación son la traducción (mediación textual interlingüística) y la interpretación (mediación personal interlingüística). Explicar a una persona “qué ha dicho” otra persona (que hablaba, por ejemplo, en un registro muy especializado) sería mediación personal intralingüística, es decir, parafrasear entre registros de la misma lengua; hacer un resumen de un texto, o explicar una novela en la misma lengua, serían ejemplos de mediación textual intralingüística, como también lo serían aclarar el significado de un gesto, o de una entonación.

4.2.1 Microhabilidades de la mediación lingüística

Cada uno de los tipos de ML se concreta en actividades específicas que se denominan *microhabilidades*. De acuerdo con De Arriba y Cantero (2004), “el trabajo específico de cada una de las microhabilidades (orales y textuales) es lo que da todo el sentido al uso de la mediación lingüística en la clase de LE” (p. 15). Las actividades mediadoras (escritas y orales) son posibles tanto en la producción como en la recepción. De Arriba (2003) indica que intermediar, apostillar, parafrasear, resumir, traducir, interpretar, sintetizar, citar, adecuar, son actividades de mediación lingüística cotidianas, pero también permiten postular una competencia mediadora específica: desde saber hacer una traducción espontánea a nuestro acompañante, hasta saber recoger el sentido general de un debate para elaborar las conclusiones.

4.2.2.1 Microhabilidades orales.

La ML puede ser trabajada en clase mediante las siguientes microhabilidades:

Resumen oral: Mediante el resumen oral, el alumno es capaz de comprender el sentido de un texto, y de reexpresar el sentido en otra o la propia lengua. Es decir, se enseña al estudiante a transmitir el sentido del texto, adecuándolo al interlocutor.

Sintetizar: A pesar de ser equivalente a resumir, cuando sintetizamos reducimos la información a datos esenciales, muy breves: sólo el sentido. Por ejemplificar, en una novela, ‘sintetizar’ es explicar el sentido general de la obra y ‘resumir’ es reducir a los elementos más relevantes, no tan breve: sentido y significados. Resumir incluye explicar el argumento, incluso

los personajes.

Parafrasear: Al contrario que sintetizar, parafrasear significa no reducir, sólo cambiar la forma de comunicar la información para hacerla más inteligible. Parafrasear puede ser similar a ‘resumir’, pero de un discurso concreto, o breve, que no se quiere ‘reducir’. A menudo se parafrasea en una conversación, con la intención de aclarar algo. En la clase de LE, por ejemplo, parafrasear se ha utilizado a menudo como un ejercicio lingüístico para aumentar la competencia lingüística del alumno.

Apostillar: Por otro lado, apostillar, significa aclarar, comentar, explicar, dar una información extra que el interlocutor requiere para la comprensión del discurso. A lo largo de nuestro propio discurso, continuamente explicamos y aclaramos lo que queremos decir para que nuestro interlocutor pueda entendernos. Es más, sólo así, mediante nuestras explicaciones y aclaraciones, conseguimos que avance nuestro discurso. Los comentarios o preguntas del interlocutor también son, a su vez, fundamentales para esta progresión. De Arriba y Cantero (2004) explican que “hacer de intermediario entre hablantes de dos idiomas significa ‘hacer de intérprete’ y de ‘mediador cultural y pragmático’. Pero en el caso de que los hablantes de dos idiomas sepan un poquito del otro idioma, el intermediario deja de hacer de ‘intérprete’ y pasa a ser un mediador que apostilla” (p. 16).

Interpretación: Dentro de la interpretación o traducción podemos diferenciar la interpretación simultánea, que consiste en reportar a medida que alguien habla. Si es interpretación directa, se transmite de la lengua extranjera a la lengua materna, y si es interpretación inversa se reporta de la lengua materna a la lengua extranjera. Por otro lado, está la interpretación consecutiva que consiste en trasladar, en resumir y, a veces, hasta parafrasear lo que alguien ha dicho hace algunos instantes.

De Arriba (2003) explica que “la mediación oral es interacción y que se negocian los significados, la comprensión y el estilo. De modo que a la hora de trabajar la mediación oral estamos trabajando, continuamente y a lo largo del discurso, casi todas las microhabilidades orales” (p. 258).

4.2.2.2 Microhabilidades textuales.

Las microhabilidades textuales (de texto a texto, o de leer a escribir) idóneas de ser trabajadas mediante la mediación en la clase de lengua, son muy similares a las microhabilidades orales. Dentro de las microhabilidades textuales se encuentran *resumir*, *sintetizar* y *parafrasear* con las mismas características que las microhabilidades orales. Las actividades utilizadas para desarrollar la habilidad de resumir también pueden utilizarse para aprender a sintetizar, aunque

se debe considerar que sintetizar es reducir la información a datos esenciales, muy breves.

Por otro lado, parafrasear es una excelente actividad para trabajar tanto la lengua escrita como la lengua hablada, porque el hablante o emisor tiene que buscar otros recursos lingüísticos para expresar la misma idea, pero diferentes a los que aparecen en el texto que tiene que transmitir. Parafrasear es trabajar sobre todo la '*reexpresión*': decir lo mismo, pero, con otras palabras, con la finalidad de adecuarse al lector. Por tanto, hay que entender (decir lo mismo) y hay que desarrollar más recursos lingüísticos (explicar con otras palabras).

Citar: Citar es repetir lo que se ha leído de una manera un poco diferente para adecuarse al lector. Reproducir (citar) un texto significa, en realidad, repetir lo que se ha leído, pero también expresar lo que se ha leído de una manera un poco diferente.

Traducción pedagógica: Se considera traducción pedagógica al uso de la traducción en la clase de LE con un enfoque comunicativo.

Apostillar: Apostillar un texto es la explicación o nota que se añade a un texto para completarlo, aclararlo o comentarlo. Es una actividad muy adecuada, sobre todo, en la lectura de textos especializados, de textos de difícil comprensión y de textos cuyas ideas se quieren recordar claramente.

De Arriba y Cantero (2004) señalan que el mediador lingüístico fundamentalmente debe adecuar un texto a un lector o adecuar el discurso al interlocutor. Sin embargo, si relacionamos la actividad mediadora de la lengua oral y la lengua escrita, sin duda la lengua escrita tiene la ventaja de que el emisor puede detenerse, revisar el texto y seguir escribiendo. Igualmente, al receptor del texto le resulta más sencillo retener la información más importante porque tiene el texto escrito delante para comprobarla. Los autores concluyen que la mediación textual requiere de una elevada competencia mediadora específica, mientras que la mediación oral requiere de una cierta fluidez oral y una competencia estratégica desarrollada.

4.3 Mediación vs. Interpretación/traducción

Tradicionalmente, el concepto de traducción utilizado tanto en el ámbito profesional como en el aprendizaje de una lengua extranjera, estaba ligado a la transcodificación de palabras y frases, es decir, una traducción literal. Debido a la nueva política internacional, se produce un auge de la traducción especializada suscitando así cambios importantes con respecto a la concepción tradicional de la traducción. De la misma forma Gentile et al. (2009) añaden que "el concepto de traducción fue reformulado por la *teoría traductológica* y de sus postulados surgió la noción de traducción pedagógica aplicada a la clase de lengua extranjera" (p. 1).

Vukovic (2012) indica que en las décadas del cincuenta y sesenta, la traducción era considerada solamente como producto final sin tener en cuenta el proceso. Continúa la autora y señala que en los años setenta el término de *Translation Studies* (Estudios de Traducción) fue introducido por Holmes (1988), quien dividió los estudios de traducción en dos grandes ramas: pura y aplicada. De la misma forma, subdividió la rama pura en estudios de traducción teóricos y descriptivos. La principal característica de esta época sería el tratamiento interdisciplinario de la traducción. El concepto de traducción propuesto registró nociones de equivalencia funcional. Sin embargo, a partir de los ochenta se otorgó al concepto de traducción una visión diferente. Se observa que la rama descriptiva de los *estudios de traducción* tuvo influencia sobre el concepto y se buscó regularidades de los fenómenos de traducibilidad en contextos culturales reales. La traducción en este sentido fue considerada como un problema de asociaciones que debe ser entendido como parte de un contexto cultural y de la transformación de ese contexto. Como se puede observar, diferentes conceptos influyeron sobre los estudiosos y su búsqueda de una definición amplia de traducción que contemplara aspectos lingüísticos y extralingüísticos de la traducción oral y escrita.

Actualmente, la traducción es considerada un proceso comunicativo pues intervienen los mismos elementos que en cualquier otro acto de comunicación: un emisor, un texto y un receptor. En este proceso, el traductor se vuelve un elemento más del acto comunicativo. De Arriba (2003) señala que “la tarea del traductor consiste en resolver las diferencias de comprensión entre las dos audiencias” (p. 14). En este sentido, la autora indica que en los actos comunicativos en los que interviene un mediador, contemplados en el documento del MCER, lo que se conoce como ‘traducción’ se centraría en la mediación texto escrito – receptor; por otro lado, la ‘interpretación’ se centraría en la mediación texto oral - receptor (traducción simultánea) o emisor - receptor (traducción consecutiva), esta diferencia, entre traducción e interpretación, es tradicional en la actividad del traductor profesional. Sin embargo, otros actos de mediación (intralingüística, parafraseo, resumen, etc.) exceden el ámbito estricto de la traductología.

Si se reconoce a la mediación como una actividad lingüístico-cultural que permite una comunicación eficaz entre dos o más interlocutores a quienes no les es posible hacerlo por no compartir ni lengua ni cultura y, al mediador como un puente facilitador de la comunicación entre las dos partes, es ahí donde se distinguen las coexistencias entre la mediación e interpretación. Trovato (2015) establece la existencia de un ‘parentesco conceptual’ entre estas dos actividades; sin embargo, dicho parentesco difiere de la identidad propia de la mediación e interpretación. A pesar de que la traducción y la interpretación están incorporados en el concepto de mediación que define el Consejo de Europa, de acuerdo con De Arriba y Cantero (2004), la mediación es un

concepto mucho más amplio que el de la traducción tradicional (leer y traducir) utilizado en la clase de lengua extranjera. Es importante resaltar que el campo de la traducción/interpretación representa solamente un ámbito de la mediación, que se configura como una modalidad de intervención social, pues el hecho de haber desarrollado una competencia traductora no es sinónimo de saber mediar.

Algunos autores establecen distinciones entre mediación e interpretación. Se plantea el hecho de que la figura del mediador cumple una función distinta y superior a la de un traductor o intérprete, pues el proceso traductor es exclusivamente un aspecto de la mediación. Por otro lado, Morelli (2010) afirma que la interpretación y mediación son dos disciplinas con más coincidencias que diferencias entre sí. El autor establece que todo traductor o intérprete es de cierta forma un mediador pues el componente cultural es parte integrante de la competencia traductora.

No obstante, De Arriba (2003) destaca que “el concepto de mediación y el concepto de traducción no son equivalentes” (p. 99). La autora explica que en el MCER se sitúa a la mediación como actividad y estrategia comunicativa. Como se ha mencionado anteriormente, el hablante puede ser un mediador entre otros hablantes de lenguas distintas; o, puede ser un mediador, en la misma lengua. Además, está el resumen y el parafraseo tanto en la misma lengua como en lenguas distintas.

Como se ha observado, la mediación es parte de las actividades comunicativas junto a la recepción, la producción y la interacción en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, De Arriba y Cantero (2004) señalan que las actividades de mediación incluidas en el MCER se perfilan más hacia la formación de traductores (interpretación y traducción) que a actividades pertinentes a una clase de lengua extranjera. De acuerdo con estos autores, la interpretación y traducción son parte de actividades profesionales más que de actividades comunicativas. Las actividades profesionales requieren de una formación específica y más restringida que la formación comunicativa.

Por otro lado, en el MCER también se recogen otras actividades de mediación más allá de la traducción y la interpretación. Se incluyen actividades de mediación más adecuadas como actividades comunicativas para formar hablantes competentes en un contexto social multilingüe. La mediación oral entre hablantes de distintas lenguas, la mediación oral en contextos de relación social o comercial, o bien la mediación consistente en resumir o parafrasear un discurso, son algunos ejemplos. De Arriba y Cantero (2004) añaden que resumir y/o parafrasear son actividades con función comunicativa de mediación útiles para trabajar tanto en la clase de

lengua materna como en la clase de lengua extranjera.

Efectivamente, las actividades de mediación representan un cambio de paradigma respecto a las tradicionales actividades de traducción en el aula. En las actividades de mediación el usuario de la lengua tiene que actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa. Generalmente, la mediación se da entre hablantes de distintas lenguas, aunque también entre hablantes de una misma lengua, pero con registros distintos. Para De Arriba y Cantero (2004), la mediación, es “una actividad compleja porque el mediador tiene que captar el significado, la intención, etc. del emisor y el tipo de dificultades (lingüísticas, discursivas, pragmáticas y culturales)” (p. 14). Por esta razón, la ML constituye un ámbito de la comunicación que excede con mucho lo que supone el ámbito de la traductología, más específico y profesionalizado.

En la actualidad, la enseñanza de lenguas ha desplazado el énfasis en los elementos lingüísticos como centro de la enseñanza hacia los diversos componentes (no sólo lingüísticos sino estratégicos, culturales y discursivos) de la competencia comunicativa. Se destaca la capacidad de comunicación como objetivo prioritario en la enseñanza, frente al uso correcto de la lengua objetivo de los métodos tradicionales. La competencia comunicativa, definida por De Arriba y Cantero (2004) “es un conjunto de estrategias y procedimientos creativos que permiten entender y emplear los elementos lingüísticos utilizados en un contexto determinado, así como la capacidad de afrontar y regular una relación comunicativa, más allá de la mera ‘competencia lingüística’” (p. 18).

De esta forma, De Arriba y Cantero (2004) definen a la competencia mediadora como una subcompetencia de la competencia comunicativa y como parte del modelo del concepto de competencia traductora pero desprovista de su perfil profesional. A pesar de que, por sus rasgos profesionalizadores, a la competencia traductora se le vuelve difícil encajar en la teoría de la comunicación, puede encontrar un acomodo idóneo como una parte de la competencia mediadora aplicada a un contexto de mediación especializado. De acuerdo con los objetivos del enfoque comunicativo, la traducción está orientada hacia la comprensión de textos significativos y a la reexpresión en un nuevo idioma, adaptándola a los nuevos lectores del texto (Traducción pedagógica). Sin embargo, la mediación lingüística va más allá de la traducción pedagógica.

Durante el proceso mediador, un hablante utiliza sus habilidades para explicar sobre un tema a su interlocutor, para resumir un texto oral, o un texto escrito para un lector concreto, etc. Este ejercicio está determinado por una serie de fases sucesivas que coinciden con el proceso traductor: comprensión del texto original, desverbalización y reexpresión. Por otro lado, en

el proceso traductor intervienen siempre dos lenguas distintas (la lengua extranjera/ LE y la lengua materna/LM), mientras que en el proceso mediador es normal el uso de una sola lengua (la LM, por ejemplo) como el uso de lenguas diferentes (la LE y la LM).

4.3.1 Aportaciones de la traductología al concepto de mediación lingüística

Este apartado explica, muy brevemente, cómo una concepción tradicional de la traducción (formulación lingüística - transcodificación de palabras) da paso a un modelo de traducción más complejo, la '*traducción interpretativa*'. En este nuevo modelo, el traductor, además de ostentar conocimientos lingüísticos, debe ser capaz de interpretar un texto y reexpresarlo en otra lengua, además considerar los siguientes aspectos: el proceso traductor (comprensión, desverbalización y reexpresión); la equivalencia (equivalencias de transcodificación y equivalencias dinámicas); la funcionalidad del texto (y la recepción de la traducción); el contexto y la tipología textual (De Arriba, 2003). La autora explica que se entiende a la traducción como un proceso comunicativo donde están presentes el emisor, el texto, el traductor y el receptor.

En este proceso, el traductor cumple la función de mediador entre el texto original y el receptor, mediante la creación de un texto nuevo. Para que este acto comunicativo se realice, por tanto, debe tener lugar una operación textual (del texto original al texto meta), que es la actividad del sujeto mediador (el traductor). Esta triple caracterización de la traducción (como acto comunicativo, como operación textual y como actividad del sujeto) es lo que define, fundamentalmente, el modelo interpretativo-comunicativo de la traducción. (De Arriba, 2003, p. 166)

A partir de estos presupuestos teóricos, se crea la nueva didáctica de la traducción, caracterizada por un modelo que excede la formación lingüística, que se centra en la formación de habilidades específicas que deben mostrar los traductores en su labor profesional (competencia traductora). De Arriba (2003) explica de una manera breve cómo la traductología puede aportar al concepto de ML. Entre las aportaciones más directas se destaca:

- *Equivalencia dinámica*. Se trata de encontrar la equivalencia adecuada en cada momento, más allá del mero contraste lingüístico.⁶
- *Importancia del contexto*. Es la dimensión pragmática de la mediación.
- *Funcionalidad*. Consiste en adaptarse al interlocutor.
- *Tipología textual*. Adaptar el género, el formato, el tipo, etc.
- *Proceso traductor*. Nos referimos, sobre todo, al concepto de "desverbalización"

⁶ La equivalencia dinámica es, según Nida (1964), la traducción del mismo efecto que el original ha tenido en sus lectores. Viaggio (s.f) señala que Eugene Nida es el primer autor que concibió la traducción como comunicación. Nida, añade el autor, explica que no basta reproducir el mensaje, sino que es preciso tener en cuenta los efectos de la comprensión en el interlocutor. Estos efectos no son solo función de lo que se dice, sino también de los conocimientos, capacidad y sensibilidad del interlocutor. Esto obliga a 'manipular' el contenido proposicional y referencial con miras a la comprensión por un interlocutor (o grupo de interlocutores) concreto, es decir, a dejar de lado, por comunicativamente estéril, la 'equivalencia formal'.

como concepto operativo en la formación de la comprensión lectora.⁷

- *Competencia traductora*. Para proceder a la mediación lingüística no basta con la competencia lingüística (bilingüe), ni con la formulación actual de “competencia comunicativa” (que tampoco basta para traducir).⁸

Cabe mencionar la investigación empírico-experimental sobre la competencia traductora y su adquisición en traducción escrita como investigación fundamental del grupo PACTE.⁹ Gentile (2012) presenta algunas características de las diferentes competencias observadas por el grupo de investigación:

- Se diferencia la competencia traductora de la competencia bilingüe, señalando que esta última es una componente más de la primera;
- Los componentes están profundamente relacionados;
- Básicamente, la competencia lingüística se compone de una competencia de comprensión en la lengua de partida y una de producción en la lengua de llegada;
- La competencia extralingüística abarca los conocimientos sobre la traducción, los culturales, los enciclopédicos y los temáticos cuando se trata de ámbitos específicos;
- La competencia de transferencia integra a todas las otras y se define como la capacidad de comprender el texto original y reexpresarlo en la lengua de llegada según la finalidad de la traducción y las características del destinatario;
- La competencia instrumental y profesional se relaciona con el traductor como profesional y comprende su capacidad de documentarse, insertarse en el mundo laboral y conocer las nuevas tecnologías;
- La competencia psicofisiológica abarca las habilidades cognitivas relacionadas con la lectura, la escritura, la memoria, la atención, así como actitudes psicológicas (espíritu crítico, rigor, perseverancia, confianza, etc.);
- La competencia estratégica puede llegar a afectar a todas las demás porque se relaciona fundamentalmente con la detección de problemas de comprensión, de documentación y de reformulación (Gentile, 2012, p. 178-179).

⁷La Teoría Interpretativa de la Traducción (TIT) propone que el sentido desverbalizado es el camino para captar lo que quiere decir el autor. Una vez logrado ese sentido, la reexpresión en lengua de llegada estará liberada de las formas del texto original. El modelo interpretativo identifica tres fases en el proceso de interpretación: la comprensión, la desverbalización y la reformulación (Cagnolati, 2012).

⁸ Gentile (2012) señala que la noción de competencia traductora presentada por Amparo Hurtado Albir incluye varios modelos de habilidades, destrezas y conocimientos que caracterizan la actividad de traducción. La autora continúa e indica que el modelo presenta competencias y subcompetencias que dependen de numerosas variables: el contexto de traducción, el tiempo con que se cuenta, la experiencia del traductor, la traducción entre lenguas cercanas o no, la realizada hacia la lengua materna o hacia la lengua extranjera, etc.

⁹ PACTE - Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació. Universitat Autònoma de Barcelona.

Así, se podría adaptar el concepto competencia traductora para describir las habilidades que debe tener el hablante para actuar de mediador lingüístico. Sin embargo, la competencia traductora está formulada en términos ‘profesionalizadores’ por lo tanto es justificado calzar el término competencia mediadora a partir de la competencia traductora, pero desprovista del perfil profesional y añadiéndole habilidades para encontrar equivalencias entre distintos registros del mismo idioma y, sobre todo, para parafrasear, resumir, adaptar, etc.; es decir, todas las actividades que son mediación y no son traducción.

De Arriba (2003) define la competencia mediadora como una subcompetencia entre las que integran la competencia comunicativa. En esta intervienen conocimientos:

- Lingüísticos, interlingüísticos (equivalencias) e intralingüísticos (distintos niveles y/o registros, de la misma lengua); encontrar el sentido, desverbalizar, reexpresar...
- Pragmáticos; adecuarse al contexto, a la situación, adaptarse al interlocutor, etc.
- Textuales/discursivos; identificar, reconocer, adaptar el tipo de texto, el discurso, etc.
- Estratégicos; emplear los medios disponibles para solucionar problemas.
- Culturales; adaptar entre dos lenguas-culturas y también entre dos “culturas” de una misma lengua.

También al hablar de la competencia mediadora, podríamos postular un proceso mediador a partir del ‘proceso traductor’, que no se restrinja únicamente a la ‘traducción interlingüística’, con el que referirse a esas otras actividades de mediación lingüística que no son traducción (por ejemplo, el resumen y el parafraseo...), incluso en una misma lengua. Es decir, la operación que debe hacer un hablante para explicar una película a su interlocutor, o para resumir un texto, o para hacérselo inteligible, etc., independientemente de si es en otra lengua o en la misma, sería el proceso mediador.

Desde esta perspectiva, queda claro que la traducción/interpretación no es más que una parte pequeña de la mediación, cuyas aportaciones teóricas y metodológicas, pueden ser muy útiles en el campo de la enseñanza de una segunda lengua, siempre que sean despojadas de su aspecto profesionalizador dado que el objetivo en la enseñanza de lenguas extranjeras es, justamente, el contrario, no formar mediadores profesionales, sino formar hablantes que puedan actuar de mediadores entre otros hablantes, facilitando e incluso posibilitando el intercambio, la relación, la comunicación entre ciudadanos en su más amplia dimensión (De Arriba 2003).

4.3.2 La nueva didáctica de la traducción

Los métodos de enseñanza imperantes en las diferentes épocas han determinado el uso o la desaparición de la traducción en el aula de L2. El papel que ha tenido la traducción en

la enseñanza de lenguas ha ido variando a lo largo de la historia de la didáctica de lenguas extranjeras. En los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas, la traducción tenía un papel fundamental. El objetivo no era la comunicación en esa lengua, sino el llegar al significado del texto, generalmente literario, mediante el análisis de los distintos aspectos gramaticales ejercitados con la traducción. Posteriormente, con los métodos directos, la lengua materna desaparece del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, y se excluye cualquier actividad relacionada con la traducción. Sin embargo, los métodos directos favorecieron la traducción intersemiótica mediante el uso de imágenes sobre todo en la adquisición de vocabulario para principiantes (Gentile, 2016). En la actualidad, algunos profesores plantean la rehabilitación de la traducción en la didáctica de las lenguas extranjeras en el marco de la enseñanza comunicativa. Gentile (2016) añade que el MCER ha restablecido el papel de la traducción con un concepto más amplio: el de la ML.

La principal característica de la práctica didáctica actual es la coexistencia de distintas corrientes metodológicas con una orientación comunicativa. Lo que se persigue es que el estudiante sea capaz de comprender y de producir actos de habla, adecuados a una intención comunicativa y a una situación concreta. Para la consecución de este fin, según Cuéllar Lázaro (2004), se pone especial interés en el diseño de tareas y actividades que creen en el aula situaciones comunicativas, requerimiento indispensable en el momento de planificar. La nueva didáctica de la traducción, influida por el enfoque comunicativo en la didáctica de lenguas, da prioridad a una pedagogía centrada en el alumno donde la memorización de pares de equivalencias pierde todo su interés frente al desarrollo de procesos, tal como explica De Arriba (2003).

Kiraly (2000) indica que, ya hace algún tiempo, la psicología evolutiva recalca que el conocimiento no es solamente transmitido por los profesores, sino que lo construyen los propios alumnos. Sin duda, las implicaciones que tiene este enfoque en el proceso educativo son transformadoras ya que la visión tradicional del profesor como ente autoritario, responsable y controlador del proceso educativo se traslada al estudiante como sujeto responsable de su proceso educativo.

Cuéllar Lázaro (2004) sigue en esta misma línea al establecer que:

Se reflexiona con el estudiante sobre las estrategias que utiliza para el aprendizaje, fomentando así el autoaprendizaje, y concienciando al alumno de que él es responsable de su propio aprendizaje, de que aprender una lengua es también “aprender a aprender” esa lengua. Este especial protagonismo que adquieren los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera trae consigo una reflexión sobre las divergencias y similitudes entre su propia realidad y la ajena. Aprender un nuevo idioma supone entrar en contacto con una realidad

social y cultural nueva, por ello, la interculturalidad es otro factor destacable de esta orientación comunicativa en el aprendizaje de las lenguas. (p. 2)

De este modo, el principio metodológico de la nueva didáctica es hacer que el alumno descubra el proceso de traducción y que aprenda a encontrar por él mismo la equivalencia que convenga en cada caso. Pintado (2012) complementa que la traducción en el aula de lenguas es un enfoque, una técnica o una actividad antigua que, vista desde una óptica moderna y actual, conforma un componente innovador, interesante y útil en el currículo, además, la traducción pedagógica supone una de las actividades más auténticas de las practicadas en el aula (pues se traduce más allá de la clase). Por otro lado, el papel del profesor es hacer que el alumno adquiera un método de trabajo. De Arriba (2003) señala que serían objetivos básicos para un buen desarrollo del proceso traductor los siguientes:

- Desarrollar en el estudiante estrategias para comprender textos.
- Enseñarle a que sea capaz de documentarse.
- Acostumbrarle a desverbalizar para retener el sentido, de modo que no recurra a la memorización de pares de equivalencias.
- Enseñarle a encontrar por sí mismo la equivalencia adecuada en cada caso. Y que sepa distinguir entre las equivalencias de transcodificación (que le serán válidas para otra ocasión) de aquellas de carácter efímero.

La nueva concepción de traducción en la didáctica de lenguas extranjeras respalda el hecho de que cuando se recurra en el aula a la traducción, ya sea como mecanismo de acceso al significado de la lengua extranjera, o como instrumento didáctico, el objetivo fundamental no se enfoca en traducir para comprender, para acceder al significado; por el contrario, se deberá tener presente que el ejercicio de contrastividad puede ayudar a encontrar las interferencias entre las lenguas y a evitarlas. Del mismo modo, Cuéllar Lázaro (2004) indica que “el alumno debe acostumbrarse a traducir en el contexto, a no hacerlo palabra por palabra, sino a contrastar los medios que emplea cada lengua para expresar una misma situación comunicativa” (p. 4).

Siguiendo este enfoque, Pintado (2012) concluye que la traducción y la enseñanza de una lengua extranjera comparten el objetivo de dar un uso comunicativo a la lengua. Ésta es precisamente una de las aportaciones de la nueva visión de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas. La autora señala que, si bien la concepción de la traducción como disciplina autónoma y posible táctica dentro de los métodos de aprendizaje de una L2 la ha transformado en una práctica real en el aula de LE, “se trata todavía de una realidad desordenada y caótica” (p. 335). De acuerdo a Pintado (2012), la integración de la traducción en el aula de lenguas “no ha seguido un paradigma teórico: se ha incluido en el currículo de manera confusa e intuitiva” (p. 335). Además, al no estar claro el objetivo de la traducción pedagógica en el

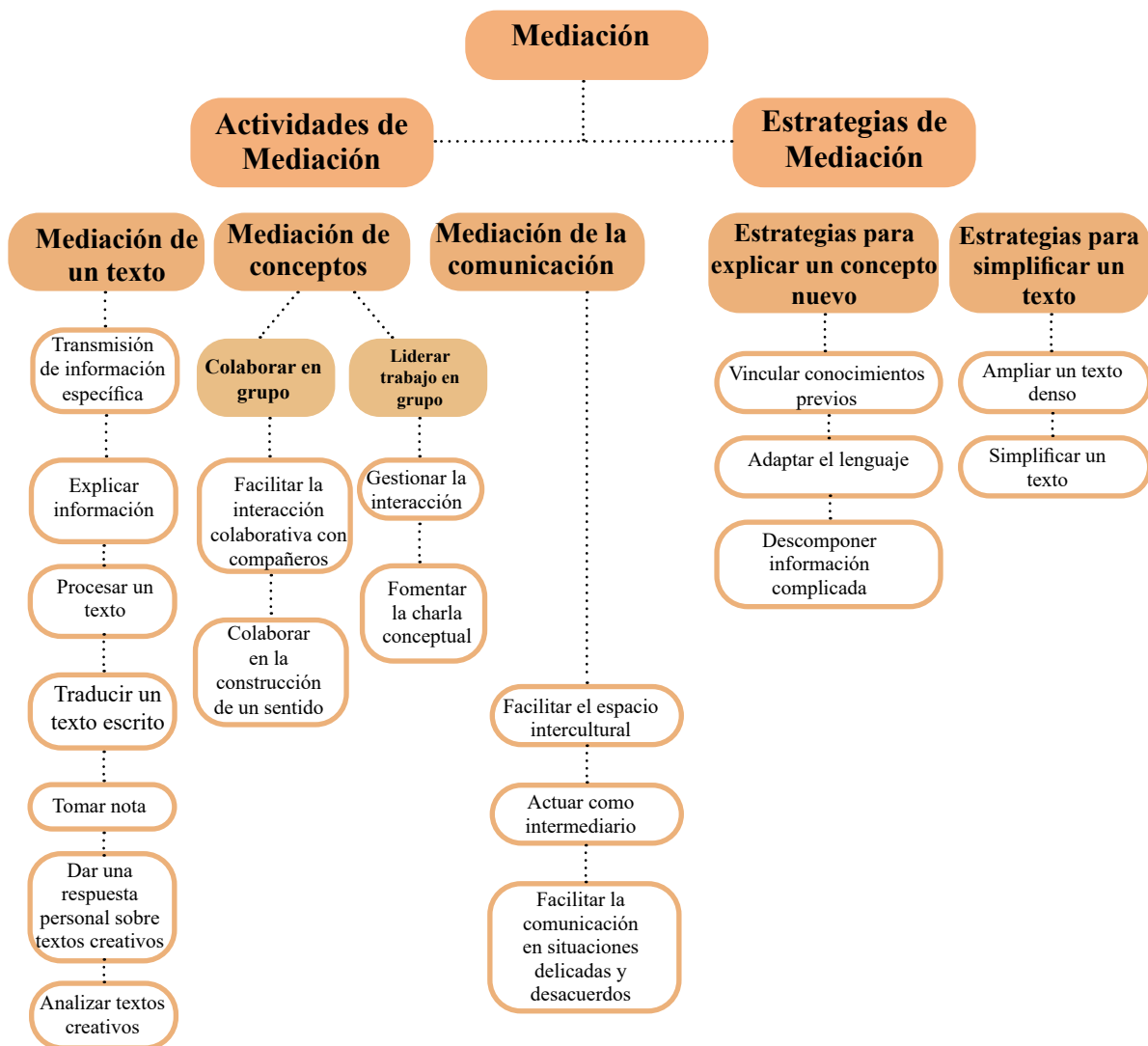
currículo de LE, la implementación de la actividad de traducción puede resultar una práctica incorrecta e incluso dañina.

En la misma línea, Pazos (2013) establece que las actividades que sugiere el MCER para la mediación (escrita y oral), la interpretación y la traducción “es 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” (p. 684). La autora establece que es importante discutir sobre la interpretación y la adaptación de estas actividades en clase de lenguas.

Carreres, Muñoz-Calvo y Noriega-Sánchez (2017) coinciden con Pazos al advertir que “al contemplar a la traducción en el marco de la mediación, el MCER apuesta con firmeza por su integración en el currículum de segundas lenguas” (p. 100). No obstante, el MCER en su edición de 2002, no ofrece descriptores que detallen la competencia mediadora que los aprendientes deben alcanzar en cada uno de los seis niveles, cuando sí lo hace para las cuatro destrezas tradicionales. Carreres et al. (2017) añaden que “esta falta de parámetros claros para la enseñanza y la adquisición de la mediación explica, al menos en parte, la casi total ausencia de actividades de mediación en los manuales y en los programas de estudio basados en los niveles del MCER” (p.100). Sin embargo, el Consejo de Europa (2017) ha publicado el *Companion Volume with New Descriptors* como complemento a la primera edición del MCER aportando descriptores pormenorizados para la mediación, así como pautas para el desarrollo curricular de la competencia pluricultural y plurilingüe. En la siguiente figura, se pueden observar los descriptores, tanto para las actividades como para las estrategias de mediación, incluidas en el documento publicado por el Consejo de Europa (2017). Se puede advertir una clasificación y detalle bastante amplio, que no se incluía en el MCER, con respecto a diferentes actividades y estrategias mediadoras para implementarlas en una clase de LE.

Figura 4

Actividades y estrategias de mediación



Fuente. Consejo de Europa, 2017, p. 90

Además, el Consejo de Europa (2017) incorpora la definición de la mediación que esta descrita en el texto como:

En la mediación, el usuario / aprendiz actúa como un agente social que crea puentes y ayuda a construir o transmitir significados, a veces dentro del mismo idioma, a veces de un idioma a otro (mediación translingüística). La atención se centra en el papel del lenguaje en procesos como crear el espacio y las condiciones para comunicarse y / o aprender, colaborar para construir nuevos significados, alentar a otros a construir o comprender nuevos significados y transmitir nueva información en una forma apropiada. El contexto puede ser social, pedagógico, cultural, lingüístico o profesional. (p. 90)

Carreres et al. (2017) concluyen que es posible que esta concretización de la mediación

pueda resultar en la elaboración de materiales didácticos y en futuras líneas de investigación.

4.3.2.1 Actividades de traducción en la clase de lengua extranjera: Traducción pedagógica

De Arriba (2003), basada en el trabajo de Lavault de 1985, señala que, en la actualidad, para muchos docentes de lenguas extranjeras la ‘traducción escolar’ consiste en una simple sustitución de palabras, modismos y frases de una lengua a otra; sin embargo, esta perspectiva apenas tiene sentido en el aula comunicativa de LE. El trabajo de Lavault es considerado como uno de los primeros que plantea actividades prácticas de mediación lingüística en el aula comunicativa de LE, aunque, alejados aún de la nueva perspectiva introducida por el MCER. De Arriba (2003) observa que el libro de E. Lavault: *Fonctions de la traduction en didactique des langues* está dirigido a profesores de lenguas extranjeras con el objetivo de rehabilitar el uso de la traducción en sus clases. Lavault, desde su experiencia como profesora de LE y como traductora, ofrece un libro teórico con ejemplos prácticos de cómo trabajar la traducción en el aula; una traducción rehabilitada gracias a la influencia de la nueva didáctica de la traducción. Sin duda, el gran aporte de Lavault es ser la primera autora en rehabilitar el uso de la traducción en el aula desde una perspectiva comunicativa.

La traducción, de acuerdo con Lavault, era la clave de los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas: se traducían sistemáticamente las palabras nuevas, el vocabulario se presentaba al alumno mediante listas de palabras y fuera de contexto (De Arriba, 2003). Tal como se ha indicado anteriormente, la traducción residía en la transposición de las palabras de una lengua a las palabras de la otra. Sin embargo, las equivalencias de significados se perdían. Más adelante, con el desarrollo del método directo, se elimina la traducción del proceso de aprendizaje y se genera un rechazo al recurso de la lengua materna en el aula Carreres (2006). De Arriba (2003) cita las palabras de Lavault, quien señala que en realidad no ha existido una ruptura verdadera con la lengua materna en la clase de lengua extranjera, cualquiera que sea el método pedagógico utilizado, debido a que no se pueden evitar las interferencias de la lengua del alumno. Lavault añade que:

las metodologías nociofuncionales que se desarrollan a partir de los años 70, y que desembocarían en el enfoque comunicativo, se apoyan en la sociología de la comunicación, la sociolingüística y la psicolingüística, y anticipan una teoría del aprendizaje donde la lengua materna encuentra su lugar y, por tanto, permiten rehabilitar tanto la comparación entre las lenguas, como el uso de la traducción en el aula. (De Arriba, 2003, p. 200)

No obstante, en el trabajo de Lavault se advierte que la traducción pedagógica, aun siendo más o menos aceptada y utilizada por los profesores, continúa siendo un ejercicio ambiguo.

Además, la traducción escolar se diferencia de la traducción profesional, principalmente, en los objetivos. El objetivo del traductor profesional es el de transmitir íntegramente el sentido de un texto que ha comprendido perfectamente. Por el contrario, el objetivo de la traducción escolar es, esencialmente didáctico. La traducción escolar tiene lugar en la clase de lengua extranjera y su receptor puede ser la clase o el profesor, por lo que la traducción es considerada un medio, no un fin. Lo que importa no es el mensaje sino el acto de traducir y sus funciones: adquisición de la lengua, perfeccionamiento, control de la comprensión, consolidación de los conocimientos ya adquiridos, fijación de estructuras, etc. (De Arriba, 2003)

Por otro lado, Lavault considera que hay que diferenciar entre el uso de la traducción y el recurso a la lengua materna que utiliza el profesor cuando traduce una palabra, una expresión o un aspecto que aparece por primera vez en la clase, o cuando explica dificultades gramaticales nuevas o traduce literalmente tales estructuras como un recurso de aprendizaje. En estos casos se trataría de una traducción explicativa debido a que no se traducen textos completos sino elementos léxicos o gramaticales fuera de contexto. Por lo tanto, la traducción explicativa comunica un sentido, pero con un objetivo metalingüístico no para provocar una acción sino para enseñar lengua (De Arriba, 2003).

Es importante indicar que la traducción puede adoptar diferentes formas en el aula. De Arriba (1996) explica que en el aula podemos encontrar las siguientes clases de traducción:

- *Traducción de textos*, donde se trabaja la comprensión lectora en L2 y la producción escrita en L1. También se trabajan estructuras gramaticales y elementos de contrastividad de las dos lenguas.
- *Traducción interiorizada*, es en la que los estudiantes procesan inconscientemente la información a través de una serie de procesos cognitivos que implican la traducción a su lengua materna. Se trata de una traducción, en muchas ocasiones, inevitable en el aula, pero comúnmente obviada por el profesor¹⁰.
- *Traducción explicativa*, es utilizada por el profesor con una finalidad didáctica, especialmente durante las primeras etapas del aprendizaje de una lengua.

La autora añade que el objetivo de la traducción pedagógica no es el de enseñar traducción a los alumnos, sino el de utilizarla con el fin de aprender una lengua, no es una herramienta utilizada ni por el maestro ni por el estudiante; es un ejercicio en sí con un valor pedagógico. De todos modos, si el profesor quiere utilizar la traducción en clase, ha de enseñar primero a captar los principios básicos de la traducción.

¹⁰ Gentile (2006) señala que en el marco de una teoría adquisicionista, la problemática de la traducción y la del recurso a la lengua materna son próximas: la traducción forma parte de la manera en la que el aprendiz utiliza la LM para aprender la LE, y también cómo el aprendiz impone formas de su LM para organizar su saber en LE.

Los objetivos de la traducción pedagógica, de acuerdo con De Arriba (1996), son los siguientes:

- *Mejorar la comprensión.* Usar correctamente las técnicas de la traducción puede ayudar a mejorar la comprensión de cualquier tipo de texto escrito o mensaje oral.
- *Perfeccionar el aspecto lingüístico.* El alumno usa la lengua extranjera y la materna y las compara continuamente. El profesor puede sacar provecho de las dos lenguas en contacto con el fin de contribuir a su perfeccionamiento.
- *Ejercitar las normas de contrastividad y luchar contra las interferencias.* Los ejercicios de contrastividad suelen usarse para trabajar problemas de interferencias entre determinadas palabras, expresiones o estructuras. Cada ejercicio debe realizarse siguiendo los principios de la traducción del sentido, y las palabras, expresiones o estructuras han de darse en un contexto concreto y no de forma aislada.
- *Perfeccionar la lengua materna.* Con el uso de la traducción, el alumno debe reflexionar sobre la gramática, el vocabulario, las estructuras idiomáticas, especialmente al usar la expresión escrita y en su propia lengua.
- *Aprender a traducir.* La finalidad de la traducción pedagógica no es la de formar traductores, pero sí personas que puedan traducir el sentido de cualquier tipo de texto.

4.4 Antecedentes investigativos

Hasta ahora, el concepto de mediación ha sido poco trabajado y apenas se cuenta con referencias teóricas y algunos trabajos de campo. Como ya se ha mencionado anteriormente, son reducidos y poco sistemáticos; sin embargo, existe una bibliografía más amplia con respecto a la mediación cultural. Trovato (2015) explica que la mayoría de las investigaciones se han llevado a cabo en el panorama italiano debido a la necesidad de dar con pautas didácticas y metodológicas pertinentes con el objetivo de organizar las nuevas carreras en mediación lingüística y/o cultural. En España, el tema también ha sido objeto de estudio, aunque de forma menos sistematizada y se ha abordado predominantemente en función de su papel en el mundo laboral. Por otro lado, trabajos investigativos sobre la ML en el área de lengua extranjera en el entorno local (Ecuador) no ha sido posible hallar.

Mediación lingüística y/o cultural

A continuación, se realizará una breve descripción de las publicaciones más significativas que se han producido en diferentes contextos en torno al tema de la mediación lingüística y/o cultural. Los siguientes estudios sobre mediación llevados a cabo en diferentes contextos, además de los hasta entonces citados, sin duda, han contribuido a esta investigación.

En el contexto español, es importante mencionar el estudio a cargo de Valero Garcés y Lázaro *Traducción como mediación entre lenguas y culturas* del año 2005. Este volumen contiene aportaciones de estudiosos y profesionales de la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos (TISSPP) procedentes de diferentes países. Los diferentes trabajos se han distribuido en siete bloques o secciones. El primer bloque describe en qué consiste la TISSPP y cómo está considerado hoy en día por los organismos públicos españoles e internacionales en algunas áreas. La segunda sección detalla cuál es la labor y estatus del intérprete en los servicios públicos. Seguidamente, se discute sobre la calidad de la comunicación en el ámbito sanitario y cómo la traducción e interpretación puede facilitarla. En el cuarto apartado se analiza la interpretación en el ámbito jurídico-legal y administrativo. Diferentes proyectos de investigación y formación son parte del quinto componente de este volumen. Le siguen las contribuciones centradas en la traducción escrita, y, finalmente, en el último bloque, se ofrecen modelos de educación y formación en TISSPP. En esta obra, se afronta el tema de la traducción concebida en su sentido más amplio como el traspaso de un mensaje de una lengua a otra, o sea como un proceso de mediación interlingüística e intercultural. El tema se aborda desde la óptica de quienes realizan labores de mediación lingüística y cultural y se enfrentan en lo cotidiano a problemas de comunicación intercultural.

Estas investigaciones concluyen que existe un problema de mediación intralingüística en la comunicación. Valero Garcés y Lázaro (2005) explican que, de existir intérpretes y traductores profesionales, así como proveedores de servicios que sean capaces de trabajar con intérpretes, se ampliaría la calidad de la comunicación. Asimismo, desde la perspectiva del intérprete, resulta evidente la necesidad de formación de aquellas personas que cumplen con la tarea de servir de puente entre dos comunidades alejadas lingüística y culturalmente. Se insiste en la necesidad de una formación específica como traductor o intérprete, incluso para el mediador cuando éste trabaje como enlace lingüístico. Una de las tareas que se le añade con frecuencia a la figura de mediador es la de hacer de traductor e intérprete basados en la creencia de que por ser bilingüe ya se está capacitado para interpretar sobre cualquier tema y en cualquier situación. Sin embargo, la falta de formación específica se hace evidente.

González Rodríguez en su trabajo titulado *de lo escrito a lo oral y viceversa: una forma de ordenar el desorden en mediación* del año 2006 establece que “la mediación lingüística, como recorrido formativo, presta mucha atención a lo que se considera su fundamento, el estudio de las lenguas” (p. 197), lo que sin duda implica una riqueza cultural. De esta forma, el mediador lingüístico, lo quiera o no, se convierte también en mediador cultural. Así, la mediación oral y escrita, como acto de comunicación interlingüístico-intercultural es el de punto de partida de su

trabajo. A partir de este concepto, la autora aborda una serie de reflexiones con el propósito de analizar algunos aspectos significativos en la actualidad de la mediación y lo que comportarían en su didáctica. El estudio hace un breve recorrido por diferentes disciplinas científicas que aportan a perfilar posibles matices del significado de la mediación como acto comunicativo. González Rodríguez (2006) establece que mediar es un acto de comunicación al que se incorpora la cultura como parte de un todo. Por lo tanto, toda reflexión dirigida a cuestionar la didáctica de las disciplinas de la ML ha de pasar por comprender el significado y alcance del binomio Lengua-Cultura. Se evidencia de esta forma que la didáctica de las lenguas debe contemplar la didáctica de las culturas.

La obra *Las múltiples caras de la mediación. Y llegó para quedarse* de López Martín (2008) determina la necesidad de nuevas estrategias y herramientas con el objetivo de dar respuesta a los distintos retos de las nuevas sociedades. Este texto profundiza en el desarrollo de nuevos recursos socioeducativos que posibiliten la formación de individuos capaces de comunicarse. El estudio tiene un corte pedagógico que toma de referencia la escuela, la familia y la sociedad como escenarios idóneos en los que la mediación se configura como una herramienta de intervención socioeducativa.

En este contexto, Alonso et al. (2009) en su investigación denominada *Elaboración de materiales didácticos para la mediación: una experiencia interuniversitaria*, describen el desarrollo de programas de innovación didáctica con el objetivo de solventar la escasez de materiales didácticos en los programas formativos de técnicos de la interpretación. El principal objetivo fue de carácter didáctico, sin embargo, el trabajo fue divulgado con el propósito de tener una utilidad práctica para otros colectivos no universitarios. Se configuró todo para ser indicado el uso de cursivas. Se trabajó de forma interdisciplinar con la intención de abarcar el mayor número de interlocutores que están en contacto diario con barreras comunicativas en el acceso a los servicios públicos y que reflejara las distintas perspectivas del problema. La investigación sobre las necesidades de mediación lingüística y cultural se condujo mediante la elaboración de un cuestionario dirigido a los responsables de la atención de ciudadanos extranjeros a diferentes servicios sanitarios. Otro cuestionario de similares características fue respondido por varios cientos de visitantes extranjeros a diferentes museos. Este proyecto de índole internacional (España e Italia) fue diseñado como una experiencia de innovación docente en torno a la convergencia europea de la enseñanza. Sus resultados se plasmaron en dos DVD's con materiales didácticos multilingües aplicados a la enseñanza de la interpretación en el ámbito social.

No obstante, como se ha indicado en algunas ocasiones durante este trabajo, la producción

científica de ML en relación con la enseñanza de segundas lenguas es limitada en términos de materiales didácticos y de planteamientos metodológicos. En este sentido, cabe destacar la ya citada aportación sobre el papel de la ML en la didáctica de lenguas extranjeras realizada por De Arriba en su trabajo doctoral denominado *La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras* en el año 2003. En este trabajo se ofrece una descripción justa sobre la introducción de la ML en el terreno de la didáctica. Basada en la contribución del enfoque comunicativo, la autora describe la ML como una habilidad adicional que los estudiantes han de desarrollar para convertirse en usuarios autónomos y competentes a la hora de emplear una lengua extranjera.

La autora explica que la razón esencial de su investigación fue la lectura del documento del Consejo de Europa (MCER) donde se incorpora a la ML como un aspecto muy importante en la enseñanza de lenguas extranjeras, pero que está vacío de contenido. Por lo tanto, el principal objetivo de su trabajo investigativo fue el de “llenar de sentido y significado el ‘recipiente’ de la mediación lingüística desde la didáctica de lenguas extranjeras” (p. 16), es decir, establecer su marco teórico y de aplicación en el aula. Esta investigación incluye la descripción del marco actual de la didáctica de lenguas extranjeras, con el fin de decidir cuál es el sitio que debe ocupar la mediación. El trabajo describe cada destreza desde el punto de vista de la mediación, dentro siempre del enfoque comunicativo y se considera el enfoque por tareas como la mejor opción para trabajar tanto la lengua oral como la lengua escrita. De la misma forma, en el transcurso de la investigación, se muestran las actividades de mediación recogidas en el Documento del Consejo de Europa y se proponen actividades de mediación nuevas. De todas las actividades de mediación, se enfatiza en la traducción por su adaptabilidad al concepto de ML, y por su interés como actividad ‘integradora’ (de destrezas y de conocimientos) en la clase de LE. Lo que más se destaca de la traducción profesional son las aportaciones de la traductología (teoría y didáctica de la traducción) al concepto de ML. Además, se propone a la traducción pedagógica como una actividad relevante en la clase de LE adecuándola a los objetivos de la ML.

De Arriba (2003) indica que debido a que la ML carece de un marco teórico y de aplicación, su trabajo pretende, además de establecer un marco teórico, encontrar la manera de llevar la ML al aula. Por tanto, uno de los objetivos prioritarios de su investigación es desarrollar el marco teórico de la ML. Finalmente, se establece el contexto de aplicación de las tareas de ML con el fin de definir los objetivos y diseñar las tareas de la mediación para ser trabajadas en la clase de LE. La autora define su esquema de investigación como el siguiente: Didáctica de LE → Traducción → Nuevo contexto europeo plurilingüe → Tareas de ML.

Igualmente, es importante mencionar el trabajo de los autores De Arriba en colaboración con Cantero (2004) sobre *la mediación lingüística en la enseñanza de lenguas*. Tal como se ha

desarrollado en apartados anteriores, los autores analizan en profundidad la colocación de la ML en el marco de la didáctica de la LE. Este trabajo explica el concepto de ML y sus implicaciones didácticas en la enseñanza de lenguas. También establece los tipos de mediación, así como las habilidades lingüísticas a trabajarse en el aula. Finalmente, se propone incorporar la mediación dentro de la competencia comunicativa. Este artículo está basado en la tesis doctoral de De Arriba: *La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras*, 2003.

La mediación lingüística en las clases de ELE de nivel inicial en el 'ensino básico' y el 'ensino secundário' en Portugal (2013) es un trabajo investigativo realizado por Pazos. El objetivo de esta investigación es el de analizar cuál es el papel de la mediación en la clase de ELE y qué tipo de mediación y actividades se proponen para desarrollarla. También el de indagar cómo se sienten los profesores a la hora de trabajar la mediación. En este estudio se utilizó la metodología cualitativa con una reducida muestra, ya que el interés se centró en profundizar a pequeña escala y en la especificidad de la realidad observada. La recolección de datos fue mediante observación directa, el análisis de planificaciones escritas y en los comentarios realizados tras el visionado de la clase observada (Pazos, 2013).

De este estudio, la autora, 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 [...] pero con otros objetivos” (Pazos, 2013 p. 691). Una de las causas de esta situación es “el desconocimiento de casi todo lo relativo a la mediación y la consecuente dificultad a la hora de llevar la mediación al aula” (op.cit), así como la falta de preparación de casi todos los docentes para actuar de mediadores lingüísticos y culturales.

De la misma manera, con el objetivo de abordar la ML y su introducción en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, Trovato realizó un trabajo investigativo titulado *Las estrategias de la mediación lingüística para fomentar el aprendizaje de las destrezas orales bilingües (español-italiano)* en el año 2014. El propósito del estudio consistió en demostrar que determinadas actividades y estrategias de mediación pueden fomentar el aprendizaje de destrezas orales, de una lengua extranjera (L2) y fortalecer el conocimiento de una lengua materna (L1). Este trabajo centra su atención en dos estrategias didácticas, la traducción a la vista y el juego de rol. El principio de trabajar con estas dos actividades es que ambas posibilitan la activación de mecanismos mentales y lingüísticos difíciles de poner en acción en una clase de lengua estándar. Tanto la traducción a la vista como el juego de rol requieren por parte del estudiante un considerable esfuerzo de concentración a la hora de gestionar los aspectos lingüísticos y culturales de la comunicación. Trovato (2014) concluye que la implementación

de estas actividades en la didáctica de lenguas extranjeras permite afianzar el proceso de adquisición de una L2 y no dificulta, sino que, por el contrario, puede favorecer de forma paralela el desarrollo de determinadas habilidades en la lengua materna.

En la misma línea, Trovato en su estudio doctoral realizado en el año 2015 aborda el ámbito disciplinario de la ML. El objetivo general de esta tesis es el de sistematizar información con respecto a la ML con el fin de ofrecer un marco teórico, conceptual y metodológico completo y pertinente. Además, este trabajo presenta las características y potencialidades de la ML con el propósito de establecerla como una ‘competencia integradora’ en el marco de la didáctica de lenguas extranjeras en general. Trovato enmarca su estudio en el ámbito de la investigación cualitativa y lleva a cabo un análisis descriptivo e interpretativo del fenómeno de la ML. En su estudio, el autor destaca la escasez de estudios sobre la didáctica de lenguas extranjeras. En este sentido, el autor señala que la ML “no está presente como disciplina con una clara relevancia científica y todavía no ha alcanzado la madurez científica en el ámbito de las taxonomías de la Lingüística Aplicada y de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras o Segundas lenguas” (p. 415). Por otro lado, esta investigación destina un capítulo a las actividades y competencias lingüísticas y comunicativas para concluir que la “mediación es la suma de las destrezas lingüísticas básicas y se configura como un proceso complejo y de nivel superior” (p. 416). Como conclusión, el autor establece que la ML está presente en algunos planes de estudios en universidades italianas; sin embargo, “no existe una uniformidad en el plano terminológico, esto es, no existen criterios claros, comunes y transparentes a la hora de establecer una denominación válida para todas las titulaciones, tal y como ocurre con otros recorridos de estudio universitarios” (p. 417).

Otro trabajo de investigación en este campo es el realizado por Ocampo González (2015). Este autor estudia *la relación de la mediación lingüística con el texto literario en la enseñanza del español L2*. El estudio analiza los procesos de ML del texto literario en la enseñanza del español como LE. Entre sus objetivos está el de conocer los procesos de ML vinculados con la utilización del texto literario como recurso didáctico en la facilitación de la lectura. El segundo objetivo es el de analizar los criterios y niveles de adaptación lingüística y discursiva respecto de las estrategias de ML del texto literario como recurso didáctico en la enseñanza de la comprensión lectora en aprendientes de español como L2. Finalmente, el autor se propone describir el impacto que tienen las estrategias didácticas utilizadas al desarrollar las micro-habilidades de comprensión lectora mediante la utilización del texto literario como recurso didáctico, respecto del desarrollo de la competencia comunicativa y sus sub-competencias en aprendientes de español como L2. Este estudio utilizó una metodología de tipo cuantitativa-descriptiva, con un diseño no experimental trasversal. Se recurrió a la estadística descriptiva

para el procesamiento de los datos recogidos mediante la aplicación de una escala Likert dirigida a docentes y estudiantes de español. La tabulación de datos, elaboración de tablas de contingencia y gráficos se efectuó a través de la utilización del programa SPSS (Ocampo González, 2015).

Los resultados de esta investigación indican que un 25% de docentes no conocen los procesos de simplificación lingüística de textos literarios. Un 50% de los encuestados explica que en sus clases no logra integrar estrategias de mediación textual como recurso de accesibilidad al texto y a sus estructuras, sólo un 25% de ellos, señala que es una práctica habitual vinculada a su práctica pedagógica. No obstante, al consultarles si los procesos de ML cobran especial relevancia cuando se presenta al mismo nivel que las demás actividades comunicativas, los docentes afirmaron estar totalmente de acuerdo.

Otro trabajo investigativo referente al tema de la ML es de la autora DeNicolo denominado: *What language counts in literature discussion? Exploring linguistic mediation in an English language arts classroom* publicado en el año 2010. La autora indica que debido a que las aulas en los Estados Unidos son cada vez más multilingües y multiculturales se ve la necesidad de realizar investigaciones, basadas en los conocimientos lingüísticos de los estudiantes, que proporcionen información sobre la enseñanza de la lectoescritura. Este estudio de tipo cualitativo se realizó en un aula con estudiantes bilingües (español - inglés) de cuarto grado. El propósito fue examinar cómo la forma de mediación entre pares impactó la participación en los grupos de discusión literaria. DeNicolo (2010) establece que “el lenguaje en las aulas de arte diseñado para la mediación sociocultural a través de eventos de alfabetización como la discusión literaria puede promover oportunidades para que los estudiantes colaboren entre idiomas y niveles de dominio del idioma” (p. 221). La principal pregunta de investigación que aborda el estudio es: ¿Cuáles son las formas en que la mediación entre pares a través de los idiomas en un cuarto grado en el aula de artes de lengua inglesa afecta la participación y el compromiso en la discusión de grupos literarios?

El estudio se llevó a cabo en una escuela bilingüe (español- inglés) ubicada en un área de una ciudad de los Estados Unidos poblada por un gran número de inmigrantes. Se seleccionó una clase de inglés con 27 estudiantes. La característica principal de la clase fue que los estudiantes representaban una amplia gama de etnias: mexicana, mexicoamericanos, afroamericanos, puertorriqueños y varios estudiantes que se identificaron con más de una identidad étnica y/o racial. El estudio se centró en las experiencias de los estudiantes de aprender a participar en círculos de discusión literaria.

La investigación se enmarcó dentro de la metodología de estudio de caso cualitativo, se basó en los métodos de la etnografía en el aula con el objetivo de obtener una mirada profunda al significado detrás de las interacciones entre los miembros de una comunidad de aula (DeNicolo, 2010). En la recolección de datos se incluyeron observación participante, notas de campo, cintas de video y audio de la instrucción de artes del lenguaje dedicadas a los círculos de discusión de literatura, entrevistas formales e informales con el maestro y los estudiantes. Se utilizó una grabación de vídeo para documentar los debates de todo el grupo, la clase en general y un grupo de debate al día. Se filmó un total de 34 horas de discusión en una cinta de video y 124 horas de discusiones se grabaron en una cinta de audio. Los estudiantes fueron entrevistados de manera informal a lo largo del estudio sobre el proceso de participación en círculos de discusión de literatura, la colaboración con sus compañeros y el desarrollo de la alfabetización. También se realizó entrevistas semiestructuradas con 13 de los estudiantes seleccionados en función del idioma, preferencia, selección de literatura y dominio del idioma. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio, cuando fue posible, las entrevistas se grabaron en video para garantizar la precisión de las transcripciones (DeNicolo, 2010).

Como conclusiones generales del estudio, DeNicolo 2010 establece que el uso de la ML transformó los saberes asociados al evento alfabetizador de los grupos de discusión. El análisis de las interacciones de los grupos de discusión muestra que no fue una transición fácil o fluida desde la discusión literaria en inglés para valorar el bilingüismo y la alfabetización bilingüe como un recurso y un activo. La transición estuvo llena de tensión a nivel individual, grupal y de clase. Esta tensión contribuyó al aprendizaje ya que sirvió de impulso para el uso y la mediación del lenguaje con el fin de trabajar unos con otros. El evento de alfabetización por sí solo no fue suficiente para desafiar el discurso hablado y las percepciones tácitas sobre cómo se debe compartir el conocimiento de un idioma. A través de la ML, los estudiantes bilingües asumieron roles de liderazgo dentro de los grupos de discusión, asimismo, rompieron con el mito de que el dominio del idioma inglés era un requisito previo para tener voz en los grupos, por lo que se promovió la equidad y el acceso de los estudiantes en los círculos de literatura.

En el ámbito argentino se puede encontrar el artículo denominado *Entre traduction et médiation linguistique: quels enjeux didactiques?* de autoría de Gentile (2016). El texto presenta investigaciones recientes en el marco del proyecto titulado “Referencias culturales y mediación lingüística: problemática, análisis e intervención didáctica” realizado desde 2012 en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. El estudio se centró en la ML escrita y se analizó los elementos culturales que entran en juego durante ésta. La investigación se realizó con grupos de estudiantes que provienen de diferentes países: Francia, España y Argentina. El

principal objetivo fue analizar cómo los estudiantes universitarios argentino, francés y español comprenden y traducen las referencias culturales de un texto escrito durante una determinada actividad de ML (resumen y traducción).

La autora indica que la investigación se llevó a cabo en tres instancias: la primera, con un grupo de catorce estudiantes de nacionalidad argentina y francesa del departamento de Traducción del Instituto Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” de Buenos Aires; la segunda, con un grupo de cinco estudiantes argentinos del departamento de Traducción de la Universidad de La Plata; y el tercero, con un grupo de estudiantes franceses y españoles del programa Cursos Erasmus de Traducción del Instituto de Gestión y Comunicación Intercultural. Los textos elegidos fueron los mismos para los tres grupos y presentan un contenido cultural variado. El primer texto fue sobre la yerba “mate” escrito en francés. Los estudiantes precisaron de traducir todo el escrito del francés al español. El segundo texto, también en francés, fue sobre noticias regionales francesas y esta vez la instrucción fue de producir un resumen. Finalmente, el tercer escrito fue un texto extraído del curso de francés para estudiantes extranjeros de la Universidad Tecnológica de Troyes y tuvo que ser traducido (francés al español) en su totalidad.

En cuanto a los resultados, Gentile (2016) señala que “en las producciones de los estudiantes destacaron los mecanismos de integración de referentes culturales en las actividades de mediación lingüística” (p, 6). La autora advierte que, al traducir el primer texto al español, el grado de familiaridad con el elemento cultural (mate) estableció diferentes actitudes y por lo tanto diferentes estrategias de mediación, es decir, diversas soluciones de traducción de la cultura. Por otro lado, el resumen del segundo texto mostró que las dificultades de los estudiantes argentinos y españoles, al no conocer las referencias geográficas presentes en el texto, les llevó a omitir la especificidad de la referencia. Además, la traducción íntegra del último texto añadió una dificultad de comprensión, un fuerte contenido cultural. En esta acción se analizó la recepción de otra cultura en el texto meta y se observó la apropiación de la narrativa por parte de los estudiantes españoles y argentinos. Sin duda, la distancia geográfica jugó un papel esencial dado que la cultura juvenil francesa no es tan conocida. Gentile (2016) concluye que los resultados obtenidos son de gran utilidad para considerar estrategias de enseñanza-aprendizaje que consisten en la interpretación de mensajes sin fijarse en su estructura formal ni desde el punto de vista léxico o sintáctico, sino particularmente en la perspectiva discursiva e intercultural que implica la confrontación de dos sistemas lengua-cultura.

Si bien estos y otros trabajos investigativos han revelado interesantes conclusiones de acuerdo a los resultados, se ve la necesidad de llevar a cabo más investigaciones sobre la ML en el contexto universitario ecuatoriano.

Traducción pedagógica

Por otro lado, también se incluye trabajos investigativos relacionados con la traducción en el aula o traducción pedagógica. Se ha considerado estas investigaciones pues, como se ha podido ver, la traducción pedagógica forma parte de la ML. A continuación, se realizará una breve descripción de las publicaciones más significativas en torno a la traducción pedagógica que han contribuido con este trabajo doctoral.

Uno de los trabajos pioneros sobre la nueva visión de la traducción es, sin duda, el libro de Lavault: *Fonctions de la traduction en didactique des langues* de 1985. Lavault propuso un trabajo de inclusión de la traducción pedagógica en la didáctica de lenguas extranjeras, a partir de las prácticas y las teorías de la Escuela Superior de Intérpretes y de Traductores de París, con el fin de profundizar el papel de la traducción en didáctica de las lenguas extranjeras.

Esta autora diseñó un cuestionario basado en cuatro grandes temas: la traducción explicativa, la versión de textos estudiados en clase, la traducción como herramienta de evaluación y el profesor traductor. El cuestionario fue aplicado a 15 profesores de formación universitaria. Los resultados revelaron que los profesores utilizan mayormente (80% a 100%) la lengua extranjera durante la clase, solamente por razones de eficacia no se utiliza la lengua extranjera durante toda la sesión.

En cuanto a la traducción explicativa, desde el léxico y la gramática, los docentes indicaron diversas situaciones en donde se recurre a esta herramienta. En el léxico, se utiliza traducción explicativa cuando existe alguna ambigüedad entre el significado de la palabra en la lengua extranjera y en la lengua materna. Se utiliza también la traducción explicativa cuando los estudiantes no entienden una explicación intralingüe (en la lengua extranjera). Igualmente, al encontrar falsos cognados en un texto, el profesor también hacía uso de la traducción explicativa para evitar que el estudiante cayera en una equivalencia errónea. Con respecto a la traducción explicativa desde la gramática, la gran mayoría de profesores usan las estructuras de la lengua materna para enseñar la gramática de la lengua extranjera con el objetivo de comparar y contrastar.

En relación con la traducción oral de textos estudiados en un curso de LE, los resultados mostraron que los profesores utilizan este tipo de traducción con el fin de que los estudiantes aclaren posibles dudas. Algunos docentes trabajan con diferentes estrategias como pedir a estudiantes la traducción del texto o la de un pasaje; sin embargo, otros docentes estaban en desacuerdo con ejercicios de traducción de textos en el salón de clase. Por otra parte, con respecto a la traducción como herramienta de evaluación, se diferencia entre la versión y el

tema. La versión busca evaluar el lenguaje escrito en la LE. del estudiante, pues éste debe traducir desde su lengua materna; sin embargo, esta herramienta no es muy popular entre los profesores entrevistados. Por otro lado, el tema es considerado como una excelente herramienta de evaluación, puesto que los profesores diseñan un ejercicio gramatical basándose en estructuras lingüísticas que los estudiantes aprendieron recientemente.

Por último, en el apartado ‘profesor como traductor’, solamente tres profesores de quince consideraron que la traducción es parte de su rol como maestro. De igual manera, se realizó un recuento de los principales usos de la traducción según el cuestionario. Se encontró que la traducción se usaba principalmente para asegurar la comprensión de un texto, controlar los conocimientos lingüísticos de un estudiante, realizar contrastes entre la lengua materna y la lengua extranjera, perfeccionar el conocimiento del estudiante de la LE, evaluar y mejorar la lógica y la claridad de expresión de los estudiantes, verificar y corregir la LE, aprender la belleza de un texto literario, desarrollar la iniciativa y la creatividad y, por último, aprender a traducir.

En el año 2004 Cuéllar Lázaro presenta su artículo denominado *Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas*. El objetivo de su artículo es el de ofrecer una visión sobre el nuevo papel que se le otorga a la traducción en el aprendizaje de lenguas bajo el enfoque comunicativo. Cuéllar Lázaro realiza una breve reflexión sobre la evolución metodológica que se ha llevado a cabo en el empleo de la traducción dentro del aula de lenguas extranjeras en las últimas décadas. También incluye puntos de vista de distintos estudiosos partidarios de la rehabilitación de la traducción en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera. Finalmente, se observa en qué consiste este nuevo enfoque de la traducción en el aula mediante el análisis de diferentes manuales de texto.

Con el fin de esclarecer hasta qué punto las consideraciones teóricas se reflejan en el aula, esta investigación analizó un elemento de uso diario en clase, que suele ser espejo de las concepciones pedagógicas, el manual de texto. El análisis se realizó con once manuales de enseñanza de español como lengua extranjera publicados entre 1995 y 2002. El objetivo fue probar si estos manuales ofrecen actividades relacionadas con la traducción, y en su caso, de qué tipo y con qué objetivo. Los resultados del análisis resultaron en dos conclusiones significativas: por un lado, que, pese a que la mayor parte de los manuales no hace referencia a la lengua materna, o lo hace de forma muy esporádica; sin embargo, tres de los manuales analizados comienzan a hacerse eco, con mayor o menor timidez, de esta reconsideración del papel de la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera, concediéndole una función de forma consciente en el aula. Y, por otra parte, este cometido que se le atribuye está claramente

relacionado con los aspectos más relevantes del enfoque comunicativo (Cuéllar Lázaro, 2004).

En su análisis, la autora describe diferentes actividades en donde la traducción aparece como posible estrategia de aprendizaje. En los textos analizados, se encuentran actividades que buscan la motivación del alumno mediante el interés por su propia realidad, ofreciéndole, por ejemplo, traducir las palabras o expresiones que él utilice mucho en su idioma materno al idioma extranjero. Del mismo modo, algunas actividades relacionadas con aspectos concretos de la lengua materna, como su historia, su formación, sus dialectos, etc. se encontraron en los textos. Además, los textos analizados presentan actividades que invitan a los alumnos a la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje, sobre la manera de aprender una lengua extranjera y el meta aprendizaje. También los textos incluyen actividades que fomentan la reflexión del alumno sobre qué estrategias aplicar para recordar nuevos vocablos, como pueden ser: la traducción en su contexto, deducir el significado de nuevas palabras por su semejanza con palabras de otras lenguas, etc. Otras tareas se centran en evitar las interferencias derivadas de la fonética y finalmente se hallan actividades para reflexionar sobre distintos registros de la lengua (familiar, coloquial, culta) comparando el español y su lengua materna.

Serra (2012), realiza un breve estudio de maestría titulado *La traducción como recurso para la enseñanza de inglés en una clase de Iro de bachillerato*. Este trabajo pretende mostrar los beneficios del uso de la traducción como herramienta facilitadora del aprendizaje y la enseñanza del inglés como segunda lengua. Entre sus principales objetivos están: 1) Realizar un breve estudio teórico sobre la traducción como recurso en la enseñanza de lenguas extranjeras; 2) Realizar un breve estudio de campo sobre el uso de la traducción en un aula de inglés de primero de bachillerato; y finalmente 3) Realizar una propuesta práctica o protocolo de actuación utilizando la traducción como herramienta y/o recurso para la enseñanza de inglés en el primer curso de educación post-obligatoria. La autora utilizó una ‘metodología mixta’; es decir, una metodología que combina el análisis documental con el trabajo de campo. En cuanto al análisis documental, se realizó un estudio sinóptico de diferentes autores expertos en la traducción como recurso en la enseñanza de idiomas. Por otro lado, en la parte práctica del trabajo se realizó una encuesta a 10 profesores de inglés de bachillerato de diferentes centros educativos. La encuesta tuvo un carácter descriptivo basada en los hechos y las opiniones de los distintos profesores encuestados. Finalmente, a partir del análisis los resultados de la encuesta, se realizó una propuesta con actividades relacionadas con la traducción como actividad complementaria en el aprendizaje del inglés. Como una conclusión bastante general de la encuesta aplicada, la autora indica que “la mayoría de los profesores [encuestados] han recalcado que la traducción podría ser útil en momentos concretos, pero, teniendo en cuenta los resultados, no todos los que

consideran que sería un recurso útil, la utilizan en sus clases” (Serra, 2012, p. 58).

Otro trabajo investigativo sobre el uso de la traducción en la clase de español como LE es la tesis de maestría de Salgueiro titulada *la traducción y otras actividades de mediación textual interlingüística en el aula de E/LE* en el año 2013. El propósito de esta investigación fue analizar los usos de varias actividades de ML como la traducción, entre otras, en la clase de lenguas extranjeras.

El trabajo consta de dos partes. En la primera parte, Salgueiro presenta el marco teórico de la investigación el cual gira en torno al rol que la lengua materna y la traducción han desempeñado en los diferentes métodos de enseñanza de LE. Posteriormente, se determinó lo que se entiende por proceso traductor y por competencia traductora. Luego se analizó la traducción en relación con el MCER. Para finalizar la primera parte, concerniente a la conceptualización teórica, se presentó un análisis del uso de actividades de ML en el aula de clase y las actividades que podrían incluirse para su desarrollo. La segunda parte de la investigación incluye un conjunto de nueve propuestas didácticas basadas en la traducción pedagógica.

Salgueiro (2013) concluye su trabajo indicando que justificar la enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad es algo prácticamente innecesario. La utilización efectiva de varios códigos lingüísticos por parte del hablante, lo que el MCER denomina plurilingüismo, no constituye únicamente una necesidad para el individuo, por el contrario, la mediación, como actividad de la lengua que actúa de puente entre códigos lingüísticos distintos, se impone así a la vez como una necesidad y una realidad de las sociedades del siglo XXI. En este marco resulta concluyente que, si la educación debe tener como fin dotar al alumno de las habilidades que la sociedad le requiere, la clase de lenguas extranjeras debe incluir la mediación, incluida la traducción, entre las destrezas que debe desarrollar el aprendiz. Más allá de esto, la traducción y la mediación interlingüística textual revisten un considerable valor pedagógico, aunque sólo sea por el mero hecho de que, como actividades comunicativas complejas que requieren la utilización de numerosas subcompetencias y estrategias, su práctica implica, por tanto, la práctica de otras muchas destrezas. Asimismo, la traducción puede ser una buena herramienta para la práctica de la producción escrita y, particularmente, para el aprendizaje del léxico. No obstante, es evidente la falta de estudios empíricos sobre la efectividad de la traducción en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

La siguiente investigación realizada por Soto Almela en el año 2016 denominada *La traducción pedagógica en el aula de inglés con fines específicos: el caso del inglés comercial* muestra los beneficios de aplicar la traducción como herramienta didáctica. Este trabajo concibe

a la traducción como un instrumento metodológico complementario al resto de actividades lingüísticas y adaptado a las necesidades lingüísticas de los futuros trabajadores del sector del comercio internacional. El autor incluye una propuesta que comprende actividades de mediación (traducción e interpretación) con una evidente orientación profesional y que pueden llevarse a cabo en el aula de inglés comercial para incentivar el bilingüismo y para desarrollar la fluidez y la capacidad de reacción de los alumnos a la hora de desenvolverse en contextos comerciales bilingües.

Por lo tanto, el objetivo central de este proyecto es mostrar el potencial de las tareas de mediación escrita y oral en la enseñanza del inglés con fines específicos (inglés comercial) como instrumento metodológico eficaz que complementa al resto de actividades lingüísticas de comprensión, expresión e interacción y se adecúa a las necesidades lingüísticas de los (futuros) trabajadores del sector del comercio internacional. Como objetivos específicos, el autor propone: 1) Incentivar el bilingüismo en el aula de L2; 2) Mejorar la comprensión escrita en L2 y la capacidad de síntesis en L1; y, 3) Facilitar el acceso a la terminología específica del comercio internacional en inglés y en español.

De acuerdo con Soto Almela (2016), la inclusión de las actividades planteadas supone una ampliación y una adecuación de la metodología y de los contenidos aplicados en el aula de inglés comercial. Por tanto, la propuesta del trabajo investigativo propone ampliar y/o enriquecer los contenidos impartidos en esta materia a través de actividades centradas en la mediación oral y escrita y dirigidas exclusivamente a aquellos alumnos que se encuentran en una etapa de educación superior y que utilizarán el inglés en un contexto profesional bilingüe.

El autor concluye que la traducción pedagógica supone un enfoque actualizado y conforma un componente innovador, útil y, sobre todo, comunicativo en el currículo. Su investigación presenta la traducción como una verdadera forma de comunicación que implica la interacción y la cooperación entre individuos y, como tal, puede aplicarse a la enseñanza de una lengua extranjera. Además de ser entendida como una forma de comunicación, la traducción pedagógica es una actividad fácil de complementar y de compatibilizar con el resto de destrezas lingüísticas. Es, por tanto, su valor complementario y fácilmente adaptable lo que la hace única; de hecho, la traducción no debe sustituir a otras técnicas o a otros recursos didácticos y debe ocupar, dentro del currículo, el espacio proporcional a su importancia y a su utilidad para el propósito que se persigue.

Márquez y Vásquez (2016) indican que, a pesar de que la concepción de la traducción ha tenido un cambio positivo con la incorporación del uso de la lengua materna en el aprendizaje de

una lengua extranjera, es evidente que la traducción no ha tenido usos pedagógicos pertinentes y significativos. Su trabajo de pregrado llamado *Estudio exploratorio de la relación didáctica-traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras* determina que muchas de las aulas de LE hacen uso de la traducción limitándose a hacer equivalencias. En otras palabras, no se hace una sistematización de esta herramienta. Por lo tanto, el propósito de esta investigación fue el de estudiar la traducción como herramienta didáctica y pedagógica.

Como primera etapa, esta investigación realizó una exploración de diferentes propuestas del uso de la traducción en clase de LE que diferentes autores han realizado durante los últimos 25 años. Se analizaron los diferentes usos de la lengua materna y de la traducción en diferentes contextos de enseñanza de lenguas extranjeras con el fin de establecer algunos antecedentes en cuanto a la inclusión de la traducción como quinta habilidad en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, así como el recurso de esta herramienta en prácticas docentes. En la fase práctica de esta investigación se observaron tres aulas de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle con el objetivo de explorar la viabilidad o presencia de traducción pedagógica en la clase de LE. En estas ‘pre-observaciones’ de los cursos de literatura se evidenció que, en efecto, se presenta un uso recurrente de la traducción, bien sea como un proceso de explicación (paráfrasis tanto en la lengua objetivo como en la materna), como un acto de equivalencias o de transposición de sentido de una lengua a otra. Seguidamente, al evidenciar que, en efecto, sí se recurre al uso de la traducción en clase, se continuó con las observaciones en los dos contextos de práctica docente de las investigadoras.

El trabajo se basa en una metodología exploratoria. La elección de este modelo investigativo es debido a que el trabajo monográfico estudia un problema poco abordado en el contexto universitario colombiano. El propósito de esta investigación exploratoria es ahondar en un tema poco familiar y que los resultados obtenidos sean el punto de partida para futuras investigaciones más profundas.

De la misma forma, el monográfico *La traducción en la enseñanza del español: la quinta destreza* presentado por Carreres et al. (2017) propone avanzar en la investigación sobre el potencial pedagógico de la traducción y su uso didáctico en el aula presencial o virtual, con especial énfasis en la enseñanza del español como segunda lengua (L2). Este trabajo busca poner de relieve la concepción de la traducción como objetivo de aprendizaje en sí misma, más allá de su valor instrumental. De acuerdo con Carreres et al. (2017), “la traducción siempre ha estado presente en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas [...]. En mayor o menor grado, los aprendientes de una lengua siempre han recurrido a la traducción para algún propósito concreto o en algún estadio de su proceso de aprendizaje” (p. 99). Sin duda, en el mundo plurilingüe

y pluricultural actual, es razonable suponer que todo aprendiente de una lengua, y no solo aquellos que deseen ganarse la vida como traductores, va a verse en la necesidad de traducir en su vida personal o profesional (Carreres et al., 2017). A pesar de que el uso de la traducción ha sido una constante en la enseñanza de segundas lenguas, el auge del enfoque comunicativo generó su exclusión en las principales corrientes de investigación de su adquisición.

Carreres et al. (2017) coinciden con muchos autores al señalar que, con la introducción del concepto de mediación, “el Marco Común Europeo sienta las bases para la normalización e integración plenas de la traducción en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas” (p. 100). Sin duda, al contemplar a la traducción en el marco de la mediación, el MCER apuesta con firmeza por su integración en el currículum de segundas lenguas.

La revalorización actual del uso de la traducción en el aprendizaje de lenguas, según Carreres et al. (2017) está patrocinada por una serie de líneas de investigación dentro de la lingüística aplicada y los estudios de traducción que vienen despertando un creciente interés en los últimos años. En particular, el estudio y la reevaluación del uso de la L1 (lengua materna o primera lengua) dentro de la clase de L2 ha fomentado una actitud más favorable hacia la traducción. Aceptar que la traducción en el aprendizaje de lenguas puede formar parte de una metodología comunicativa y que es una actividad normal de lengua (no solo para especialistas), abre nuevas y estimulantes posibilidades de diálogo y contribuye a crear sinergias entre el aprendizaje de segundas lenguas y los estudios de traducción.

El artículo *The use of translation in an Integrated Plurilingual Approach to language learning: teacher strategies and best practices* se centra en el uso de la traducción en otros contextos de aprendizaje, es decir, no relacionada directamente con la formación de traductores profesionales. La investigadora González-Davies (2018) expone conclusiones parciales de un estudio sobre el uso de la traducción en el desarrollo de las estrategias docentes y las buenas prácticas en la competencia comunicativa plurilingüe (inglés-español-catalán).

Este estudio de exploración, descriptivo y explicativo sigue un análisis temático y un enfoque de métodos mixtos para la recolección de datos. González-Davies perfila un marco teórico y pedagógico socioconstructivista para favorecer un Enfoque Plurilingüe Integrador que promueve la integración entre lenguas, en oposición a una perspectiva monolingüe. Este Enfoque Plurilingüe Integrador incluye el uso de prácticas plurilingües naturales (como la traducción, *code-switching* y el uso informado de la L1) en contextos reales y significativos en el aula, donde los alumnos se implican personalmente en las tareas de aprendizaje continuado, en un ambiente colaborativo y de respeto a la diversidad, a través de secuencias didácticas y

proyectos multilingües.

El trabajo de González-Davies presenta útiles sugerencias (diseño de temarios, actividades y proyectos) para integrar las lenguas y desarrollar la competencia comunicativa plurilingüe, intralingüística e intercultural de los aprendientes, mejorando su motivación a través de tareas de traducción como destreza mediadora mientras se trabaja en las cuatro habilidades, en el vocabulario y la gramática. La autora concluye que el uso de la traducción no resultó ser perjudicial para el aprendizaje de lenguas y favoreció el desarrollo multicompetencial y estratégico cognitivo, metacognitivo y socioafectivo.

Sin duda, todos los trabajos investigativos sobre la ML y la traducción descritos contribuyen de diferentes formas al desarrollo del presente estudio doctoral. A continuación, se presenta las coincidencias en diferentes aspectos del presente trabajo con las investigaciones detalladas.

Es importante señalar que esta tesis guarda estrecha relación con el estudio de Pazos (2013). El trabajo de esta autora tuvo como objetivo analizar cuál es el papel de la mediación en la clase de ELE y qué tipo de mediación y actividades se proponen para desarrollarla. Siguiendo la misma línea, la presente investigación pretende conocer cuál es el papel de la mediación lingüística en la enseñanza del inglés, pero en el contexto de un nivel universitario. Al igual que Pazos, este trabajo doctoral pretende identificar qué actividades utilizan los docentes para desarrollar la ML. Coincidimos con la autora en el aspecto de que es de gran importancia conocer la percepción de los docentes hacia la ML, lo que justifica trabajar con este aspecto como objetivo específico.

Por otro lado, en cuanto a las coincidencias metodológicas con otros estudios, en la presente investigación se recolectarán datos mediante la observación directa. La información obtenida, como se podrá observar en detalle en el siguiente capítulo, será analizada desde el enfoque exploratorio-interpretativo. Coincidiendo con el trabajo investigativo de Pazos (2013), examinar la realidad investigada a menor escala. De la misma manera, Trovato (2015) enmarca su estudio en el ámbito de la investigación cualitativa y lleva a cabo un análisis descriptivo e interpretativo del fenómeno de la mediación lingüística. También se concuerda con la metodología empleada en la investigación realizada por Márquez y Vásquez (2016) quienes realizaron un trabajo de investigación exploratoria, en donde el principal interés fue el de estudiar la traducción como herramienta didáctica y pedagógica mediante observaciones de clase. En la misma línea de la traducción pedagógica, González-Davies (2018), realizó un estudio de exploración, descriptivo y explicativo con un enfoque de métodos mixtos para la

recolección de datos sobre el uso de la traducción en el desarrollo de las estrategias docentes y las buenas prácticas en la competencia comunicativa plurilingüe.

Asimismo, este trabajo concuerda con López Martín (2008) quien determina la necesidad de nuevas estrategias y herramientas con el objetivo de dar respuesta a los distintos retos de las nuevas sociedades. Su texto profundiza en el desarrollo de nuevos recursos socioeducativos que posibiliten la formación de individuos capaces de comunicarse. En la misma línea, De Arriba y Cantero (2004), De Arriba (2003), Trovato (2015), (2014) acuerdan con el hecho de que la mediación pueda desempeñar un papel importante en la enseñanza de idiomas. De Arriba (2003) describe la ML como una habilidad adicional que los estudiantes han de desarrollar para convertirse en usuarios autónomos y competentes a la hora de emplear una lengua extranjera. Las contribuciones de estos trabajos, sin duda, favorecerán a los procesos de enseñanza–aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

En el presente apartado se ha incluido una descripción detallada sobre diferentes aspectos de la ML. Se ha proporcionado información relacionada con la definición de esta temática, las diferencias o similitudes con la mediación cultural y el papel de la ML dentro del contexto didáctico. Así también, se ha planteado el tema de la nueva visión de la traducción e interpretación en clases de LE. Además, en este capítulo, se ha realizado la revisión de estudios pertinentes a la ML. Los estudios presentados han sido desarrollados en diferentes contextos y han abordado diferentes temáticas sobre la mediación. Entre los temas analizados están el sistematizar información en cuanto al concepto y el papel de la ML en la didáctica de las lenguas, así como el uso de la ML como un recurso didáctico. De la misma forma, se han incluido investigaciones de tipo teórico y práctico relacionadas a la traducción pedagógica desde su nuevo enfoque comunicativo. Finalmente, se presentaron las características similares de esta tesis con las investigaciones revisadas.

En el próximo capítulo se describirá de manera detallada la metodología empleada en esta investigación.

Capítulo V

Metodología

En el presente capítulo se incluye las siguientes secciones: 1) Diseño metodológico de la investigación; esta etapa ofrece algunas justificaciones sobre las decisiones de orden metodológico tomadas para realizar el estudio. 2) En la siguiente sección se hace referencia a la labor que cumplen los antecedentes investigativos como plataforma de este trabajo. 3) Finalmente, en las fases del estudio, se describen las tres etapas utilizadas en el proceso metodológico de la investigación. En la primera etapa de planeación se incluyen aspectos relacionados con la descripción, elaboración y validación de los instrumentos de recolección de datos y selección de los docentes participantes. En la segunda etapa, fase de la ejecución, se describe la aplicación y proceso de recolección de datos por medio de los siguientes instrumentos: encuesta, entrevista a profundidad, observación de clase y análisis de documentos. También, se incluye una sección con la descripción del procedimiento utilizado para procesar la información recolectada. Con respecto a la fase de comunicación de los resultados, esta se presentará en el siguiente capítulo de resultados y análisis. Finalmente, se incluye una conclusión de este capítulo.

5.1 Metodología de la investigación

Cohen et al. (2018) señalan que la investigación se vuelve el medio para llegar a una verdad. La investigación nos acerca a la realidad con el objeto de analizarla para tratar de develarla y conocerla de acuerdo a los elementos presentes en un momento y contexto específico, sin olvidar la naturaleza compleja de las interacciones que allí se dan (Ruedas et al., 2007). Efectivamente, el investigador sustenta su trabajo en diferentes posiciones ontológicas y epistemológicas. En otras palabras, se trata de comprender cómo se concibe la realidad y qué rol juega el investigador en la exploración y comprensión de esa realidad. Esto implica, continúan Ruedas et al. (2007), “plantearse aproximaciones sucesivas que permitan, de acuerdo a un conjunto de cualidades, recrear, reconstruir y repensar la realidad, la cual, en el ámbito educativo, se percibe salpicada de las subjetividades de los seres humanos” (p. 628).

Dentro de las ciencias sociales, en la investigación educativa prevalecen la visión tradicional y la interpretativa. El paradigma tradicional concibe a las ciencias sociales similares a las ciencias naturales, éste está marcado por una perspectiva positivista que considera a la realidad como algo externo que puede ser descubierto y explicado. Por lo tanto, su propósito es hallar leyes universales que regulan a la sociedad y a los individuos; mientras que el paradigma interpretativo lo considera como personal y único (Cohen et al., 2018). Aguilar (2012) agrega que la ruptura epistemológica entre estos dos paradigmas, el paradigma interpretativo y el

positivista (fundamentado en el diseño cuantitativo), está precisamente en cuanto a la forma cómo se concibe el conocimiento, en la manera de adquirir ese saber, en cuanto al modo de conocer la realidad y las consideraciones en cuanto al objeto de estudio y fenómenos posibles de conocer.

La presente investigación se inserta en la visión interpretativa ya que ésta permite conocer los hechos, procesos y los fenómenos en general, sin limitarlos sólo a la cuantificación de algunos de sus elementos (Ruedas et al., 2009). Precisamente, al intentar conocer sobre la temática de la ML a nivel universitario, la investigación se inserta en un enfoque cualitativo regido por un paradigma interpretativo. Este paradigma posibilita describir las interpretaciones que los participantes hacen del fenómeno en cuestión, de sus significados y propósitos (Cohen et al., 2018).

En este sentido, el presente estudio se posiciona en un paradigma cualitativo. Se entiende por paradigma a un conjunto de creencias básicas sobre el mundo que nos rodea, sobre su naturaleza. Pimienta (2013) agrega que un paradigma es “una cosmovisión del mundo compartida por una comunidad científica; un modelo para situarse ante la realidad, interpretarla y darle solución a los problemas que en ella se presentan” (p. 143). De la misma manera, la importancia y el valor pedagógico de la investigación cualitativa radica en la distinción de la naturaleza ontológica de los procesos y sujetos que constituyen la problemática educativa, la cualidad de los sujetos, organizaciones sociales, normativas y sus múltiples relaciones (Astete, 2016). En la construcción de teoría y metodología pedagógicas, continúa Astate (2016), que buscan explicar, comprender y proponer mejoras de las prácticas educativas, es el conocimiento de la dimensión cualitativa de la realidad educativa a estudiar lo que permitirá una sistematización coherente de los productos de la investigación.

Ballesteros y Mata (2014) indican que “escoger una metodología implica mucho más que escoger un conjunto de procedimientos, técnicas, instrumentos o métodos” (p.17). En línea con lo propuesto por la autora, se seleccionó un tipo de diseño y enfoque de exploración de acuerdo a los intereses investigativos de este trabajo. Para abordar los objetivos mencionados anteriormente, el presente estudio se enmarca en el enfoque de la investigación cualitativa de tipo descriptivo e interpretativo dentro de la metodología de estudio de caso. El objetivo es analizar en profundidad, con un tamaño pequeño de muestra, el fenómeno de la ML en el contexto ecuatoriano.

Por otro lado, Yuni y Urbano (2006) establecen que es necesario conocer las posibilidades y restricciones de cada tipo de diseño y metodología con el fin de evaluar la adaptabilidad de

estos con el tipo de estudio. Sin duda, se vuelve preciso mencionar aspectos fundamentales del paradigma cualitativo.

En el paradigma cualitativo, señala Pimienta (2013), se estudian los fenómenos de carácter social, al tratar de comprender la realidad circundante en su carácter específico. Al emplear una investigación cualitativa más que privilegiar la generación de teorías se persigue transformar una realidad enmarcada y contextualizada. Desde una perspectiva holística y por medio de significados, el método cualitativo trata de entender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno (Mejía Navarrete, 2004; Trovato, 2015). En otras palabras, se busca estudiar un tema en profundidad para comprenderlo plenamente. Trovato (2015) añade que el objetivo de la investigación cualitativa es presentar, de forma general, un fenómeno como lo observan quienes son parte de este. Igualmente, la investigación cualitativa se fundamenta en la selección de muestras pequeñas, es decir, en la observación de los comportamientos de grupos reducidos. Lo anteriormente descrito coincide con el propósito de esta investigación: conocer sobre lo particular y lo específico del fenómeno de la ML de un grupo reducido de docentes universitarios.

Una característica central de toda investigación cualitativa, según Sharan y Tisdell (2015) es que los individuos construyen la realidad en interacción con sus mundos sociales. El investigador está interesado en comprender el significado que tiene un fenómeno para los involucrados. El significado, sin embargo, no se descubre, sino que se construye. Por tanto, el constructivismo subyace a lo que llamamos un estudio cualitativo básico. Las autoras sostienen que este tipo de investigación proporciona datos más detallados, ricos y complejos por lo que es una investigación de tipo reflexivo donde el investigador constantemente reflexiona y piensa estratégicamente antes de tomar las decisiones.

Otra característica importante de la metodología cualitativa, a más de estudiar un fenómeno en profundidad para entenderlo, es su flexibilidad. Prieto Rodríguez y March Cerdá (2002) indican que la flexibilidad es una característica fundamental del método cualitativo. Los autores indican que, en el momento de diseñar el estudio, desconocemos mucho sobre la realidad que vamos a analizar; por esta razón, en una investigación cualitativa, “los diseños permanecen abiertos durante todo el proceso, porque pueden modificarse en función de los resultados que se vayan obteniendo y a medida que nos vamos adentrando en el contexto del estudio” (p. 372). Por lo tanto, el proceso de investigación no se produce de modo lineal, sino circular, se reformula constantemente al dictado de las nuevas aportaciones que surgen como resultado de la interacción con la realidad (Pimienta, 2013). Sharan y Tisdell (2015) añaden que la investigación cualitativa se basa en el hecho de que las personas construyen el conocimiento

de manera continua a medida que se involucran en una actividad, experiencia o fenómeno.

Finalmente, Mackey y Gass (2005) definen a la investigación cualitativa como la investigación que se basa en datos descriptivos que no hacen un uso regular de procedimientos estadísticos. Al mismo tiempo, es común que la recolección de datos no utiliza instrumentos, por el contrario, se la hace mediante procesos teóricamente libres de sesgos y supuestos previos como: observación libre prolongada, observación participante, entrevistas abiertas, triangulación de información e interpretación, verificación de informantes y acceso a información existente en documentos. Algunos de estos procesos han sido empleados durante la recolección de datos de este trabajo.

Por otra parte, dentro de la metodología cualitativa se enmarcan los paradigmas descriptivo e interpretativo. El enfoque descriptivo interpretativo trata de descubrir el significado de las acciones humanas y de la vida social; éste intenta ingresar en el mundo personal de los individuos, en las motivaciones que lo orientan, en sus creencias (Pimienta, 2013). Se parte del presupuesto de que en las ciencias sociales la acción de los individuos siempre está gobernada por las significaciones subjetivas, las cuales no son observables y, por tanto, no pueden analizarse con los métodos cuantitativos.

El enfoque descriptivo realiza “una descripción del fenómeno bajo estudio, mediante la caracterización de sus rasgos generales” (Yuni y Urbano, 2006, p. 80). Es así que en el presente estudio no se realiza la comprobación de una hipótesis ya que el objetivo es describir la naturaleza de determinado fenómeno, en nuestro caso, la presencia de la ML en la clase de LE a nivel universitario. Dentro de la misma línea, el enfoque interpretativo en investigación es una forma de entender el conocimiento científico y la realidad. Este modelo se basa en la comprensión profunda de la realidad y de sus causas. El objetivo principal es comprender en profundidad el objeto de estudio, principalmente mediante la observación.

En la misma línea, Mejía Navarrete (2004) establece que la investigación interpretativa analiza los fenómenos sociales dentro de la concepción fenomenológica, es decir, en su medio natural, por lo que “no se formulan marcos teóricos e hipótesis previas, sus estructuras conceptuales deformarían la realidad social” (p. 288). Los principales métodos de investigación del paradigma interpretativo son la observación y la entrevista; cada uno se utilizará más o menos en función del objeto concreto de estudio. Por esta razón se pone un mayor énfasis en la práctica que en la teoría, y desde este paradigma no se suelen formular grandes cuerpos teóricos para explicar la realidad.

Sharan y Tisdell (2015) explican que, en estudios de campo aplicados como la educación,

el tipo más común de investigación cualitativa es un estudio interpretativo. Generalmente, “los investigadores describen su estudio como un estudio de investigación cualitativa sin enmarcarlo dentro de un tipo particular de estudio cualitativo” (p. 24), (estudio fenomenológico, teoría fundamentada, análisis narrativo o etnográfico). Según las autoras, estos tipos de estudios cualitativos tienen una dimensión adicional; en rasgos generales, un estudio fenomenológico busca comprender la esencia y la estructura subyacente del fenómeno. Por otro lado, la etnografía se esfuerza por comprender la interacción de los individuos no solo con los demás, sino también con la cultura de la sociedad en la que viven. Un estudio de teoría fundamentada, no obstante, busca no solo comprender, sino también construir una teoría sustantiva sobre el fenómeno de interés. Además, el análisis narrativo utiliza las historias que cuentan las personas, analizándolas de diversas formas, para comprender el significado de las experiencias tal como se revelan en la historia. Finalmente, si la unidad de análisis es un sistema determinado se lo denomina como estudio de caso cualitativo (Sharan y Tisdell, 2015).

En esta línea, la presente tesis doctoral, al analizar el papel de la ML en la enseñanza del inglés de un grupo de profesores, se enmarca dentro del estudio de caso. El estudio de caso, indica Yin, (2014), “es una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo (el ‘caso’) dentro de su contexto de la vida real” (p. 16). Se determinó el empleo de un estudio de caso debido a que éste se interesa por encontrar respuestas o explicaciones a un fenómeno contemporáneo, como es el uso de la ML en la enseñanza del inglés, y lo examina a través de una descripción profunda dentro de un contexto dado, en el que el investigador no tiene control (Yin, 2018). Este interés empata con los objetivos de esta tesis doctoral enmarcados en comprender cuál es el papel de la ML (fenómeno) en la enseñanza del inglés en el nivel universitario (contexto).

Sin duda, se vuelve importante conocer y describir las características más representativas del estudio de caso, ya que éstas han sido la base que han dado paso para tomar la decisión de optar por este tipo de estudio.

El estudio de caso, de acuerdo a Stake (1995), estudia la particularidad y complejidad de un solo caso. Dörnyei (2007) agrega que los casos se refieren principalmente a personas, sin embargo, también pueden explorar en profundidad un programa, una institución, una organización o una comunidad que constituya una entidad única con límites claramente definidos. En este contexto, Yin (2013) añade que una persona individual es el ‘caso’ a ser estudiado, y el individuo es la unidad primaria de análisis. La información sobre cada individuo pertinente se coleccionaría, y tales varios individuos o ‘casos’ podrían ser incluidos en un estudio de caso múltiple. Como se puede observar, los estudios de caso no se limitan a estudios individuales

sino también pueden estar conformados por todo tipo de comunidades, instituciones y todo tipo de personas. Es decir, los casos pueden ser definidos por las características de un grupo determinado. Siguiendo este orden, Cohen, Manion y Morrison (2007) indican que el estudio de caso proporciona un ejemplo único de personas reales en situaciones reales, lo que permite comprender ideas de una forma más clara que solamente presentando teorías o principios abstractos. En esta investigación el ‘caso’ está compuesto por profesores de inglés (individuos) pertenecientes al Departamento de Idiomas de la Universidad de Cuenca (institución y contexto determinado). En esa línea, el Departamento de Idiomas de la Universidad de Cuenca es un contexto único y dinámico. Lo que se pretende con este estudio de caso simple es investigar e informar las interacciones dinámicas de individuos (docentes de inglés) sobre un evento concreto, como es la ML, en una instancia única. De hecho, la relevancia que se da a los actores de un determinado evento y a sus percepciones se constituye en una de las características de un estudio de caso (Cohen et al., 2018).

Continuando con Cohen et al. (2007), los estudios de caso pueden comprender situaciones de formas que no siempre son susceptibles al análisis numérico; generalmente se combina una variedad de métodos de recopilación de datos, como entrevistas, observaciones y la revisión de archivos de documentos (Dörnyei, 2007; Stake, 1999). Aunque los estudios de casos se discuten típicamente bajo el nivel de investigación cualitativa, debido a que un solo caso no puede ser representativo de una población, también incluyen instrumentos de recopilación como cuestionarios que generalmente están enmarcados en el paradigma cuantitativo. Siguiendo a éstos autores, en el presente estudio se empleó una serie de datos provenientes de un cuestionario, entrevistas, observaciones de clase y análisis de documentos que serán descritos posteriormente. Dörnyei (2007) concluye que “el estudio de caso no es una técnica específica, sino más bien un método de recopilación y organización de datos para maximizar la comprensión del carácter unitario del ser u objeto social estudiado” (p.152). Como se ha indicado anteriormente, el presente trabajo coincide con el estudio de caso ya que se ha optado por la analítica en lugar de generalización estadística, es decir, el propósito es desarrollar una teoría que puede ayudar a los investigadores a comprender otros casos, fenómenos o situaciones similares.

En la investigación cualitativa, el estudio de caso tiene una ventaja epistemológica sobre otros métodos de indagación (Stake, 1978) pues se considera útil en el estudio de asuntos humanos dada su flexibilidad y porque logra captar la atención de diferentes lectores gracias a un estilo accesible. Cohen et al. (2007) establecen diversas ventajas en el uso de estudios de caso, entre las más importantes podemos señalar que: los estudios de caso son un paso

hacia la acción; empiezan en un mundo de acción y contribuyen a él; sus ideas pueden ser directamente interpretadas y puestas en uso para el autodesarrollo del personal o individual, para la retroalimentación dentro de la institución, para una evaluación formativa y en la formulación de políticas educativas.

Es importante señalar que una de las mayores razones por las que se ha optado por este tipo de estudio es que los resultados en los estudios de casos captan características únicas que de otro modo podrían perderse en datos de mayor escala (por ejemplo, encuestas). Estas características únicas presentadas, sin duda, son esenciales para comprender el fenómeno estudiado en este trabajo investigativo. Sin embargo, cuando se trabaja con estudios de caso, posiblemente los resultados no serán generalizables; también, los resultados pueden ser propensos a problemas de sesgo del observador (Cohen et al., 2007).

Por otro lado, como cualquier tipo de investigación, el estudio de caso tiene que demostrar dos nociones importantes: la fiabilidad (*reliability*) y la validez (*validity*) del estudio (Nunan, 1994; Cohen et al., 2007). Nunan (1994) define fiabilidad como la consistencia de los resultados obtenidos en una parte de la investigación. Ésta puede ser fiabilidad interna (consistencia de la recolección de los datos, al análisis y su interpretación) o fiabilidad externa (investigadores independientes que pueden reproducir un estudio y obtener resultados similares a aquellos obtenidos en el estudio original). Por otro lado, Mackey y Gass (2005) señalan a la fiabilidad como “la consistencia generalmente del instrumento por lo que es importante trabajar con la triangulación de datos, es decir, utilizar diferentes e independientes métodos para la recolección de datos” (p. 181).

En cuanto al concepto de validez, Nunan (1994) explica que la validez es la parte de investigación que realmente investiga lo que el investigador se propone investigar. Igualmente la clasifica en interna (interpretabilidad de la investigación) y la externa (hasta qué punto los resultados pueden ser generalizados). Del mismo modo, Mackey y Gass (2005) indican que un estudio tiene validez cuando los resultados reflejen lo que se cree que reflejan y que sean significativos, es decir que tengan importancia no solo para la población que se evaluó sino para una población más amplia y relevante.

Siguiendo la línea de Mackey y Gass (2005) con respecto a la utilización de la triangulación como instrumento de fiabilidad, en el presente trabajo investigativo se utilizaron diferentes e independientes métodos para la recolección de datos. Stake (1999) señala que al estudiar muchos fenómenos y temas complejos se hace difícil llegar a consensos sobre lo que existe; sin embargo, es importante “reducir al mínimo las falsas representaciones e interpretaciones”

(p. 95). Es trascendental determinar estrategias o procedimientos que van más allá de la simple repetición de la recogida de datos y que tratan de descubrir la validez de los datos observados. Indudablemente, el uso de la técnica de triangulación puede contribuir a la credibilidad, transferibilidad, confirmabilidad y confiabilidad. “La triangulación implica el uso de múltiples técnicas de investigación y múltiples fuentes de datos para explorar los problemas desde todas las perspectivas posibles” (Mackey y Gass, 2005, p. 181).

Mackey y Gass (2005) identifican diferentes tipos de triangulación, incluida la triangulación teórica (múltiples perspectivas para analizar el mismo conjunto de datos), la triangulación del investigador (múltiples observadores o entrevistadores) y la triangulación metodológica (diferentes medidas o métodos de investigación para investigar un fenómeno en particular). Sin embargo, la definición más común de triangulación es que implica el uso de métodos múltiples e independientes para obtener datos en una sola investigación para llegar a los mismos hallazgos de la investigación. Justamente, el valor de la triangulación, de acuerdo a las autoras, es que reduce el sesgo del observador o entrevistador y mejora la validez y confiabilidad (precisión) de la información. Mackey y Gass (2005) concluyen que “un método por sí solo no puede proporcionar un apoyo adecuado. Pueden ser necesarias dos o más fuentes independientes para respaldar el estudio y sus conclusiones” (p.179). En este contexto, sin duda, el investigador ayuda a abordar muchas de las preocupaciones con los diversos métodos de recopilación de datos cualitativos.

Sin duda alguna, la triangulación es un elemento relevante especialmente en la investigación cualitativa. Por lo tanto, para la recopilación y el análisis de los datos de la presente investigación, se trabajó con diferentes instrumentos y perspectivas. El conjunto de instrumentos adoptados para la investigación (encuesta, observaciones, entrevistas y análisis de documentos) y las diferentes perspectivas del fenómeno de estudio, permitieron triangular las diferentes fuentes de recolección de datos teniendo en cuenta el objeto de estudio.

5.2 Fases del estudio

Sin duda, el proceso de investigación implica una serie de acciones y determinados procedimientos con el fin de llegar a la resolución de problemas en cada campo de conocimiento. Sin embargo, la investigación científica (como actividad orientada por el método científico) “no es un proceso mecánico de cumplimiento de pasos estipulados” (Yuni y Urbano, 2006, p. 48), por el contrario, es un proceso de toma de decisiones orientadas por conceptos, teorías científicas y el saber metodológico. Los autores concluyen que “el proceso de investigación consiste en una serie de decisiones interconectadas e interactivas. Cada una de ellas requiere una

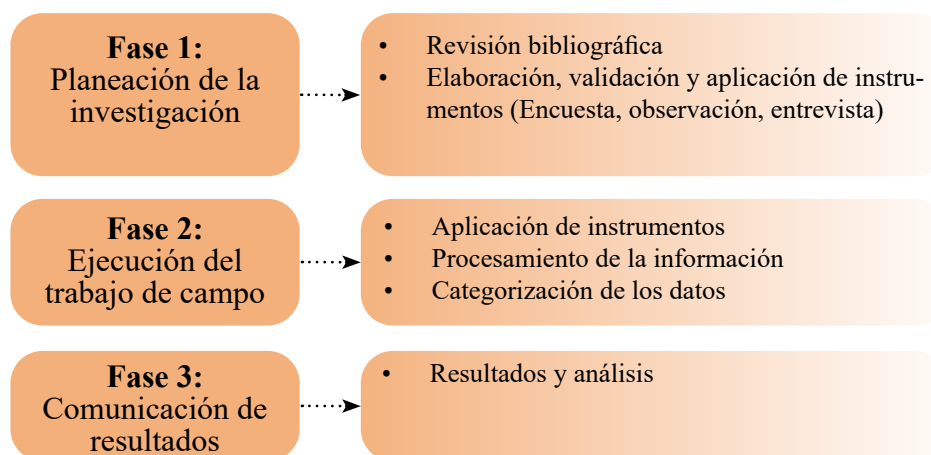
elección por parte del investigador entre diferentes alternativas posibles” (p. 49). López Estrada y Deslauriers (2011) corroboran lo establecido por estos autores al indicar que “los científicos sociales deben estar abiertos para improvisar, cambiar preguntas, conceptos y confrontar las ideas que se tuvieron al principio de la investigación con la información que arroja el trabajo de campo” (p. 7). Añaden que, idealmente, los proyectos podrán seguir las mismas etapas, sin embargo, no es necesario que lo hagan en el mismo orden.

En una investigación con enfoque cualitativo, como es el presente caso, los diseños metodológicos quedan abiertos y flexibles durante el desarrollo del trabajo de campo. Durante este proceso se ha requerido de modificaciones constantes de acuerdo a los resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos de recolección de datos.

Siguiendo la línea de Yuni y Urbano (2006), este proceso de investigación incluye tres fases generales: 1) la de planeación de la investigación; 2) la de ejecución del trabajo de campo; y 3) la de comunicación de los resultados. En la fase de planeación se elaboró el proyecto de investigación, en donde se definió el diseño de investigación y sus objetivos. En la fase de ejecución se llevó a cabo la investigación planeada. Se trabajó tanto en la recolección de información bibliográfica como en la de los datos mediante una encuesta, observación directa de clases, análisis de documentos y una entrevista. En la fase de comunicación se realizaron tareas de sistematización y de organización discursiva con el propósito de exponer con la mayor claridad los hallazgos de investigación. En esta fase se pretende exponer los resultados con el fin de aportar en el campo científico. En la figura 5 se puede observar las diferentes fases desarrolladas durante el estudio.

Figura 5

Fases del estudio



5.2.1 Planeación de la investigación

5.2.1.1 Instrumentos de recolección de datos

Skate (1999) señala que las decisiones y acciones con respecto a la recolección de los datos debe ser un plan fundamentado en los objetivos, así como en las preguntas de investigación establecidos en el trabajo investigativo. Las preguntas de investigación establecidas fueron la base para estructurar los instrumentos de recolección de datos. Como lo han señalado algunos autores, en el enfoque cualitativo se puede emplear una variedad de instrumentos para recoger información. Sin duda, los instrumentos son el vehículo que permitirán contestar las preguntas de investigación. Su selección no dependerá solamente de las preguntas de investigación sino también de las situaciones reales en donde se desarrolle el proceso de indagación y qué instrumentos sean los que funcionen efectivamente en esa situación para obtener los datos requeridos (Maxwell, 2009). Siguiendo esta línea y la de los estudios descritos anteriormente, para este trabajo doctoral, enmarcado en la investigación cualitativa, se aplicó, primeramente, una encuesta a todos los docentes de inglés del Departamento de Idiomas de la UC. Asimismo, a partir del análisis de los resultados de la encuesta, se seleccionó un grupo reducido de participantes para realizar observaciones de clase, análisis de documentos y una entrevista.

A continuación, se describen los instrumentos utilizados en este trabajo (encuesta, observación de clase no participante de tipo etnográfico, análisis de documentos y entrevista en profundidad) así como las razones que fundamentan la decisión de utilizar estos instrumentos para la recolección de datos

Encuesta

Uno de los objetivos de esta tesis doctoral es el de conocer qué percepciones tienen los docentes de inglés (Departamento de Idiomas de la UC) respecto de la ML; para cumplir con este objetivo se planteó utilizar la encuesta y recolectar datos mediante un cuestionario. El cuestionario permitió obtener información de manera sistemática respecto de lo que los docentes opinan o piensan respecto al tema de la mediación.

La literatura indica que, en el campo de la investigación, la encuesta es un instrumento mediante el cual los sujetos brindan directamente información al investigador. La encuesta, generalmente en forma de cuestionario, es uno de los métodos más comunes para recopilar datos sobre actitudes y opiniones de un gran grupo de participantes. Mackey y Gass (2005) indican que los cuestionarios permiten a los investigadores recopilar información sobre creencias y motivaciones, información que generalmente no está disponible en los datos de producción. En el caso particular del presente estudio, se aplicó un cuestionario enmarcado en un proceso

estructurado de recopilación de información a través de la respuesta a una serie de preguntas determinadas con el objetivo de obtener datos de una manera sistemática con respecto a lo que los docentes piensan sobre la ML. Es importante mencionar que se considera al cuestionario como un instrumento estructurado debido a que los respondientes siguieron el orden de las preguntas, sin tener la posibilidad de agregar o plantear respuestas alternativas.

A pesar de que la encuesta es característica de la investigación cuantitativa, también puede recopilar información cualitativa. En esa línea, Dörnyei y Taguchi (2010) señalan que los cuestionarios pueden ser usados para recabar diferente tipo de información como por ejemplo datos fácticos, datos relacionados con el comportamiento y datos actitudinales; es decir relacionados con lo que los individuos piensan, y entre sus elementos se encuentran sus creencias. Los autores añaden que los cuestionarios, al poder usar preguntas cerradas y abiertas, se caracterizan por su naturaleza exploratoria. Sin embargo, indican que las respuestas de los participantes podrían ser superficiales, razón por la que recomiendan su uso en combinación con otros instrumentos. De esta forma, la encuesta fue un instrumento de investigación útil para recolectar información sobre el fenómeno de la ML. En la elaboración del cuestionario, las variables teóricas incluidas en el estudio (mediación lingüística y traducción), fueron traducidas a preguntas concretas.

Por otro lado, el tipo de preguntas formuladas en un cuestionario depende naturalmente de las preguntas de investigación que se aborden en el estudio. También, según la forma que adoptan las cuestiones, estas permiten mayor o menor libertad a los respondientes tanto en sus respuestas como en las formas de registro de la información. Las preguntas pueden ser de diferentes tipos de acuerdo a Yuni y Urbano (2014).

Preguntas abiertas: Son aquellas en donde el sujeto responde libremente y con sus propias palabras. No existe el establecimiento de límites ni en el contenido ni en la forma de responder. Proporciona información de tipo cualitativo pues le permite al sujeto expresar sus propias explicaciones y justificaciones acerca del tema.

Preguntas cerradas: Son aquellas en las que se establecen previamente alternativas de respuesta y el encuestado debe elegir una de ellas. Se pueden distinguir dos tipos de preguntas cerradas:

- Preguntas cerradas con gradación en las alternativas de respuesta. Son aquellas en las que las distintas alternativas de respuesta representan una gradación de la dimensión de un concepto. Se emplean cuando se desea determinar la intensidad de un sentimiento, el grado de implicación o la frecuencia de un evento. Aquí el sujeto puede cuantificar su respuesta sobre una escala numérica o sobre una graduación cualitativa. El número

de alternativas de la respuesta las define el investigador según la dimensión precisa del concepto estudiado.

- Preguntas cerradas sin gradación en las alternativas de respuesta. Son aquellas en las que cada alternativa de respuesta es independiente y representa un concepto diferente.

Preguntas semiabiertas o semicerradas: Son aquellas en las que se dan alternativas de respuestas (sin gradación), pero en las que se contempla que el sujeto pueda expresar otra respuesta que no figure dentro de las alternativas de respuestas.

En la presente investigación se decidió trabajar con un cuestionario de preguntas con ítems cerrados con el objetivo de cuantificar y analizar la intensidad del uso de la ML en el aula de manera precisa. También, este tipo de preguntas, generalmente, implican una mayor uniformidad de medición y, por lo tanto, una mayor confiabilidad. Además, las variables de ML y traducción fueron trabajadas con mayor profundidad y con un número reducido de docentes por medio de la entrevista.

Otro de los objetivos de esta tesis doctoral es el de advertir si la ML está presente en la enseñanza de una lengua extranjera (inglés) a nivel universitario (Departamento de Idiomas de la UC) e identificar qué actividades utilizan los docentes de inglés para desarrollarla; con el fin de dar consecución a este objetivo se planteó recolectar datos mediante la observación directa de clase, análisis de documentos y una entrevista a profundidad semiestructurada a un grupo reducido de docentes.

Observación

Mackey y Gass (2005) explican que la observación es un método que involucra al investigador mismo en un entorno de investigación. La observación genera datos al observar sistemáticamente diferentes dimensiones de un entorno, interacciones, relaciones, acciones, eventos, etc. El objetivo principal de recopilar datos mediante técnicas de observación fue el de proporcionar descripciones detalladas de las actividades de los observados sin influir en los eventos. Stake (1999) añade que el investigador cualitativo, en estudio de casos, registra todos los acontecimientos durante la observación con el fin de ofrecer una descripción bastante fiable para posteriores análisis; deja que la ocasión cuente su historia, la situación, el problema, la resolución o la irresolución del problema. Yin (2013) añade que las observaciones directas en el campo es una de las características más distintivas al realizar estudios de caso.

Finalmente, Yuni y Urbano (2014) definen la técnica de observación científica de la siguiente manera:

una técnica de recolección de información consistente en la inspección y estudio

de las cosas o hechos tal como acontecen en la realidad (natural o social) mediante el empleo de los sentidos (con o sin ayuda de soportes tecnológicos), conforme a las exigencias de la investigación científica y a partir de las categorías perceptivas construidas a partir y por las teorías científicas que utiliza el investigador. (p. 40)

Continúan los autores e indican que la observación se clasifica según el grado de implicación del observador con la realidad observada en observación no participante y observación participante. En este trabajo doctoral, se optó por la observación no participante pues se trabajó con observaciones con un cierto distanciamiento de parte del investigador con respecto a los fenómenos de la realidad observada que, en el presente caso, fue observar los tipos de ML ejecutadas por el docente en sus clases. La intención de ser un observador no participante fue la de no involucrarse con la situación que se observó; es decir, se adoptó un rol de espectador de la realidad y se evitó así realizar acciones que modifiquen o alteren el fenómeno de la ML en las clases de LE. Por otro lado, la observación participante supone la intervención parcial del observador en la realidad observada con un rol más activo que puede llegar a modificar el fenómeno.

Del mismo modo, existen diferentes tipos de observaciones, dependiendo de su estructura. De acuerdo con Mackey y Gass (2005), las observaciones muy estructuradas utilizan una lista de verificación detallada o una escala de calificación. En un entorno complejo, una observación estructurada puede facilitar el registro de detalles como cuándo, dónde y con qué frecuencia ocurren ciertos tipos de fenómenos, lo que permite al investigador comparar comportamientos entre contextos de investigación. Por otro lado, en el presente trabajo investigativo se decidió utilizar observaciones menos estructuradas. El contexto de la investigación permitió utilizar notas de campo para obtener descripciones detalladas del fenómeno de la ML.

Durante las observaciones, generalmente la recolección de datos se la hace a través de la combinación de notas de campo y grabaciones de audio o visuales. Debido a la situación mundial que se vivió durante la realización de las observaciones del presente trabajo (Covid 19), fue posible la grabación de algunas de las clases observadas pues éstas se realizaron mediante la plataforma Zoom. De esta forma, las notas de campo permitieron registrar impresiones detalladas de lo observado. Asimismo, las grabaciones de video proporcionaron al investigador la oportunidad de analizar el uso de la ML con mayor profundidad.

Sin duda, es importante indicar que la observación requiere de un esquema sobre qué observar y cuándo anotar. Creswell (2007) lista una serie de pasos para la observación tomados en cuenta en el presente trabajo. Es sustancial primero seleccionar el sitio de observación y obtener el permiso necesario para acceder al mismo. También, es indispensable identificar a

quién o qué observar, cuándo y durante cuánto tiempo; también determinar el rol a asumir como observador. Este papel puede variar desde el de un participante completo a solamente un observador. El autor indica que se debe diseñar un protocolo de observación como método para registrar notas tanto descriptivas como reflexivas en el campo. Evidentemente, el observador debe tener en claro qué aspecto se propone observar; la manera en que se procedió sistematizar las sesiones de observaciones; la manera en que se controlarán las sesiones de observación y debe dejar constancia de la relación entre el observador y el sujeto observado.

Como se puede ver, las observaciones brindan al investigador la oportunidad de recopilar grandes cantidades de datos valiosos sobre el comportamiento y las acciones del participante dentro de un contexto particular, razón por la que se vuelven indispensables para la recolección de datos en este trabajo investigativo. Mackey y Gass (2005) añaden que, con el tiempo y las observaciones repetidas, el investigador puede obtener una comprensión más profunda y de varios niveles de los participantes y su contexto. Por otro lado, las observaciones, por lo general, no permiten al investigador acceder a aspectos como el porqué del comportamiento y acciones del participante. Por esta razón, la observación puede ser más útil cuando se combina con otro método como entrevistas.

De acuerdo a las características presentadas, se consideró la adopción de este tipo de instrumento como el más pertinente para el presente estudio de casos con enfoque cualitativo. Las observaciones facilitaron explorar y contrastar lo que los docentes participantes dicen durante la entrevista y lo que hacen en sus prácticas docentes.

Entrevista

Nunan (1994) establece que “la entrevista oral ha sido ampliamente utilizada como herramienta de investigación en lingüística aplicada” (p. 149). Asimismo, ésta ha sido utilizada por la investigación en la adquisición de segundas lenguas en donde se busca datos sobre las etapas y procesos de adquisición. La entrevista sociolingüística también se ha utilizado para investigar la variación lingüística, el análisis conversacional, la pragmática y la comunicación intercultural (Nunan, 1994).

El autor indica que las entrevistas se pueden caracterizar en términos de su grado de formalidad, desde la entrevista no estructurada, semiestructurada, hasta la entrevista estructurada. Una entrevista no estructurada no utiliza una lista de preguntas; por el contrario, los participantes desarrollan y adaptan sus propias preguntas, se expresan en sus propios términos y a su velocidad (Mackey y Gass, 2005; Nunan, 1994). En otras palabras, la entrevista no estructurada se guía por las respuestas del entrevistado más que por la agenda del investigador.

Nunan (1994) añade que en este tipo de entrevistas el investigador ejerce poco o ningún control y la dirección de la entrevista es relativamente impredecible.

En una entrevista semiestructurada, por otro lado, el entrevistador tiene una idea general de hacia dónde quiere que vaya la entrevista, puede existir una lista de preguntas predeterminadas como guía sin dejar de tener la libertad de explorar para obtener más información. Nunan (1994) establece que “los temas y los problemas, más que las preguntas, determinan el curso de la entrevista” (p.149). En el tipo más formal, la entrevista estructurada, la agenda está totalmente establecida por el investigador, quien trabaja a través de una lista de preguntas en un orden predeterminado. Mackey y Gass (2005) indican que las entrevistas estructuradas suelen tener un conjunto idéntico de preguntas para todos los encuestados muy parecidos a los cuestionarios verbales, lo que permite al investigador comparar las respuestas de diferentes participantes.

Nunan (1994) observa que el tipo de entrevista que se elija estará determinado por la naturaleza de la investigación y el grado de control que el entrevistador desee ejercer. De acuerdo a las características de los diferentes tipos de entrevistas presentadas, se optó en este trabajo de investigación por las entrevistas semiestructuradas. Se trabajó con una lista de preguntas para los entrevistados con la posibilidad de profundizar la indagación sobre el tema. Asimismo, la guía de preguntas fue la misma para todos los participantes, lo que permitió, de cierta forma, compara las respuestas de los entrevistados. Además, como entrevistador, se pudo tener cierto grado de control sobre el curso de la entrevista. Asimismo, la aplicación de las preguntas fue flexible. Justamente, debido a la flexibilidad, la entrevista semiestructurada ha encontrado el favor de muchos investigadores particularmente dentro de investigación interpretativa. Las entrevistas aplicadas tenían el propósito de profundizar en información que surgió en los diferentes instrumentos de recolección de datos; además aclarar puntos de vista de los participantes sobre diversos aspectos relacionados con la ML. Justamente, el objetivo de esta entrevista semiestructurada fue profundizar (Cohen et al., 2018) y ampliar la información recogida en el cuestionario en línea y las observaciones.

López Estrada y Deslauriers (2011) sostienen que la entrevista en profundidad “es un instrumento oportuno para la obtención de información social, por su capacidad de retener las sutilezas del discurso y eliminar las dificultades para penetrar el ámbito privado de las personas” (p. 2). En la misma línea, Tracy (2013) señala que las entrevistas son valiosas ya que permiten recoger información sobre asuntos que no son fácilmente accesibles y no pueden ser observados. Por ejemplo, se puede recolectar información sobre experiencias, opiniones, creencias, sentimientos y conocimientos de individuos. Las entrevistas son consideradas como uno de los instrumentos más comunes para extraer datos cualitativos (Friedman, 2012) y permiten

a entrevistados discutir sus interpretaciones y expresar sus puntos de vista sobre el fenómeno estudiado (Cohen et al., 2018). Es decir, este instrumento pretende obtener representaciones de los participantes, cuyos significados son interpretados por el entrevistador. Es evidente que las entrevistas proporcionaron algunas ventajas para este trabajo de investigación. Por ejemplo, permitieron examinar fenómenos que no son directamente observables, como las percepciones o actitudes. Además, debido a que las entrevistas fueron interactivas, se pudo obtener información adicional si las respuestas iniciales fueron incompletas, fuera del tema o no lo suficientemente específicas. Por último, esta forma de entrevista permitió tener acceso a información detallada que resultó difícil de obtener con las otras técnicas de recolección.

Stake (1999) indica que, como ocurre con la recolección de datos mediante la observación, el entrevistador necesita tener un plan previo bien detallado. A continuación, se detalla el procedimiento propuesto por Nunan (1994) que fue utilizado en la aplicación de las entrevistas de esta investigación.

Establecer el horario de la entrevista: una vez establecidos los objetivos de la investigación, estos fueron traducidos en las preguntas de la entrevista. El autor indica que las preguntas pueden variar según la naturaleza de las variables investigadas, el tipo de sujetos, el recurso disponible para el investigador, etc. Sin embargo, es necesario considerar el formato de la pregunta y el modo de respuesta independientemente del problema. Se decidió utilizar la entrevista con el tipo de preguntas abiertas y analizar las respuestas mediante el análisis de contenido.

Pilotaje: debido a problemas potenciales en el uso de la entrevista es muy importante que las preguntas de la entrevista sean piloteadas con una pequeña muestra de los sujetos antes de ser utilizadas. El pilotaje de las preguntas permitió conocer que preguntas están dando el tipo de datos requeridos y de eliminar preguntas ambiguas o confusas para el entrevistado.

Selección de muestra: esto implica seleccionar proporciones adecuadas de subgrupos de la población. Los criterios de selección de la muestra se detallan en la siguiente sección del capítulo.

Elementos de la entrevista: la estructura de la entrevista dependerá del grado en que se fije la secuencia de preguntas. Antes de empezar con la entrevista, se explicó la naturaleza de la investigación y el propósito de la entrevista al entrevistado. Esto incluyó decirle al entrevistado cómo se utilizarán los datos.

Sin duda, las entrevistas cuantitativas se corresponden con las observaciones cuantitativas pues las dos buscaron la suma de opiniones o de conocimientos de múltiples entrevistados. Los

diferentes conceptos y procedimientos expuestos en este apartado fundamentan la decisión para trabajar con la entrevista semiestructurada como uno de los instrumentos de recolección de datos en la presente investigación. Asimismo, para la elaboración y ejecución de la entrevista se ha tomado en cuenta el procedimiento anotado anteriormente.

Análisis de documentos

Yuni y Urbano (2014) señalan que el análisis de documentos permite “reconstruir los componentes de una realidad” (p. 100). Es posible indagar en los documentos mediante preguntas y observaciones igual que a cualquier evento. Los autores definen a la investigación documental como:

una estrategia metodológica de obtención de información, que supone por parte del investigador el instruirse acerca de la realidad objeto de estudio a través de documentos de diferente materialidad (escritos, visuales, numéricos, etc.), con el fin de acreditar las justificaciones e interpretaciones que realiza en el análisis y reconstrucción de un fenómeno [...]. (102)

Dentro de los documentos escritos se encuentran: la prensa escrita (periódicos y revistas), cartas, cuadernos de notas, diarios personales, documentos numéricos, censos, archivos, documentos institucionales, etc. Los documentos escritos expresan situaciones, acontecimientos y procesos. También, el contenido informativo que proporcionan los materiales documentales revisten un carácter único debido a que no se los obtiene a partir del empleo de técnicas de observación y conversación. Sin embargo, para interpretar el significado del material documental, Yuni y Urbano (2014) observan que el investigador debe recurrir a otras técnicas de investigación como la observación, la entrevista y especialmente las técnicas de análisis de contenidos o de discursos desarrollados por cada disciplina.

Efectivamente, como se verá más adelante, el análisis documental, sobre todo del sílabo, así como de las tareas, permitió contrastar información obtenida por los otros métodos de recolección de datos. Además, este análisis dio la posibilidad de corroborar las interpretaciones que se realizaron en el análisis.

5.2.2 Elaboración y validación de los instrumentos

En la sección anterior se describieron las características de cada uno de los instrumentos de recolección de datos y las razones para incluirlos en este estudio. A continuación, se presenta el procedimiento que se utilizó para elaborar y validar los diferentes instrumentos.

Encuesta

El primer instrumento de recolección de datos con el que se trabajó fue la encuesta

mediante la elaboración de un cuestionario. Se aplicó un cuestionario a sesenta y tres docentes del Departamento de Idiomas de la UC. El propósito de este cuestionario fue el de indagar sobre las percepciones que tienen los docentes con respecto de la ML, así como también el de identificar a los docentes que deseaban colaborar y participar con las siguientes etapas de la investigación (observación de clase, análisis de documentos y entrevista).

Al no haber podido tener la posibilidad de encontrar un cuestionario que indague sobre las percepciones de los docentes en cuanto a la ML en la literatura consultada, se trabajó sobre la base de un cuestionario aplicado en el trabajo de maestría titulada “La traducción y otras actividades de mediación textual interlingüística en el aula de E/LE” de Salgueiro (2013). El mencionado cuestionario consta de cinco preguntas cerradas sin gradación en las alternativas. Las dos primeras preguntas son sobre datos generales de los participantes; las tres preguntas restantes indagan sobre el uso de la traducción u otras actividades de mediación interlingüística textual en clases y las razones para utilizarlas o no. Del mismo modo, para la elaboración del cuestionario del presente trabajo se tomó en cuenta los resultados presentados en la investigación de Lavault del año 1985 denominado “Traducción pedagógica al resultado de la reposición (enfoque comunicativo) del uso de la traducción en la clase de LE”, así como la teoría sobre la ML descrita en el capítulo IV.

El instrumento (cuestionario aplicado) quedó dividido en 4 secciones. La primera sección consta de siete preguntas sobre datos generales como género, edad, años de docencia, formación académica y niveles de enseñanza. La segunda sección incluye preguntas relacionadas con las actividades de ML. Se incluyó preguntas cerradas con gradación en las alternativas de respuesta. Las dos primeras cuestiones de esta sección indagan sobre la frecuencia con que el docente pide a sus estudiantes y él mismo, como docente, realiza diferentes actividades de mediación en sus clases. Del mismo modo, las siguientes cuatro preguntas se centran en las diferentes actividades de mediación. El docente opta por el grado *de acuerdo* hasta *desacuerdo*, entre una escala de 10 puntos, sobre diferentes enunciados relacionados a las actividades de mediación. La tercera sección del cuestionario consulta la disposición de continuar trabajando en este proyecto de investigación a través de la observación de sus clases. Finalmente se pide alguna sugerencia al instrumento con el fin de mejorarlo. (Anexo 1)

Es importante indicar que antes de aplicar el cuestionario a los docentes del Departamento de Idiomas, éste fue validado con profesores Universitarios de inglés de la carrera de Pedagogías de las Lenguas Nacionales y Extranjeras perteneciente a la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la UC. Cohen et al., (2007) indican que para que un cuestionario cumpla sus propósitos es esencial que sea piloteado. Los autores añaden que el pilotaje “incrementa la

confiabilidad, validez y practicidad” (p. 341) del instrumento. El pilotaje de un cuestionario permite confirmar la claridad de las preguntas e instrucciones; además es posible acceder a retroalimentación sobre las preguntas (identificar ambigüedades, omisiones, e información irrelevante), y sobre todo lo relacionado con la presentación y diseño de las preguntas y a su administración en términos de tiempo y longitud del instrumento. En esta línea, se pidió a doce docentes llenar el cuestionario y expresar sus criterios con respecto a éste. Diez docentes contestaron y la mayor parte de comentarios fueron referentes a asuntos relacionados con la forma del cuestionario.

Además de la sección de preguntas, en el cuestionario se incluyó un pequeño apartado en donde se da una breve explicación del trabajo investigativo y su objetivo. Al mismo tiempo, a través del consentimiento informado incluido en el cuestionario, el docente podía aceptar o no el llenado de éste. (Anexo 2)

El cuestionario, sin duda, como proceso estructurado de recopilación de información mediante la respuesta a una serie predeterminada de preguntas, contribuyó con la recolección de datos del presente estudio. La utilización de este instrumento se basó en el hecho de que, como se indicó anteriormente, en el campo de la investigación, la encuesta, a través de un cuestionario, es uno de los métodos más comunes para recopilar datos sobre actitudes y opiniones de un grupo de participantes. Además, el cuestionario permitió obtener información de manera sistemática y ordenada respecto a lo que los docentes son, hacen, opinan, piensan, sienten, esperan, desean, aprueban o desaprueban respecto del tema objeto de investigación, en este caso concreto, la ML.

Observación

La capacidad del investigador en captar las diferentes situaciones ocurridas en un tiempo y lugar determinado son de gran importancia. Scribano (2008) indica que “los ojos y los oídos son las fuerzas conjuntas que ayudan a aprehender los detalles en un lugar particular” (p. 61). El segundo instrumento de recolección de datos fue la observación de clase no participante. La observación no participante en esta investigación consistió en el registro y descripción de los diferentes acontecimientos durante las clases de inglés sin involucrarse en ellas.

En este instrumento, a más de las grabaciones, se utilizó el registro escrito y las transcripciones de las clases. Esta fase consistió en plasmar todo lo observado en un escenario natural. Para el análisis de esos datos, se trabajó solamente con los extractos más representativos y recurrentes. Es importante indicar que para el registro de las clases se utilizó una ficha de observación (Anexo 3) la cual también fue piloteada con la observación de dos clases de inglés.

La utilización de la observación como instrumento de recolección de datos fue pertinente para este estudio de caso con enfoque cualitativo. Ésta permitió explorar y contrastar lo que los docentes participantes dicen durante la entrevista y encuesta y lo que realmente hacen en sus prácticas docentes. Por otro lado, en el contexto actual (Pandemia Covid 19) las clases son dictadas por medio de la plataforma Zoom, lo que permitió grabar algunas clases sin que el observador estuviera directamente presente. Este particular permitió que los informantes (estudiantes y/o docentes) no se sintieran incómodos con el procedimiento, por lo que el efecto negativo que una grabación por parte del observador pudiera implicar fue reducido.

Entrevista

La entrevista en profundidad, como una técnica de investigación cualitativa, permitió examinar los fenómenos no observables, es decir, permitió explorar las ideas y actitudes de los participantes. Sin duda, con el objetivo de obtener información más detallada no sólo del comportamiento de las personas sino también de la forma de pensar, hacer y decir, las entrevistas en profundidad fueron las más apropiadas para explorar estos aspectos de manera más compleja.

Por las razones mencionadas, la entrevista fue otro instrumento utilizado durante este estudio. Se trabajó con el desarrollo intensivo de entrevistas semiestructuradas individuales con un pequeño grupo de docentes. Un número determinado de docentes que aceptaron continuar siendo partícipes del estudio fueron entrevistados después de observar sus clases.

Como se señaló en la sección anterior, antes de aplicar una entrevista, fue fundamental partir de un plan organizado y estructurado; además, contar con una guía ayudó a tener presente aspectos importantes de nuestro tema de investigación. Siguiendo lo planteado por varios autores (Nunan,1994; López Estrada y Deslauriers,2011; Stake,1999) sobre la necesidad del diseño de la entrevista, la guía de entrevista se estructuró en temas y subtemas. La entrevista quedó dividida en cuatro secciones o temas. La primera está relacionada con la experiencia del docente; luego se consulta al docente sobre la metodología de enseñanza en el aula. Finalmente, se solicita información acerca de la ML y su relación con la didáctica de las lenguas, así como sobre la nueva tendencia de la traducción en la enseñanza de la lengua. Cada sección incluye entre mínimo tres hasta seis preguntas por lo que la guía de entrevistas incluye un total de dieciocho preguntas. Cabe resaltar que se trabajó primordialmente con la guía de preguntas para la entrevista, sin embargo, también surgieron diferentes cuestiones de acuerdo a las respuestas de los entrevistados.

Finalizada la elaboración del instrumento se realizó una prueba piloto con el fin de

validar el contenido de la entrevista como instrumento de recolección de datos. La validación se llevó a cabo a través de entrevistas piloto con dos docentes de inglés del Departamento de Idiomas de la UC que habían indicado su voluntad de ser parte del estudio. Luego de una comunicación por vía electrónica con los docentes con el fin de consultarles sobre la posibilidad de realizar una entrevista con el propósito de validarla y recibir su aceptación, se realizó las entrevistas correspondientes.

Debido a la situación de pandemia, la validación de la entrevista se realizó mediante el uso de la plataforma Zoom. Se indicó nuevamente el propósito de la entrevista (Validación) y se pidió, de forma verbal, autorización a los docentes para grabar la reunión en la plataforma, a lo cual se accedió sin ningún inconveniente. Las entrevistas tuvieron una duración entre 20 y 30 minutos aproximadamente.

La flexibilidad de la guía de entrevista desarrollada, tal como señalan López Estrada y Deslauriers (2011), permitieron la creación de nuevos espacios de construcción de conocimiento. Luego del pilotaje del instrumento con los docentes, surgieron varios aspectos importantes que fueron tomados en cuenta para la reformulación de algunos puntos de la versión definitiva del guion de la entrevista. (Anexo 4).

Análisis de documentos

El último instrumento utilizado para la recolección de los datos fue el análisis documental. Para la adopción de este instrumento se tuvo en cuenta los siguientes documentos: 1) Programa del docente (sílabo); 2) Producción escrita del alumno que incluya la retroalimentación docente, o evaluación de la unidad; y 3) material utilizado (si es que es el caso) para el desarrollo del tema o unidad. El propósito de incluir este tipo de instrumento fue porque el contenido informativo que proporciona tiene un carácter único que no se lo obtiene a partir del empleo de técnicas de observación y entrevistas. Cada uno de los documentos permitió precisar no solo aspectos tales como el tipo de actividad, forma de evaluar, contenidos prioritarios, entre otras cuestiones, sino que también los documentos permitieron tener un acercamiento a cada uno de los participantes a través de las producciones de sus alumnos. Sin duda alguna, este instrumento permitió profundizar la información y triangular con los datos obtenidos de los otros instrumentos utilizados.

El programa del docente o sílabo fue el instrumento utilizado para el análisis de los datos. En este documento se plasma cuáles son los temas centrales que desarrollaron los docentes con sus alumnos. El propósito de incluir el sílabo dentro de la presente investigación fue el de explorar y analizar diferentes aspectos de la planificación del programa de los docentes.

Se analizó aspectos como: 1) Contenidos (Conceptuales y Procedimentales); 2) Logros de aprendizaje; 3) Metodología de evaluación (Instrumentos, criterios y formas de evaluar).

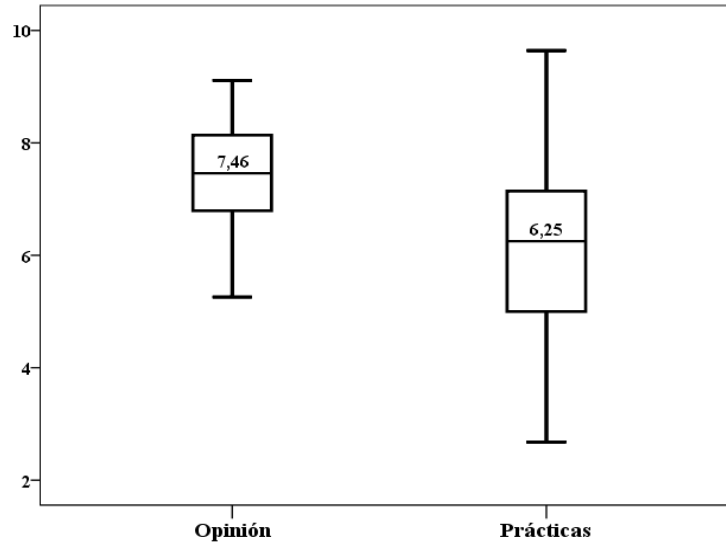
Por otro lado, se realizó el análisis de la producción escrita del alumno que incluyera la retroalimentación docente, (evaluación). Con el fin de contrastar lo que los docentes dicen y hacen en el aula, se solicitó a cada uno de ellos (clases observadas) una de las producciones escritas de los alumnos al final de la unidad. Consecuentemente, la evaluación, como documento, permitió profundizar y complementar el análisis de los datos.

5.2.2.1 Participantes (estudio de caso)

Como se indicó en la sección anterior, se solicitó a sesenta y tres docentes completar un cuestionario sobre la ML, sin embargo, solamente el 85% de éstos aceptaron. Por lo tanto, los participantes iniciales fueron cincuenta y tres docentes pertenecientes al Departamento de Idiomas de la UC quienes contestaron el cuestionario. El instrumento aplicado, en su sección sobre las actividades de ML, contiene veinte ítems, ocho de ellos responden a la dimensión de práctica y treinta y cinco a la dimensión de opinión. Estos ítems se promediaron para disponer del valor general de la dimensión. En la Figura 6 se observan los resultados generales de las dos dimensiones, en las cajas se concentra el 50% de los datos, respectivamente, mientras que, en cada línea, superior o inferior (bigotes), el 25%, respectivamente. En la dimensión de opinión se observa un promedio de 7,46 puntos y en la dimensión de prácticas un promedio de 6,25. La primera caja (de opinión) significa que los docentes tienden a estar más de acuerdo con la valoración, mientras que la segunda (de prácticas) muestra ligeramente que existen diversos criterios en la valoración. Con el objetivo de recoger opiniones diversas y, en la medida de lo posible, opuestas sobre la mediación lingüística, se decidió elegir únicamente a aquellos promedios que se ubican en los extremos (bigotes), de tal suerte que la muestra se enriqueciera de una variedad de percepciones.

Figura 6

Diagrama de caja y bigotes para la opinión y las prácticas sobre la mediación lingüística

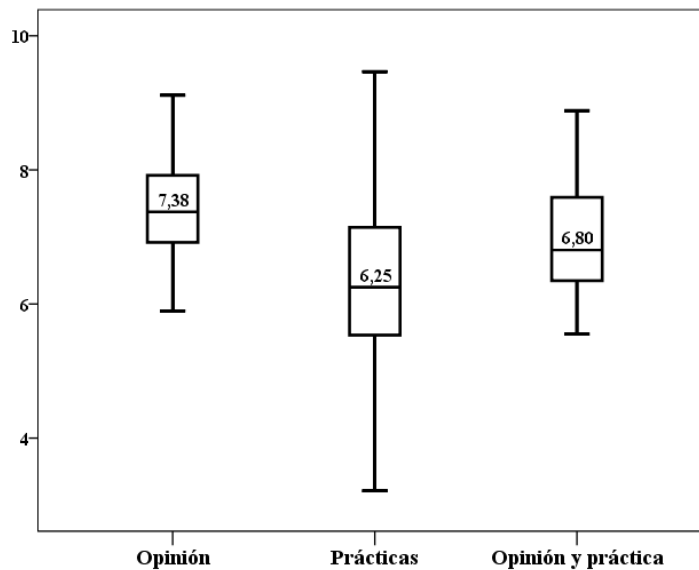


Nota. Los promedios obtenidos corresponden a todos los docentes que voluntariamente aceptaron llenar el cuestionario (n=53).

Dentro de la encuesta, además de las preguntas sobre opinión y práctica, se consultó sobre el deseo de formar parte del estudio mediante la observación de clases y una entrevista. De los cincuenta y tres docentes que contestaron el cuestionario, veinte y cinco aceptaron ser partícipes y permitir observar o facilitar las grabaciones de sus clases, así como realizar una entrevista. Como se observa en la Figura 7, el promedio varía muy ligeramente en la dimensión de opinión, mientras que el promedio de las prácticas es el mismo; además se presenta el promedio de estas dos dimensiones. De estos veinte y cinco docentes, se realizó una selección considerando únicamente a aquellos que se encuentran con los promedios más altos y los que están con los promedios más bajos (ubicados en los bigotes superiores o inferiores). En definitiva, el criterio de selección de los docentes, para el estudio cualitativo, fue uno de cada extremo (bigote) obteniendo un total de 6 docentes.

Figura 7

Diagrama de caja y bigotes para la opinión, las prácticas y el promedio de opinión y prácticas sobre la mediación lingüística



Nota. Los promedios obtenidos corresponden sólo a los docentes que voluntariamente aceptaron ser observados y entrevistados (n=25).

De cada categoría se seleccionó a un docente para observar sus clases y realizar una entrevista. Debido a que este estudio se sitúa en un enfoque cualitativo y que no se interesa por emitir generalizaciones, para la conducción de la entrevista, observación de clases y análisis de documentos, se trabajó con un tipo de muestra no probabilística, específicamente con una muestra intencional constituida por 6 docentes de inglés. Justamente Maxwell (2009) indica que la muestra intencional es una característica de los estudios de caso. Por lo tanto, para establecer una muestra intencional, los investigadores escogen individuos que tengan determinadas características comunes que respondan a las necesidades específicas del estudio. Por otro lado, considerando que para obtener datos que permitan realizar un análisis profundo, Dörnyei (2007) recomienda tener una muestra de variación máxima, ésta implica seleccionar casos de una población tan diversa como sea posible. De esta manera, se puede obtener una gama diversa de participantes que puedan contribuir a la riqueza de la información.

En esa línea es el investigador el que debe tomar decisiones sobre los criterios de quienes deben ser incorporados en la muestra (Creswell, 2007) de acuerdo con los propósitos de la investigación. Como se podrá observar, el ‘caso’ está compuesto por un grupo de seis docentes que reúnen criterios específicos. En primer lugar, los docentes elegidos se encuentran en los extremos más altos y más bajos sobre sus opiniones, prácticas y en conjunto (opinión y práctica)

con respecto a la ML. También, existe una diversidad en cuanto a género, edad, experiencia en docencia y programa y/o nivel en el que se desempeña el docente.

En la tabla 2 se presenta la muestra de docentes (seudónimo). Se describe, además de los promedios, información adicional del perfil, como género, edad, años de experiencia, programa y nivel en el que dictan su clase, con el objetivo de dar a conocer la diversidad en la muestra.

Tabla 2

Muestra

		Docente	Género	Rango de edad	Docencia Universitaria	Programa y nivel
Promedios Altos	Práctica + opinión	Bernardo	Masculino	56 +	21 + Cuarto nivel ¹¹	Créditos ¹² A2
	Opinión	Pedro	Masculino	36 - 45	16 – 20 Cuarto nivel	PASLE ¹³ B1
	Práctica	Tamara	Femenino	36 - 45	5 -10 Cuarto nivel	Créditos A1
Promedios Bajos	Práctica + opinión	Silvia	Femenino	36 - 45	5 -10 Cuarto nivel	Intensivos ¹⁴ B1
	Opinión	Lucía	Femenino	46 - 55	21 + Cuarto nivel	PASLE A2
	Práctica	Carlos	Masculino	36 - 45	5 -10 Tercer nivel	Intensivos B2

En el siguiente apartado, se ofrece una breve descripción de cada docente que forma parte de la muestra del presente estudio. Del grupo de docentes seleccionados, en general, se puede decir que casi todos tiene una experiencia de por lo menos cinco años en la docencia universitaria además de poseer un título de cuarto nivel. También, la mayoría coincide en el

¹¹ En el contexto ecuatoriano, los títulos de pregrado o universitarios se denominan títulos de tercer nivel. Por lo tanto, los títulos de cuarto nivel corresponden a maestrías o doctorados.

¹² Cursos de inglés por Créditos. En todas las carreras de la universidad se establecieron tres niveles de cursos obligatorios de inglés llamados cursos de créditos (Estudiantes pertenecientes al diseño curricular anterior). Un curso de créditos tiene una duración de dieciséis semanas, con seis horas clase por semana dando un total de 96 horas.

¹³ PASLE son las siglas para el Programa Académico de Suficiencia en Lenguas Extranjeras. El Departamento de Idiomas oferta este programa a los estudiantes de las carreras de rediseño de la Universidad de Cuenca (Estudiantes pertenecientes al diseño curricular actual) para cumplir con uno de los requisitos para su graduación. El programa consta de cuatro cursos que corresponden a los niveles A1, A2, B1 y B2 del MCER.

¹⁴ Cursos de Inglés Intensivo. El Departamento de Idiomas ofrece estos cursos para estudiantes extra universitarios (comunidad en general) y estudiantes de la Universidad de Cuenca. Esta modalidad ofrece 8 niveles al final de los cuales se obtiene un diploma avalado por la Universidad de Cuenca. Cada nivel tiene una duración de ocho semanas con una carga horaria de 2 horas diarias de lunes a viernes.

aspecto de trabajar con grupos heterogéneos en donde muchos estudiantes están a un nivel lingüístico por debajo del requerido.

Bernardo ha trabajado aproximadamente treinta años como docente de inglés a nivel universitario. Actualmente, desempeña también labores de investigación en la universidad. El docente trabaja con estudiantes del nivel A2 en el sistema de créditos. Su grupo de estudiantes se caracteriza por tener un nivel lingüístico medio bajo.

El profesor Pedro tiene una experiencia de veinte años en docencia de lengua extranjera, los últimos quince años ha laborado a nivel universitario. También ha trabajado en el campo de la investigación, actualmente no lo hace. De acuerdo al docente, el sesenta por ciento de sus estudiantes no cumplen con los requisitos lingüísticos requeridos para el nivel (B1) en el que se encuentran.

La docente Tamara ha trabajado durante los últimos seis años con estudiantes universitario, sin embargo, tiene una experiencia de casi dieciséis años como docente de lengua extranjera en niveles primario y secundario. Tamara enseña en el sistema de créditos a estudiantes del nivel A1. La docente indica que el nivel de conocimiento de sus estudiantes de inglés es muy básico y en algunos casos nulo.

Asimismo, Silvia ha ejercido durante veinte años como docente de inglés, lo ha hecho a nivel primario, secundario y ha trabajado los últimos siete años a nivel universitario dictando clases de inglés como LE. En la universidad también ha tenido la oportunidad de realizar trabajos administrativos. Al igual que el profesor Pedro, la docente Silvia considera que un gran porcentaje de estudiantes se encuentra por debajo del nivel de conocimientos requeridos para su nivel (B1).

La profesora Lucía tiene una experiencia de treinta y tres años en la docencia de los cuales treinta y dos han sido en la universidad. También ha realizado trabajos administrativos tales como la coordinación de un programa para estudiantes extranjeros. La docente indica que trabaja con un grupo de estudiantes bastante heterogéneo; no obstante, un gran porcentaje de estudiantes se encuentran con los conocimientos requeridos para el nivel A2.

Finalmente, el docente Carlos ha trabajado veinte y un años como docente de inglés de LE. A nivel universitario ha laborado como docente desde el año 2018. Carlos trabaja con un nivel B1 de estudiantes en el sistema de cursos intensivos y define a su grupo de estudiantes como un grupo heterogéneo en donde no todos alcanza el nivel mínimo requerido de conocimientos

lingüísticos.

Es importante recordar que el interés de esta tesis es la de indagar, a pequeña escala sobre el papel de la ML. Por esta razón, la presente investigación se enmarca en el enfoque de la investigación cualitativa de tipo descriptivo e interpretativo dentro de la metodología de estudio de caso, ya que se pretende proporcionar un ejemplo único de personas reales en situaciones reales, con el fin de comprender ideas de una forma más clara (Cohen et al., 2007).

5.2.3 Ejecución del trabajo de campo

Como se mencionó anteriormente, antes de aplicar los instrumentos de recolección de datos a los sujetos participantes, fue importante la confección de estos, su aplicación a docentes piloto y posteriormente su validación. Una vez elaborados y validados los diferentes instrumentos se procedió a la recolección de los datos.

5.2.3.1 Aplicación y proceso de recolección de datos por medio de la encuesta

La primera técnica de recolección de datos que se aplicó fue la encuesta mediante la elaboración de un cuestionario. Como primer paso, se realizaron los trámites respectivos para conseguir la autorización por parte del Consejo de Departamento para aplicar el cuestionario a los docentes del Departamento de Idiomas (Anexo 5). Luego de obtener el permiso correspondiente, se contactó, por medio de correo electrónico (Anexo 6), a cada uno de los docentes con el fin de dar una brevísima explicación (objetivo y propósito) del tema de trabajo, además de pedir de la manera más comedida contestar el cuestionario mediante un link incluido en el correo. Los docentes que accedieron a completar el cuestionario, lo hicieron en línea con el software gratuito Kobotoolbox.

Una semana después de enviado el primer correo con la petición de contestar el cuestionario, se envió un nuevo correo recordatorio a los docentes que no lo habían contestado aún. Dos semanas más tarde y al verificar que en los últimos tres días no se registraban ya más respuestas, se procedió a cerrar el cuestionario. De los sesenta y tres docentes de inglés del Departamento de Idiomas de la UC invitados a contestar el cuestionario, se registró cincuenta y tres respuestas, lo que representa un 85% de la población seleccionada. Además, del total de docentes que aceptaron realizar el cuestionario, el 50 % (veinte y tres docentes) respondió afirmativamente para ser observado o facilitar las grabaciones de sus clases y también ser entrevistados. Al ser un estudio de caso, para las observaciones y entrevista se trabajó con un grupo de seis profesores escogidos de acuerdo a los criterios explicados anteriormente, así como a parámetros estadísticos en base a las respuestas del cuestionario.

5.2.3.2 Aplicación y proceso de recolección de datos por medio de la observación de clase- no participativa

Al igual que para proceder con la aplicación de la encuesta por medio de un cuestionario, para realizar la observación y entrevista se contactó con los docentes seleccionados en la muestra por medio de un correo electrónico. Por medio del correo electrónico, se acordó las fechas de observación y el número de clases a observar. Se indicó a los docentes la necesidad de observar un tema o unidad completo, es así que el número de clases observadas varía de acuerdo a la disposición de cada uno de ellos. El cronograma de observaciones de clase y entrevistas quedó estructurado de la siguiente manera.

Tabla 3

Observación de clases

Docente	Curso	Observaciones	Fecha
Bernardo	Créditos 3 (A2)	1 (presencial plataforma Zoom)	8 junio 2021
Pedro	PASLE B1	3 (grabaciones plataforma Zoom)	17 – 19 mayo 2021
Tamara	Créditos 1 (A1)	2 (presencial plataforma Zoom)	14 y 16 junio 2021
Silvia	Intensivos 6 (B1)	2 (grabaciones plataforma Zoom) 1 (presencial plataforma Zoom)	25 -27 mayo 2021
Lucía	PASLE A2	5 (grabaciones plataforma Zoom)	17, 18, 19, 25, 26 mayo, 2021
Carlos	Intensivos 7 (B2)	3 (presencial plataforma Zoom)	17, 18, 20 mayo 2021

Debido a la situación de pandemia, las clases se realizan mediante la plataforma Zoom; esta situación facilitó las grabaciones de las clases y de esta manera se realizó una observación no participante sin involucrarse con la situación que se observó; el rol del investigador fue de espectador de la realidad y no se realizó acción alguna que modifique o altere el fenómeno observado. Como se puede observar en la tabla 3, algunos docentes prefirieron facilitar las grabaciones de sus clases, mientras otros no tuvieron problema en que el investigador accediera a la reunión de Zoom y pudiera observar su clase. Del mismo modo, en algunos casos se realizó una observación con clases grabadas, debido a la imposibilidad para coincidir con los horarios de observación. En total se realizaron diecisiete observaciones de clase con una duración de dos horas cada una.

Antes de realizar la observación de clases, se informó a los docentes que la investigación es confidencial por lo que no se haría pública su identidad. Se solicitó el permiso del docente aceptando las observaciones de su clase por escrito (Anexo 7). Sin duda, el consentimiento informado cumple un papel importante antes de acceder a la fase de la recolección de los datos mediante observación de clase. En este consentimiento, se informó a los docentes participantes sobre el objetivo del trabajo investigativo; además, con el fin de reducir el riesgo de quebranto de confidencialidad para quienes participarían como informantes en la investigación,

se aseguró mantener la identidad como participante anónima tanto en los documentos, materiales de recolección y análisis de datos, como en los documentos de divulgación de los resultados. También, se garantizó la confidencialidad de la información de las clases grabadas.

Como se indicó anteriormente, a más de las grabaciones, se utilizó el registro escrito de las clases y transcripciones de las clases grabadas.

5.2.3.3 Aplicación y proceso de recolección de datos por medio de la entrevista en profundidad

Como la literatura lo indica, se siguió un procedimiento para realizar la entrevista. En primer lugar, se construyó una guía de preguntas y se realizó un pilotaje del instrumento con dos docentes. El pilotaje permitió ajustar algunas de las preguntas e incluir algunas aclaraciones en las ellas. Seguidamente, mediante un correo electrónico, se estableció un horario con los docentes seleccionados en la muestra para las observaciones de clase y entrevista. A continuación, se presenta las fechas y duración de las entrevistas realizadas.

Tabla 4

Entrevistas

Docente	Fecha de entrevista	Duración
Bernardo	08 de julio 2021 (11:00am)	45'54
Pedro	08 de julio 2021 (9:00am)	31'25
Tamara	15 julio 2021 (8:30am)	22'32
Silvia	09 julio 2021 (9:00am)	27'40
Lucía	08 julio 2021 (5:00 pm)	33'31
Carlos	15 julio 2021 (4:00pm)	36'08

Como se indicó anteriormente, la entrevista semiestructurada ha sido utilizada particularmente dentro de la investigación interpretativa debido a su flexibilidad. En el presente trabajo, se utilizó una lista de preguntas predeterminadas como guía con el fin de tener la libertad de explorar para obtener más información.

Antes de realizar la entrevista, se explicó la naturaleza y el propósito de la investigación a los docentes. De la misma manera, se informó a cada uno de los entrevistados cómo se utilizarían los datos, cómo se los registraría y también el hecho de que los datos generados a través este instrumento serían confidenciales, por lo que, no se haría pública la identidad de los entrevistados. La entrevista se realizó por medio de la plataforma Zoom lo que facilitó la grabación de las mismas. Finalmente, se procedió a la transcripción de cada una de ellas.

5.2.3.4 Recolección de datos por medio de documentos

Inmediatamente después de realizar la entrevista con los docentes se solicitó a cada uno el envío por medio de correo de: 1) El programa del docente (sílabo); 2) Una muestra de la producción escrita de los estudiantes con la retroalimentación del docente; y 3) El material utilizado (si es que es el caso) para el desarrollo del tema o unidad. Casi inmediatamente se receptaron los documentos solicitados. Solamente un docente no pudo facilitar los trabajos de escritura de los estudiantes pues al ser la última unidad del período académico no se procedió a realizarla.

5.2.4 Procesamiento de la información: categorización de los datos

Sin duda, antes del análisis de los datos, fue fundamental resumir la información y hacerla inteligible. En otras palabras, los datos iniciales deben procesarse antes de que estén disponibles para su análisis (Miles, Huberman y Saldaña, 2017). Uno de los problemas del análisis de datos cualitativos, según Cohen et al. (2007), “es la reducción de grandes cantidades de datos escritos a proporciones comprensibles y manejables” (p. 475). En la misma línea, estos autores señalan que “el análisis cualitativo implica organizar, contabilizar y explicar los datos” (p. 461). Es decir, este análisis pretende dar sentido a los datos en términos de definiciones de los participantes, de observaciones de patrones, temas, categorías y regularidades. Efectivamente, la reducción de datos, respetando la calidad de éstos, es un elemento esencial en el análisis cualitativo. Un procedimiento común para lograr esto es el análisis de contenido, un proceso por el cual gran cantidad de palabras de los textos se clasifican en un número menor de categorías (Cohen et al., 2007). En esta línea, en este trabajo doctoral se empleó estas estrategias de análisis: se ordenó e interpretó los datos a través de la codificación y construcción de categorías. Por lo tanto, el análisis de contenido fue utilizado por apearse, sobre todo, a la consecución de los objetivos de esta investigación.

Para el proceso y análisis de la información de este trabajo, se consideró lo planteado por Cohen et al. (2007) sobre el análisis de contenido. El autor señala que el análisis de contenido puede ser aplicado para estudiar grupos específicos de la sociedad. De igual forma, se lo usa para analizar grandes cantidades de texto con cualquier material escrito, desde documentos hasta transcripciones de entrevistas. Asimismo, se contempló el objetivo del análisis de contenido cualitativo que, de acuerdo a Erlingsson y Brysiewicz (2017), es “transformar sistemáticamente una gran cantidad de texto en un resumen muy organizado y conciso de los resultados centrales” (p. 94).

En palabras de Cohen et al. (2007), el análisis de contenido accede a textos con el fin de analizarlos y reducirlos mediante el uso tanto de categorías preexistentes como de temas emergentes para generar o probar una teoría. Se utiliza sistemas sistemáticos, replicables,

observables y formas de análisis basadas en un sistema teórico dependiente para la aplicación de categorías. Consecuentemente, el análisis de contenido implica codificar o categorizar, es decir, crear categorías significativas en que las unidades de análisis (palabras, frases, oraciones, etc.) se pueden colocar. Asimismo, el análisis de contenido, involucra comparar (categorías y establecer vínculos entre ellas), y extraer conclusiones teóricas del texto. Erlingsson y Brysiewicz (2017) añaden que el análisis de los datos preliminares (entrevistas, observaciones transcritas textualmente), con el fin de formar categorías, es un proceso significativo de abstracción en cada paso del análisis desde el contenido expreso y literal hasta los significados latentes. Justamente a través de los códigos y categorías se puede verificar la información analizada, situación que representa una ventaja del análisis de contenido. Es decir, la verificación puede ser realizada las veces que sean necesarias, hecho que resguarda la validez de los estudios.

Para iniciar el proceso de codificación se necesita considerar las unidades de análisis que pueden estar constituidas por “una palabra, frase, oración, párrafo, texto completo, gente, y temas” (Cohen et al., 2007, p.477). Estas unidades tienen sentido o expresan un significado. Justamente se crean unidades de análisis a través de la asignación de códigos a los datos. Los códigos pueden tener diferentes niveles de especificidad y generalidad cuando se refieren al contenido y los conceptos. Sin embargo, de acuerdo a Cohen et al. (2018), los códigos deben surgir de los datos y no antes con el propósito de mostrar fidelidad con los datos. Por otra parte, Miles et al. (2014) señalan que se puede establecer una lista previa de códigos antes de empezar el análisis y al mismo tiempo considerar los que vayan surgiendo durante éste. Estas decisiones dependen de los objetivos de la investigación. En este estudio, los códigos fueron emergiendo durante el análisis de los datos. En otras palabras, se procedió con la codificación inductiva (Miles et al., 2014).

Siguiendo lo establecido sobre el análisis de contenido, en esta etapa, se adoptó la secuencia utilizada por Nuñez (2019) en su trabajo doctoral. 1) Lectura previa de las transcripciones (entrevistas, observaciones de clases); 2) Descomposición de los datos y subrayado de fragmentos textuales más representativos de los participantes; 3) Comparación de esos datos con el fin de encontrar posibles diferencias y similitudes y 4) Agrupamiento y etiquetamiento de los datos que poseen similitudes.

Después de realizar las transcripciones de entrevistas (Anexo 8) y las clases observadas (Anexo 9), se procedió a su análisis. Como primer recurso, durante la lectura de los diferentes textos, se procedió al subrayado de los fragmentos más relevantes referentes a la ML de cada instrumento (entrevista, observación de clase, documentos). En esta primera etapa se trabajó con la codificación inductiva. Después del subrayado, se procedió a comparar los diferentes

fragmentos con el fin de encontrar diferencias y similitudes para agrupar y etiquetar los datos que poseen similitudes. Esta primera etapa fue de gran importancia pues de aquí surgieron las primeras ideas sobre posibles categorías y dimensiones.

Las categorías fueron las principales agrupaciones de constructos o las características más específicas del texto que presentaron vínculos entre las unidades de análisis. Esta etapa de construcción de categorías también se la denomina la creación de un ‘dominio análisis’. Esto implicó agrupar las unidades en dominios, grupos, patrones, temas y conjuntos coherentes para formar los primeros dominios. Un dominio es cualquier categoría simbólica que incluye otras categorías (Cohen et al., 2007).

Por otro lado, los códigos, generalmente, son mucho más específicos que las categorías (Cohen et al., 2007). Esto indica la diferencia entre nodos y códigos. Un código es una etiqueta que asigna un significado simbólico a la información descriptiva o inferencial recolectada durante el estudio para un fragmento de texto (Cohen et al., 2007; Miles et al., 2017); un nodo es una categoría en la que diferentes códigos caen o se recogen. Un nodo puede ser un concepto, idea, proceso, grupo de personas, lugar o, de hecho, cualquier otra agrupación que el investigador desee que sea; en otras palabras, un nodo es una categoría organizadora. Mientras que los códigos describen momentos textuales específicos, los nodos reúnen códigos en un marco categórico, y hacen conexiones entre segmentos codificados y conceptos.

Los códigos, de acuerdo a Miles et al. (2017), se utilizan principalmente, pero no exclusivamente, para recuperar y categorizar fragmentos de datos similares. La agrupación y visualización de los fragmentos compendiados conformaron el espacio para un análisis detallado con el fin de generar conclusiones. Sin duda, la codificación fue una tarea de condensación de datos que permitió visualizar de mejor manera el material más significativo, agrupar fragmentos de datos similares, y sobre todo permitió condensar aún más el volumen en unidades fácilmente analizables.

En el presente trabajo se siguió la secuencia propuesta por Miles et al. (2017) para realizar la codificación. 1) Los códigos se asignaron primero a fragmentos de datos para detectar patrones recurrentes. 2) De estos patrones, códigos similares se agruparon para crear un número menor de categorías o códigos de patrón. 3) Las interrelaciones de las categorías entre sí se construyeron para desarrollar un nivel superior de significados analíticos. Siguiendo la misma línea de Miles et al. (2017), Schettini y Cortazzo (2015) proponen como primera tarea del análisis “codificar cada suceso para formar categorías analíticas” (p. 35).

Miles et al. (2017) indican que con la codificación se genera una intensa reflexión y, por

tanto, se produce un análisis e interpretación más profundo de los significados de los datos. Como se indicó anteriormente, y siguiendo a Schettini y Cortazzo (2015) y la secuencia de Miles et al. (2017), como primera etapa se trabajó con la codificación abierta e inductiva, en la cual surgieron los primeros códigos para el análisis. Después del subrayado de los fragmentos más representativos de los diferentes instrumentos, se procedió a agrupar los diferentes fragmentos de acuerdo a su similitud. Este análisis implicó un proceso de reflexión entre los datos y la asignación de códigos. Siguiendo a Miles et al. (2014), en un segundo ciclo de codificación se pudo observar relaciones entre los códigos por lo que se los agrupó bajo determinadas categorías. Es decir, este ciclo implicó construir categorías para el análisis sobrepasando el nivel descriptivo e incursionando en un nivel de interpretación y análisis más complejo (Cohen et al., 2018; Tracy, 2013). Durante todo el proceso, surgieron distintas dudas e incertidumbre en cuanto a la denominación y construcción de las diferentes categorías. Se procedió a una reiterada lectura de la teoría, así como de los diferentes instrumentos de análisis.

En otras palabras, durante el análisis de la información se empleó un ‘enfoque progresivo’ (Cohen, 2007). Este enfoque inicia con la recolección de datos, los cuales atraviesan un proceso de selección, clasificación, revisión y reflexión que generan datos sobresalientes sobre el fenómeno en cuestión. Según el autor, estos datos guían el enfoque posterior. Por lo tanto, el análisis de contenido fue utilizado durante el trabajo de investigación. El análisis de contenido comprende el codificar, categorizar (crear categorías bajo las cuáles los códigos pueden ser ubicados), comparar categorías, establecer enlaces entre ellas y determinar patrones y conclusiones que están originados por los constructos teóricos planteados.

Indudablemente, esta ida y vuelta de lecturas llegó a resultar en un proceso de análisis reflexivo. El resultado fue una visión integral de los resultados, lo que permitió comparar y de este modo agrupar y denominar los datos relacionados en distintas categorías y subcategorías. En contraste a los estudios de tipo cuantitativo en los que el análisis se realiza de manera aislada y posterior a la finalización de la recolección de todos los datos, este estudio inició con el análisis de datos de los cuestionarios, se prosiguió con la recolección de más información a través de las observaciones de clases, entrevistas y documentos explicativos y se continuó con el análisis de la información de manera paralela. Por lo tanto, el análisis en este trabajo no se circunscribió a una etapa determinada, por el contrario, se lo realizó durante la investigación de manera circular e integral. Sin duda el proceso que atravesaron los datos cualitativos implicó un proceso de reflexión e interpretación al tratar de captar y abstraer las opiniones y creencias de los participantes para luego relacionarlas entre sí y emitir proposiciones.

Durante este capítulo se ha establecido la metodología utilizada durante el trabajo de

investigación: un estudio cualitativo de tipo descriptivo e interpretativo. Se describieron las diferentes fases del estudio en donde se incluyó información sobre los diferentes instrumentos utilizados, así como, sus características y las razones para emplearlos en esta investigación. De la misma forma, en la sección referente a la ejecución del trabajo, se detalló el proceso de aplicación de cada uno de los instrumentos para la recolección de datos. Finalmente, como se ha indicado, para el proceso de análisis de la información de este trabajo, se consideró el análisis de contenido, por lo que también se incluyó información referente a este aspecto en el apartado de procesamiento de la información.

Capítulo VI

Resultados y análisis

Como se había indicado en el capítulo anterior, esta investigación se inició con el análisis de datos desde los cuestionarios, seguidamente se recolectó más información a través de las observaciones de clase, entrevista y análisis de documentos para continuar con el análisis de la información de manera paralela. El análisis realizado no se circunscribió a una etapa determinada, sino durante la investigación de manera circular e integral. Esta metodología llevó a tener una visión particular de los datos desde cada uno de los instrumentos y al mismo tiempo una visión general del fenómeno. Se empleó el análisis de contenido con el propósito de codificar, categorizar, comparar categorías, establecer enlaces entre ellas y determinar patrones y conclusiones que se basan en constructos teóricos.

En este apartado se presentan y analizan los resultados obtenidos a partir de las diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos, a saber: una encuesta a docentes de inglés del Departamento de Idiomas de la UC; entrevistas con cada uno de los profesores seleccionados en la muestra y observaciones de sus clases. También algunos datos provinieron del programa de los docentes participantes y de la producción escrita de los estudiantes. Cada instrumento y técnica permitieron consolidar diferentes códigos, dimensiones, subcategorías y categorías.

Como se había mencionado, la triangulación es una característica de este trabajo, es así que se analiza la información recogida con diferentes tipos de instrumentos para comentar un mismo tema, contrastar datos y tratar de obtener respuestas a los interrogantes planteados. De esta forma y con el propósito de ilustrar la integración de instrumentos, así como la articulación del análisis de contenido de todos los datos, a continuación se presenta una descripción general del proceso: en el cuestionario los participantes debían indicar qué actividades de ML están presentes en su clase y con qué frecuencia las utilizan. También los docentes señalaron sus percepciones en cuanto al uso de diferentes actividades de ML, así como respecto a la traducción o interpretación como una estrategia metodológica. Con estos datos se consideró un grupo de docentes (de acuerdo a algunos criterios de selección descritos en el capítulo anterior) para realizar observaciones de clase y una entrevista. La entrevista permitió profundizar sobre aspectos advertidos durante las diferentes observaciones de clase, así como información proporcionada en documentos como el plan del docente. En las entrevistas se indagó sobre aspectos metodológicos y su relación con la ML, de la misma manera se exploró las percepciones de los participantes con respecto a la traducción. Es decir, el análisis de los datos de este instrumento permitió complementar y, sobre todo, profundizar (Yin, 2013) las creencias de los docentes con referencia a la ML. Sin duda, este proceso de análisis e interpretación

combinó los datos con el propósito de construir un proceso integral que dio como resultado las proposiciones planteadas.

La presentación de los resultados está dividida en dos secciones. La primera muestra los resultados obtenidos en la encuesta. Esta sección incluye tablas que sintetizan, en promedios, los resultados de las diferentes preguntas incluidas en el cuestionario. Vale la pena señalar que en la investigación cualitativa algunos datos pueden estar sujetos a cuantificaciones, como por ejemplo los antecedentes de los participantes; sin embargo, en general el énfasis es interpretativo (Strauss y Corbin, 2002), ésta fue la línea que se consideró en el proceso de análisis.

El siguiente apartado de carácter cualitativo registra las categorías producto de la codificación axial. Después del análisis y revisión de las entrevistas, observaciones de clase, análisis documental de los docentes participantes y de la literatura sobre mediación lingüística, surgió un conjunto de categorías, subcategorías, dimensiones y códigos que se constituyen en la base del estudio cualitativo. Con el propósito de interpretar y organizar los datos se trabajó con la reducción de los datos a través de la codificación, elaboración de categorías y establecimiento de relaciones. Con la intención de explicar las diferentes interpretaciones sobre las distintas categorías, se presentan diversos extractos provenientes de las entrevistas, observaciones de clase y documentos destacando la información pertinente en letras cursivas.

6.1 Resultados y analisis de la encuesta

Como se ha indicado, en primera instancia los docentes del Departamento de Idiomas respondieron a una encuesta mediante un cuestionario que incluyó 4 secciones. A continuación, la tabla 5 presenta los resultados de la primera sección en la cual los docentes proporcionaron información general como género, edad, años de docencia, formación académica o título que poseen.

Tabla 5

Género, edad, años de docencia universitaria y título de docentes del Departamento de Idiomas

Genero	N	%	Rango de edad	N	%	Docencia uni- versitaria	N	%	Título (nivel)	N	%
Masculino	15	29	25 -35	12	23	5 – 10	27	52	Tercer	5	10
Femenino	37	71	36 - 45	25	48	11 – 15	9	17	Cuarto	47	90
Otro	0	0	46 - 55	8	15	16 – 20	5	10	PHD	0	0
			56 +	7	14	21 +	11	21			

La tabla 5 muestra el total de docentes que respondieron la encuesta. El 71% corresponde al género femenino y el 29% al masculino. De la misma manera, el rango de edad con mayor porcentaje de docentes (48%) es el de 36 a 45 años. El 52 % de profesores tienen una experiencia en docencia universitaria de 5 a 10 años, seguido por un 21% que ha laborado por más de 21 años como profesores a nivel universitario. Finalmente, el 90% de docentes tiene un título de maestría o cuarto nivel.

Por otro lado, la segunda sección del cuestionario incluyó preguntas relacionadas con las actividades de ML. Las dos primeras cuestiones de esta sección indagan sobre la frecuencia con que el profesor pide a sus estudiantes y él mismo, como docente, realiza diferentes actividades de mediación en sus clases.

En la Tabla 6 se presentan los resultados en torno a la pregunta de la práctica educativa según la cual el docente solicita a sus estudiantes resumir, parafrasear, apostillar y traducir. Los resultados muestran que “la aclaración de un texto o discurso empleando sus propias palabras” representa la actividad solicitada por los docentes con el más alto promedio (4,48); en contraparte, con el promedio más bajo está la actividad de “resumir” (3,42).

Tabla 6

Promedio de frecuencia con la que los docentes piden a sus estudiantes realizar las siguientes actividades

	Media	Desv. Est.
Resumir	3,42	1,86
Emplear otras palabras para expresar un mensaje de forma oral o escrita (parafraseo o paráfrasis)	4,08	1,69
La aclaración de un texto o discurso con palabras propias para facilitar la comprensión (apostilla)	4,48	1,78
Traducción a la lengua materna	3,68	2,08

Nota. La escala promediada es de 1 a 7, 1=Nunca, 2=Una vez al mes, 3=Una vez por semana, 4=Pasando una clase, 5=Una vez por clase, 6=Dos veces en una clase y 7=Tres o más veces en una clase

Como se verá más adelante, las observaciones de clases mostrarán que, efectivamente, los docentes recurren a actividades de apostilla con el propósito de ayudar a la comprensión del estudiante; sin embargo, en ningún momento los participantes mencionan o utilizan esta actividad como parte de la ML. De igual manera, se podrá notar que la utilización de la actividad de resumir tiene ciertas restricciones, como el nivel de conocimientos de los estudiantes, por lo que no es comúnmente aplicada durante las clases.

No obstante, los docentes expresan, de acuerdo a la tabla 7, que prefieren utilizar el parafraseo en sus clases con el fin de ayudar a la comprensión de los estudiantes (5,16). Por el contrario, la traducción en clase por parte del profesor tiene el promedio más bajo (4,26). De estos resultados se puede inferir que los participantes consideran a la traducción como un recurso no útil en sus clases debido a que los docentes, basados en el enfoque comunicativo, mantienen la concepción tradicional de traducción: para comprender o para acceder al significado. Como se ha indicado anteriormente, el rechazo de la traducción vino de la mano del enfoque comunicativo. Dicho rechazo conllevó a la exclusión de la traducción de las principales corrientes de investigación en la adquisición de segundas lenguas. Sin duda, y como se podrá advertir en los siguientes apartados, las creencias de los docentes actúan como marco de referencia y guías orientadoras de la acción en la práctica educativa.

Tabla 7

Promedio de frecuencia en la que el docente realiza las siguientes actividades

	Media	Desv. Est.
Resumir	4,46	1,73
Emplear otras palabras para expresar un mensaje de forma oral o escrita (parafraseo o paráfrasis)	5,16	1,79
La aclaración de un texto o discurso con palabras propias para facilitar la comprensión (apostilla)	4,98	1,78
traducción a la lengua materna	4,26	1,90

Nota. La escala promediada es de 1 a 7, 1=Nunca, 2=Una vez al mes, 3=Una vez por semana, 4=Pasando una clase, 5=Una vez por clase, 6=Dos veces en una clase y 7=Tres o más veces en una clase

La tercera sección del cuestionario consta de cuatro preguntas que se centran en las diferentes actividades de mediación. El docente señala su preferencia sobre diferentes enunciados relacionados con las diferentes actividades de mediación en una escala de 10 puntos (*de acuerdo hasta desacuerdo*)¹⁵. Las tablas 8, 9, 10 y 11 presentan los resultados de este apartado.

¹⁵ Se explora cuán de acuerdo están los participantes con diferentes enunciados, por ejemplo: La habilidad de resumir y/o sintetizar es una actividad que ayuda a la comprensión (Ver anexo 1).

Tabla 8*Opinión docente sobre cómo la actividad mediadora de resumir y/o sintetizar...*

	Media	Desv. Est.
Ayudan a la comprensión.	8,16	1,52
Requieren tener un alto conocimiento de la lengua extranjera.	6,38	2,02
Aseguran la comprensión.	7,86	1,54
Permiten practicar la expresión escrita.	7,84	1,82
Permiten practicar la expresión oral.	7,52	2,24
Ayudan a desverbalizar un texto o comunicado antes de poder expresarlo verbalmente con las propias palabras.	7,54	1,88
Permiten adquirir otras habilidades lingüísticas como: a captar las ideas esenciales, a adecuarse al interlocutor y/o a expresarse con mayor eficacia.	8,10	1,53

Nota. La escala promediada es de 1 a 10, 1= Totalmente en desacuerdo, 10= Totalmente de acuerdo.

Tabla 9*Opinión docente sobre cómo la actividad mediadora de parafrasear y/o citar ...*

	Media	Desv. Est.
Amplían el léxico.	8,26	1,50
Incrementan la competencia lingüística.	8,28	1,44
Ayudan a la comprensión.	8,36	1,41
Demandan un alto conocimiento de la lengua extranjera.	7,06	2,32
Aseguran la comprensión.	8,14	1,29
Permiten practicar la expresión escrita.	7,92	1,94
Permiten practicar la expresión oral.	7,82	1,65
Enseñan al estudiante a transmitir el sentido del texto, adecuándolo al interlocutor.	8,10	1,57

Nota. La escala promediada es de 1 a 10, 1= Totalmente en desacuerdo, 10= Totalmente de acuerdo.

Tabla 10*Opinión docente sobre cómo la actividad mediadora de aclarar un texto con palabras propias (Apostillar) ...*

	Media	Desv. Est.
Amplía el léxico.	7,80	1,71
Permite incrementar la competencia lingüística.	8,06	1,56
Ayuda a la comprensión.	8,16	1,49
Exige tener un alto conocimiento de la lengua extranjera.	7,24	2,01

Asegura la comprensión.	7,92	1,48
Permite practicar la expresión escrita.	7,72	1,86
Permite practicar la expresión oral.	7,66	1,90
Enseña al estudiante a transmitir el sentido del texto, adecuándolo al interlocutor.	7,82	1,86

Nota. La escala promediada es de 1 a 10, 1= Totalmente en desacuerdo, 10= Totalmente de acuerdo.

Las tablas 8, 9 y 10 muestran que la mayoría de los docentes coinciden (con un promedio superior a 8,16 y una desviación estándar entre 1,41 y 1,52) con el hecho de que las actividades mediadoras de resumir o sintetizar, parafrasear o citar y apostillar ayudan a la comprensión de los estudiantes. Este resultado corresponde con el presentado en la tabla 6 en donde los participantes expresaron que la actividad de apostilla es de las más utilizadas dentro del aula. Por otro lado, a pesar de que los docentes han sabido indicar que un resumen ayuda a los estudiantes a su comprensión, esta actividad no es de las más utilizadas.

De la misma manera, entre los promedios más altos, los encuestados indican que resumir o sintetizar, permite adquirir otras actividades lingüísticas (a captar las ideas esenciales, a adecuarse al interlocutor y/o a expresarse con mayor eficacia) en tanto que las actividades de parafrasear o citar y apostillar incrementan la competencia lingüística. Por el contrario, se evidencian los promedios más bajos, así como una mayor dispersión en la opinión de los docentes en lo que respecta a que resumir o sintetizar (6,38 y 2,02); parafrasear o citar (7,06 y 2,32) y apostillar (7,24 y 2,01) requieren tener un alto conocimiento de la lengua extranjera. Sin embargo, se podrá observar que los participantes en las entrevistas indican que la actividad de resumir generalmente se la utiliza en cursos superiores pues es una actividad que requiere de un nivel avanzado de la lengua. Habitualmente, el resumen es utilizado con el propósito de entender la idea principal del texto.

Como se pudo observar, con respecto a las actividades de resumir o sintetizar, parafrasear o citar y apostillar, el criterio de los docentes es semejante. No obstante, las opiniones que se presentan en la tabla 11, con relación a la traducción textual o interpretación, advierten mayor dispersión¹⁶ con respecto a la media.

Las respuestas con medias inferiores y con mayor desviación estándar se presentan en la traducción o interpretación exhibidas en la tabla 10. Los docentes consideran que la actividad de traducir, en alguna medida, no permite incrementar la competencia lingüística, no se utiliza como traducción explicativa y finalmente que la traducción o interpretación, de cierta forma, no

¹⁶ Mientras mayor es la desviación estándar, mayor es la dispersión de los datos.

permite asegurar la comprensión del alumno. Sin embargo, Cuéllar Lázaro (2004) señala que, con el uso de la traducción, a la vez que se fomentan en el alumno estrategias de aprendizaje, se potencian estrategias de interacción y de comunicación. Por lo tanto, el alumno es capaz de desarrollar una competencia lingüística, así como también una competencia discursiva, estratégica y sociolingüística, es decir, una competencia comunicativa. Por el contrario, los docentes indican estar más de acuerdo (con medias superiores 6,98 y 6,78 respectivamente) con que la traducción textual u oral amplía el léxico y permite concienciar a los alumnos de las diferencias entre ambos sistemas lingüísticos. Una vez más se evidencia la postura tradicional de los docentes en cuanto a la traducción, es decir, una traducción con un objetivo no comunicativo de la lengua, sino con el objetivo de llegar al significado del texto (Cuéllar Lázaro, 2004). No obstante, la nueva relación entre la traducción y la didáctica de las lenguas extranjeras determina que no se trata de traducir para comprender o para acceder al significado; por el contrario, es importante considerar que el ejercicio de contrastividad trabajado con la traducción, puede ayudarnos a encontrar las interferencias entre las lenguas y a evitarlas.

Tabla 11

Opinión docente sobre cómo la actividad mediadora de traducción textual y/o interpretación (traducción oral) ...

	Media	Desv. Est.
No son útiles para el aprendizaje.	6,04	2,76
No son contraproducentes, pues obligan al estudiante a ver el idioma que está aprendiendo a través de los patrones de la lengua materna.	6,02	2,01
Tienen como prerrequisito el conocimiento de ambas lenguas L1 y lengua extranjera.	6,26	2,05
Dependen del nivel de la competencia en la lengua extranjera para utilizarlas.	6,34	2,18
Permiten incrementar la competencia lingüística.	5,90	2,34
Se utilizan como traducción explicativa (traducción de unidades léxicas, explicaciones en la L1).	5,24	2,61
Permiten asegurar la comprensión del alumno.	5,34	2,72
Amplían el léxico.	6,98	2,28
Permite practicar la expresión escrita.	6,56	1,90
Permite practicar la expresión oral.	5,68	2,05
Permiten concienciar a los alumnos de las diferencias entre ambos sistemas lingüísticos.	6,78	2,24
Facilitan la identificación de errores en la comprensión de la lengua extranjera.	6,04	2,79
Es importante para el desarrollo de la percepción estética.	6,02	2,01
Ayudan a desarrollar la propia competencia traductora.	6,26	2,05

Nota. La escala promediada es de 1 a 10, 1= Totalmente en desacuerdo, 10= Totalmente de acuerdo.

6.2 Resultados y análisis de categorías

Como se había indicado en el capítulo anterior, para construir las categorías de análisis de la investigación, se trabajó con la información proporcionada por las entrevistas, observaciones de clase, análisis documental de los docentes participantes y de la literatura sobre ML. Como primer paso, se realizó una codificación inductiva en donde surgieron los primeros códigos. Seguidamente, se agruparon los diferentes códigos de acuerdo a su similitud, lo que requirió de varias instancias de lecturas y escrituras para llegar a establecer la matriz final con las categorías Mediación Lingüística y Traducción.

Dentro de la primera categoría las dimensiones constitutivas más destacadas fueron: definición, la ML y su relación con la didáctica de las lenguas y las actividades de ML. Por otro lado, la categoría traducción presenta las dimensiones: uso de la lengua materna en clase de LE y la relación de la traducción con la didáctica de las lenguas como los componentes de análisis.

La tabla 12 muestra las diferentes categorías con sus subcategorías, dimensiones y códigos.

Tabla 12

Categorías, subcategorías, dimensiones y códigos

Categoría	Subcategoría	Dimensión	Código
Mediación Lingüística	Cognición	Definición	- No conoce - Lengua Materna - Resolver problemas de comunicación
		Didáctica de las lenguas	- Herramienta didáctica - Estrategia comunicativa
	Praxis	Actividades de mediación lingüística	- Resumen, repetición, parafraseo, apostilla como verificación de comprensión
Traducción	Creencias	Uso de la lengua materna en clase de LE	- Paradigma comunicativo - Metodología
		Traducción y la didáctica de las lenguas	- Traducción explicativa - Traducción con un fin en sí misma - Traducción con fines comunicativos

Como se puede observar, la tabla 12 sobre Categorías, subcategorías, dimensiones y

códigos muestra los temas centrales de análisis de este trabajo. Se analiza la ML y las subcategorías de cognición y praxis con el objeto de conocer el papel de la ML en la enseñanza del inglés en el nivel universitario e identificar las actividades que utilizan los docentes para desarrollarla. Asimismo, se trabajó con las creencias de los docentes sobre el tema de la traducción como la actividad de mediación más conocida por su parte.

Después de haber plasmado los resultados obtenidos por medio de las diferentes técnicas y herramientas de recolección de datos, el siguiente apartado presenta el análisis de cada una de las categorías definidas previamente. En primer lugar, se presenta el análisis referente a la categoría ML y a continuación se analiza la categoría traducción.

Para el análisis de cada categoría, se consideró la información proporcionada en: encuesta, entrevista, observación de clases y documentos, además de todo el material bibliográfico registrado en los capítulos III y IV del presente trabajo investigativo.

6.2.1 Categoría: Mediación lingüística

A manera de recapitulación, la ML en la enseñanza de lenguas extranjeras se enmarca dentro de un ámbito dirigido a facilitar estrategias para desarrollar aspectos básicos de la comunicación con el fin de posibilitar una comunicación fluida entre personas diversas. En la actualidad, el MCER contempla a la ML como una actividad comunicativa más, junto a la producción, la recepción y la interacción, y como una estrategia comunicativa específica en la enseñanza de LE (De Arriba, 2003).

A continuación, se presentan los resultados de la categoría relacionada con ML y traducción considerando las diferentes sub-categorías con el propósito de dar una visión integral.

Dimensión definición de ML

En este marco, y con el objetivo de conocer qué percepciones o conocimiento tienen los docentes sobre la ML, durante la entrevista se pidió a los profesores participantes (muestra de seis participantes) proporcionar una breve definición de la ML. Sin embargo, la mayoría de docentes mostró un desconocimiento sobre el tema, ya que no fue posible establecer un concepto claro, o se relacionó la ML exclusivamente con el uso de la lengua materna en la clase de LE. Un participante, incluso, tiene un concepto alejado sobre la mediación. Solamente dos docentes tienen una aproximación, aunque no muy clara al concepto. Las citas tomadas de las entrevistas que se presentan a continuación evidencian los diversos conceptos proporcionados por los docentes referente a la ML.

[...] lingüísticamente, o sea la mediación lingüística creo que aquí tenemos este poder transformador a través de la palabra ¿no? Entonces para mí, la mediación

es encontrar los puntos de común acuerdo, un punto de encuentro, digamos, entre profesores y estudiantes en este caso y *que todo esté claro*, que todo esté, desde el primer día de clases incluso desde mucho más antes [...]. (Bernardo)

No estoy muy al tanto de lo que es la mediación lingüística, *no tengo mucho conocimiento de qué se trata, en qué consiste y menos cómo aplicarla* dentro del aula. Entonces cuando usted me tocó el tema y me dijo, realmente sí más o menos me puse a leer sobre de qué se trata, más o menos de qué es, pero honestamente como le digo, todavía *no sé cómo aplicar*, o cómo entra eso en las clases. (Silvia)

No estoy muy claro leí un poco para responder su encuesta y todo, pero le soy honesto estoy con tantas cosas en la cabeza. (Pedro)

La mediación lingüística es el uso de la lengua materna ¿verdad? bueno realmente estoy, como le decía, *un poco confundida* con esto de la mediación lingüística, para mí, *es el uso de una lengua materna* de pronto en la enseñanza, a eso hace referencia. (Tamara)

Yo entiendo [sobre la mediación lingüística] que *es hacer como un puente entre el un idioma y el otro*, facilitar el aprendizaje, transmitir el conocimiento de un idioma al otro [...] (Lucía)

[La mediación lingüística es] como evaluar a los estudiantes como van a crear las relaciones, como *resolver conflictos lingüísticos* [...] (Carlos)

Los docentes expresan textualmente no conocer un concepto sobre ML; sin embargo, también advierten importantes aproximaciones como “facilitar el aprendizaje”, “puente lingüístico” o “resolver conflictos lingüísticos”. Se había indicado que un punto fundamental acerca de la mediación, de acuerdo a North (2016), es que ésta se ha desarrollado en el concepto de lenguaje para mediar significados. Es decir, en palabras del autor, con la mediación se pretende extender puentes (*bridging*) en diferentes espacios con el propósito de facilitar la comprensión. North y Piccardo (2016) añaden que la mediación ocurre donde hay puentes (*bridging*) e intercambios entre diferentes elementos y espacios, donde el individuo y lo social interactúan. Este puente además de mejorar la comunicación y la comprensión recíproca, puede establecer relaciones a través de barreras y evitar o resolver situaciones críticas o conflictos. Es importante entonces señalar que, pesar de que tres de los seis participantes han expresado textualmente ‘no conocer’ la ML, también se ha indicado por parte de dos docentes nociones importantes con respecto a ésta.

Por otro lado, Tamara señala que la ML involucra el uso de la lengua materna. A pesar de que la mediación interlingüística implica la transferencia intencional de información de un idioma a otro (*translanguage*) (Stathopoulou, 2016), la ML implica no solo ser competente

para cambiar de idioma y transmitir información de un idioma a otro, sino también tener la capacidad de utilizar una amplia gama de estrategias de mediación. Por lo tanto, la ML no se ciñe solamente al uso de la lengua materna.

Dimensión didáctica de las lenguas

Por otro lado, dentro de la dimensión didáctica de las lenguas, los docentes consideran a la ML como una herramienta metodológica que está o pudiera incorporarse en las clases de LE. A pesar de que no se menciona a la ML como una herramienta didáctica que puede favorecer la adquisición de destrezas relacionadas con el enfoque intercultural, los docentes la reconocen como parte de la práctica docente.

yo creo que sí, [existe relación entre la mediación lingüística y la didáctica de las lenguas] porque yo creo que es importante conocer los métodos, ¿no es cierto?, los métodos, técnicas que podemos utilizar en una clase para poder llegar a objetivos, entonces, si, yo creo que está muy relacionado. (Tamara)

Yo creo que claro, [la mediación lingüística] es un elemento que debe incorporarse a la didáctica, ¿no es cierto?, y como le decía necesitamos como un poco más de práctica, de conocer un poco más eh, por ejemplo, las actividades que podemos utilizar, los instrumentos que podemos utilizar para precisamente desarrollar esto. (Lucía)

Se puede observar que Tamara y Lucía coinciden en el aspecto de la importancia de conocer diferentes métodos o técnicas para incorporarlos dentro de su práctica docente y alcanzar los objetivos propuestos. No obstante, se evidencia también la imprecisión en cuanto a la definición de ML, lo que genera, de cierta forma, incertidumbre en cuanto a su aplicación en las clases de LE. De acuerdo a lo expresado por las docentes, pareciera ser que la ML se concibe como una herramienta metodológica más para incorporarla en clases de LE; sin embargo, se ha mencionado previamente las palabras de De Arriba y Cantero (2004) quienes advierten que la mediación no es una simple herramienta metodológica sino una actividad esencial de supervivencia en las relaciones humanas que se desarrollan en contextos plurilingües. En este marco, la ML se concibe como herramienta didáctica tendiente a favorecer y afianzar la adquisición de determinadas destrezas que configuran el enfoque (inter) cultural. Las docentes tampoco se han referido al elemento cultural como una de las razones indispensables para trabajar la ML en el aula.

De la misma forma, con respecto a la dimensión de la didáctica de la lengua, los docentes indican que el trabajo que se realiza en las clases de LE se enmarca dentro del enfoque comunicativo mayormente, (también se mencionó el método ecléctico), y se desarrolla objetivos

por funciones. Indican trabajar con un programa (sílabo) alineado parcialmente al MCER.

Mayoritariamente, los participantes señalan que, a pesar de algunas omisiones, los sílabos, en general, se han elaborado basados en los contenidos tanto gramaticales como de léxico propuestos por el MCER; de la misma forma, en lo que se refiere a las destrezas y número de horas están también bastante alineados. No obstante, existe una ausencia total de objetivos relacionados con la competencia intercultural y actividades de mediación. Es importante señalar que, a pesar de que la interculturalidad no es un enfoque nuevo, sino una revisión del concepto de competencia comunicativa, ésta no es considerada por la mayoría de docentes en sus intervenciones; solamente la profesora Lucía indica sobre este particular. Sin embargo, de acuerdo a Alexopoulou y Lugo (2012), la interculturalidad se concibe como un elemento necesario para el logro de una plena competencia comunicativa.

Realmente creo que está [sílabo] *bastante apegado a lo que es el Marco Común Europeo*. A veces tenemos la expectativa muy alta de los chicos, de que tienen que cumplir ciertas cosas, pero yo creo que ahora los sílabos que se han revisado, se han elaborado en base a eso, al Marco Común Europeo, *en contenidos tanto gramaticales como de léxico y en lo que son destrezas también, están bastante alineados*. (Tamara)

Sí, sí está [el sílabo] alineado porque en realidad si usted revisa, por ejemplo, los logros de aprendizaje y se va al Marco de Referencia Europeo, *sí empata con el nivel que dice debe tener*. Ahora, el problema está en la división y el número de horas, en el Marco de Referencia Europeo le dice a usted que, por ejemplo, para tener un A1 un A2 un B1, un B2 usted necesita un cierto número de horas, *nosotros no cumplimos con ese número de horas*. (Pedro)

Pienso que *sí hay algunas falencias* como digo yo que hay que revisar nuevamente los sílabos, porque si considero que *hay cosas que de pronto faltan* en algunos, otras cosas que de pronto están, así como inconclusas, *en otras partes bastante alineado a lo que es el Marco Común pienso que sí está*, pero como le digo, pienso que, si falta, falta pulirles más a esos sílabos. (Silvia)

Yo creo que al sílabo le faltan dos elementos muy importantes, a nuestros sílabos, si bien tenemos eh, bueno tenemos objetivos, elementos lingüísticos que nos dicen más o menos qué tenemos que cubrir y todo lo demás, eh, *hay una ausencia total de, por ejemplo, objetivos relacionados con la competencia intercultural que para mí eso es fundamental que no está*. [...]. justamente, es la primera vez que, yo no me había fijado en esto, sobre que en el Marco de Referencia Europeo también consta ya la mediación y el desarrollo justamente de destrezas, que le permitan tanto al profesor como al estudiante trabajar con eso [...]. (Lucía)

De la misma manera, se puede comprobar este aspecto al analizar la descripción de los cursos en los programas de los diferentes niveles. A continuación, se presenta el extracto de un

sílabo:

Este nivel se enfoca en un desarrollo equilibrado *de las cuatro destrezas básicas: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita*. A través de una variedad de actividades y tareas comunicativas se plantea llevar a los estudiantes a adquirir un nivel B1[A1, A2] del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. La característica de este curso, no sólo destaca la práctica de la lengua a través de diferentes recursos tecnológicos y físicos, sino también el desarrollo de estrategias y técnicas que son la base de un aprendizaje continuo y autónomo. (Departamento de Idiomas, Sílabo, período académico marzo – agosto 2021)

De la misma forma, los objetivos propuestos en el sílabo, establecen alcanzar diferentes niveles de suficiencia en el idioma inglés a través del perfeccionamiento de las cuatro destrezas (comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita).

A pesar de que el MCER (2002) determina que la enseñanza de lenguas extranjeras no se distingue como el ‘dominio’ aislado de una, o más lenguas, más bien, el propósito es el desarrollo de un repertorio lingüístico múltiple; por lo que la ML se concibe como herramienta didáctica tendiente a favorecer y afianzar la adquisición de determinadas destrezas que configuran el enfoque (inter)cultural, en ningún momento se incluye a la mediación como parte fundamental del desarrollo de la competencia comunicativa. A continuación, se presenta el objetivo de un curso de uno de los programas de inglés (PASLE)¹⁷ ofrecidos por el Departamento de Idiomas de la UC.

Alcanzar el nivel de suficiencia B1- en el idioma inglés (MCERL) *a través del desarrollo equilibrado de las cuatro destrezas (comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita)* con el propósito de convertirse en un usuario independiente de la lengua. (Departamento de Idiomas, Sílabo, período académico marzo – agosto 2021)

Se evidencia claramente el hecho de que la ML no está presente en la planificación anual del docente o sílabo. Sin embargo, este particular es señalado solamente por una docente en las entrevistas. Cómo se había mencionado en el capítulo teórico de esta investigación, trabajar la competencia intercultural presupone introducir y explotar referentes culturales en cada una de las propuestas didácticas. El propósito de este nuevo enfoque, más complejo que el enfoque por destrezas empleado en los sílabos descritos, es el de enfrentar la enseñanza de lenguas en contextos plurilingües. Este nuevo enfoque no persigue la excelencia o corrección lingüística del hablante, sino la comunicación eficaz para desarrollar una competencia comunicativa intercultural que posibilite la interacción entre hablantes diversos (Cantero y De Arriba, 2004).

¹⁷ Programa Académico de Suficiencia en Lenguas Extranjeras

Del mismo modo, uno de los docentes entrevistados manifiesta que, al estar los objetivos de la clase enmarcados en el enfoque comunicativo, la ML estaría implícita en la planificación, sin embargo, no menciona de qué forma.

Pero obviamente si vamos leyendo los logros [en el sílabo] y todo eso apunta a la comunicación, no al entendimiento de palabra sino a la comunicación por *ende de ley*¹⁸ estaría implícita la mediación lingüística [en la planificación anual] [...].
(Pedro)

Si bien el docente Pedro considera a la ML como una estrategia comunicativa que, aunque no esté explícitamente incluida en la planificación anual, lo está de una manera implícita, las clases observadas reflejan lo contrario. Pedro menciona la comunicación como eje central de la planificación; sin embargo, se puede observar que los sílabos están concebidos desde la perspectiva tradicional en donde se prioriza el desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas (comprensión lectora y expresión escrita, comprensión oral y expresión oral). En este marco descriptivo, la ML quedaría relegada como una actividad secundaria. Blini (2009) añade que la ML forma parte de las actividades de la competencia comunicativa de la lengua, por lo tanto, la adquisición y desarrollo de su competencia tendría que integrarse con el de las cuatro destrezas tradicionales en cualquier programa de enseñanza lingüística.

Del mismo modo, a pesar de que los docentes han expresado realizar su trabajo áulico enmarcado en el enfoque comunicativo, mediante el análisis documental, en este caso la revisión de los documentos de la evaluación, se observa que ésta se basa en métodos tradicionales donde la atención recae solamente sobre los temas desarrollados ya sean estructuras gramaticales o manejo de vocabulario específico de cada unidad temática.

Como se observa en el siguiente ejemplo, el análisis de la producción escrita desarrollada por los estudiantes también muestra la ausencia de la utilización de actividades de ML e incluso se puede evidenciar que la retroalimentación se enfoca en la corrección de la parte gramatical y de léxico. Por el contrario, Gentile (2016) explica que las actividades lingüísticas de mediación no se limitan a la clase, éstas están presentes en el funcionamiento lingüístico cotidiano de nuestras sociedades. Por esta razón, la lógica de las actividades previstas se proponen superar el marco del aula para integrar la dimensión social y cultural de las lenguas. Por lo tanto, es legítimo que en el MCER se adopte un enfoque orientado a la acción. Es decir, las actividades de la lengua que se realizan en la clase de lengua se complementan con las que se desarrollan en contextos sociales no directamente relacionados con el ámbito educativo.

La siguiente imagen muestra el trabajo de fin de unidad solicitado por el docente Carlos y su retroalimentación.

¹⁸ Modismo cuencano que significa “con seguridad”

Think of an experience when you had an uncomfortable feeling (or, you can invent an experience). Write an email to a friend (190-220) words about the experience and your feeling. Use the feelings below:

I have had a lot of awkward situations in my life but there is one of them that I feel ashamed of. I remember when I was in college, on my first day of class, I entered at a room/class that was my supposed class and as I did not know anybody, I could not ask if this one was my correct class. So the teacher came in and he started his class with an introduction and some advice for the whole semester. Then he gave us the first topic of the subject and finally he took the list. It was an awful surprise for me because I did not hear my name, therefore, I asked why he had not mentioned me and he checked his list and I was not there. At this moment I was so ashamed and stuck due to the fact everybody heard it and I heard guys laughing, too. I just got out there and called my best friend who unfortunately was in another class in the same school. Then we reviewed again my schedule and certainly this was not my class. In conclusion, for a while I was clueless of my partners.

- Eliminado: have ever had
- Eliminado: I feel
- Eliminado: ashamed
- Eliminado: I was
- Eliminado: in my
- Eliminado: entered
- Eliminado: did
- Eliminado: could
- Eliminado: a introduction
- Eliminado: advice to
- Eliminado: did
- Eliminado: asked
- Eliminado: I was
- Eliminado: in this
- Eliminado: I was
- Eliminado: I heard
- Eliminado: other

De manera similar, las docentes Lucía y Tamara piden a sus estudiantes realizar un párrafo como trabajo de fin de unidad. A pesar de que Lucía escribe algunos comentarios sobre el trabajo del estudiante, la retroalimentación nuevamente se centra en la parte lingüística. Esto, de cierta manera, evidencia que, a pesar de que los docentes expresen que sus clases se enmarcan en el enfoque comunicativo, se puede percibir una tendencia a reforzar aspectos lingüísticos.

Technology today is important to be able to communicate and we do it through devices such as computers or cell phones. My valuable object is the laptop.
 My laptop is the most valuable compared to my desktop computer that has some problems, it is a little slow and sometimes shuts down, my laptop is the fastest, it has many features, it is more valuable because I buy it with my money and I can use at any time, it has a longer battery life, it is an expensive computer, it has more RAM memory space, it is a light lead color, LENOVO brand, it has a better camera, less sound, it helps me with everything.
 In conclusion, my laptop computer is the object that has the most value for me, because it is very useful for doing different things.

Feedback comments

Paragraph B I [bulleted list] [numbered list] [link] [undo] [redo] [insert image]

Juan Diego,

Your paragraph is clear and well-structured; however, you have some Run-on sentences. I have marked them. Please use a period instead of "commas."

The screenshot displays a language learning interface. On the left, a text passage is shown with several words highlighted in red and annotated with red handwritten notes. The text reads: "My favorite day of the week is Friday, because this day I don't have classes. I get up usually at 9 or 10 o'clock. I make breakfast usually prepare a smoothie. After that I make the bed and take a shower. After that I prepare my study routine, because I am musician and I dedicate the most time to my practices. After that, I have lunch and take a nap usually at 2 until 3 pm, then I listen to music usually I listen to music that I have to study. After that, I do exercise always ride the bike for an hour or two. After that I practice with my instrument the words to present. Then I listen to music again and later I watch series on the internet." Red annotations include a large 'I' above 'Friday', a large 'usually' above 'usually', and a large 'D' above 'usually' in the second sentence. The sidebar on the right shows a 'Calificación' (Grade) section with a score of 8,00 out of 100. Below the score, it indicates 'Calificación actual en el libro de calificaciones' (Current grade in the gradebook) is also 8,00. There is a button to 'Descargar pdf retroalimentación' (Download pdf feedback) and a timestamp '13 de July de 2021, 00:52'. At the bottom of the sidebar, there is a 'Comentarios de retroalimentación' (Feedback comments) section with a rich text editor containing the text 'Check word order and the place of adverbs in the'.

Es importante recordar que la orientación clásica de la enseñanza de lenguas, centrada en el aprendizaje de conocimientos gramaticales y léxicos, no es compatible con teorías del aprendizaje basadas en la formación de conceptos. De hecho, las reglas gramaticales a menudo no son un vehículo eficaz para desarrollar conceptos (North y Piccardo, 2016). Como se puede observar, en los ejemplos presentados, se evidencia una visión tradicional del lenguaje, en donde éste es considerado un sistema de signos o símbolos arbitrarios a los que se les da existencia social a través de su referencia a un contexto que está fuera del lenguaje; es decir, esta visión tradicional se basa en una separación del lenguaje mismo y el uso del lenguaje: el lenguaje se ve como algo separado tanto del contexto individual como del social (Kramersch, 2002).

Por otro lado, Branda (2017) señala que “nuevas formas de evaluación suplen a las tradicionales” (p. 106). Por ejemplo, observaciones, entrevistas, diarios o portfolios son utilizados con el objetivo de tener una visión más amplia de lo que los alumnos pueden lograr. De la misma forma, se ha mencionado que se considera al lenguaje como el medio para desarrollar habilidades críticas del pensamiento; así, “el estudiante no solo aprende la lengua en vacío, sino que para aplicar sus habilidades de pensamiento en situaciones que van más allá del lenguaje de clase” (Branda, 2017, p. 106).

Contrariamente a que los docentes han sabido manifestar la importancia de la ML como una herramienta metodológica o estrategia comunicativa, ésta no está incluida en su planificación anual ni es una parte de sus clases. La siguiente dimensión, sobre las actividades de ML, dará más evidencia de lo señalado.

Dimensión actividades de ML

Las actividades mediadoras (escritas y orales), de intermediar, apostillar, parafrasear,

resumir, traducir, interpretar, sintetizar, citar, adecuar, son actividades de ML cotidianas que ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades (Consejo de Europa, 2002). Además, permiten postular una competencia mediadora específica: desde saber hacer una traducción espontánea a nuestro acompañante, hasta saber recoger el sentido general de un debate para elaborar las conclusiones (De Arriba, 2003). Anteriormente se había señalado que la mediación no es una simple herramienta metodológica sino una actividad esencial de supervivencia en las relaciones humanas que se desarrollan en contextos plurilingües; sin embargo, generalmente, las actividades de resumir o sintetizar, parafrasear o citar y apostillar son utilizadas por los docentes en las clases de LE como una forma de verificación de la comprensión como lo señalan los siguientes extractos de las entrevistas:

¿Resumir, para ver ... como la capacidad de síntesis? ...no, no lo he hecho. Ahora leer, *entender para extraer por ejemplo la idea principal, ideas secundarias y eso si se discute*; o sea para discutirlos sí, pero *no para la capacidad de síntesis*. [...] *la comprensión si, la comprensión si en el sentido de ideas principales si, ideas secundarias, para ver si entendieron X palabra, digamos, eso sí.* (Pedro)

Pero bueno el propósito [de parafrasear instrucciones en clase] es chequearles su, primeramente, *su nivel de entendimiento ¿no?*, y a ver esa capacidad de 'reproduction' primeramente no, después podría ser 'production' que eso sea como un 'template' sea como una matriz para que ellos puedan aplicar en otras situaciones. [...]. (Bernardo)

[El propósito del resumen es] *comprensión, revisar comprensión*, que ellos puedan entender cuál es la idea principal básicamente, cuál es la idea principal del texto. (Tamara)

Lo expresado durante las entrevistas y plasmado en los extractos de los profesores participantes de la muestra, concuerda con lo indicado por todos los docentes en la encuesta. Los datos de la encuesta revelaron que los profesores están mayormente (promedio más alto) *de acuerdo* con que las actividades de resumir o sintetizar, parafrasear o citar y apostillar ayudan principalmente a la comprensión de los estudiantes. Sin duda, un punto fundamental acerca de la mediación es que ésta se ha desarrollado en el concepto de lenguaje para mediar significado (North, 2016). Sin embargo, la mediación no se preocupa por los aspectos de expresión lingüística de un hablante, la atención se centra en el papel del lenguaje en procesos como la creación el espacio y las condiciones para la comunicación y/o el aprendizaje, construyendo nuevos significados. La mediación siempre implica tender puentes (*bridging*) a través de los espacios, facilitando la comprensión.

El objetivo de utilizar actividades de mediación en el aula es enseñar al alumno a comprender el sentido de un texto, a desverbalizarlo antes de poder expresarlo con las propias

palabras. Sin embargo, Trovato (2015) indica que “el Marco prevé el recurso a la mediación dentro de un escenario didáctico, ya sea como actividad de clase o para ayudar a otro alumno que posiblemente no haya entendido la explicación del docente” (p. 159). En la siguiente cita Carlos expresa directamente el objetivo de ayudar a los alumnos ‘débiles’ a entender mejor las instrucciones de clase mediante el parafraseo de las instrucciones por parte de otro estudiante:

Trato de preguntar al alumno fuerte [parafraseo de instrucciones], cosa de que los débiles al inicio más o menos dice no entendí las instrucciones, entonces, tal vez, *el compañero vuelve a explicar entonces ahí le entiende.* (Carlos)

Por otro lado, Silvia considera que el resumen oral, en este caso, a más de ser un ejercicio de verificación de la comprensión, también es un ejercicio en el que el estudiante necesariamente tiene que interpretar el sentido del texto para poder expresarlo con las propias palabras, lo que se acercaría más a una actividad de ML a pesar de que la docente no lo mencione:

Bueno, la idea [de pedirle un resumen oral sobre un texto escrito] es que ellos *demuestren primero que comprendieron lo que están leyendo y segundo de que sean capaces de explicar en sus propias palabras*, a veces, de pronto encuentran vocabulario un poco más complejo y que ellos puedan adaptarlo a lo que ellos conocen, a lo que ellos se sienten más cómodos, más familiares, y que puedan explicarlo de una manera más sencilla y más comprensible para el resto de compañeros. (Silvia)

De la misma manera, durante la encuesta, los docentes determinan (entre los promedios más altos) que las actividades de resumir o sintetizar, permiten adquirir otras actividades lingüísticas como captar las ideas esenciales, adecuarse al interlocutor y/o a expresarse con mayor eficacia; así también los encuestados establecen que las actividades de parafrasear o citar y apostillar incrementan la competencia lingüística.

La encuesta y las entrevistas difieren en los resultados en cuanto a la opinión de los docentes con respecto a que las diferentes actividades mediadoras requieren que los estudiantes tengan un alto conocimiento de la lengua extranjera. La encuesta muestra los promedios más bajos (en desacuerdo), así como una mayor dispersión en la opinión de los docentes en lo que respecta a este aspecto, sin embargo, durante la entrevista se expresa lo contrario. Aquí un extracto que ilustra esta situación:

no, no, con este nivel [A1], no lo he hecho, [trabajar con un resumen] en otros niveles sí, sí, pero con un nivel 1, como le digo, considero que no tienen el vocabulario suficiente para hacerlo, pero, al menos el resumen es una destreza más compleja creo yo, para que puedan ellos hacerlo, tener ideas principales y todo eso. (Tamara)

[...] por ejemplo, que he trabajado con niveles quintos, cuartos, niveles que están en capacidad de hacerlo [resumen], es solamente en lengua extranjera. (Tamara)

Los profesores Carlos y Silvia coinciden con el hecho de que en niveles superiores los estudiantes deberían estar en la capacidad de trabajar con un resumen netamente intralingüístico (Lengua extranjera solamente). Asimismo, que en niveles inferiores sería posible que los estudiantes realicen un resumen utilizando la lengua materna. En la cita a continuación, pareciera ser que Carlos incluso relaciona la actividad mediadora con el uso exclusivo de la lengua materna.

¿Así todo, todo en inglés? Sí. Al ser nivel 7 yo pienso que sí necesitan ellos estar muy acostumbrados, entonces, uno, por ejemplo, no puede decir que la misma clase va a ser con alumnos del A1, porque ahí les desmotivo hasta más no poder. Entonces sí, entonces ahí yo pienso que hasta los niveles bajos si es *que uno ve con mediación lingüística*. (Carlos)

no, no, pienso que eso no sería necesario [utilizar un resumen interlingüístico]. Tal vez dependiendo del nivel, por ejemplo, tal vez con un A1. Si es que yo sé que ellos no tienen todavía el vocabulario necesario para poder expresar muchas ideas completas, *tal vez sí les puedo permitir en ese caso*, lo importante es que comprendan lo que están leyendo, ellos tal vez no están en capacidad de poderlo explicar, pero *en los niveles más altos ya no*. (Silvia)

Lo expresado en el último extracto sugiere que, durante la clase de LE, el uso de la lengua materna no es considerado como una alternativa metodológica. Las expresiones “tal vez” “les puedo permitir” utilizadas por la profesora Silvia nos muestran de una forma clara y categórica el hecho de que la docente ve la posibilidad del uso de lengua materna como un caso excepcional muy remoto, pareciera ser como algo hasta incorrecto dentro de sus clases. Sin embargo, desde la teoría sociocultural, se considera al lenguaje como una herramienta mediadora (Languaging) que facilita el pensamiento y la construcción de ideas. Los autores Swain y Lapkin (2013), citados anteriormente, sugieren brindar la oportunidad para que los estudiantes usen su primer idioma durante diálogos colaborativos o discursos privados con el objetivo de que sean capaces de “mediar su comprensión y generación de ideas complejas (lenguaje) antes de que produzcan un producto final (lenguaje oral o escrito) en el idioma de destino” (p.122). Los docentes Carlos y Silvia siguen la línea de Swain y Lapkin (2013) quienes proponen que solo después de que los estudiantes aumenten su competencia, se les puede animar a usar la L2 como una herramienta para la mediación. Algo importante que mencionar es que estos autores recalcan el hecho de que el uso de L1 debe ser intencionado y no aleatorio.

La dinámica de pedir un resumen o un parafraseo de las instrucciones a los estudiantes durante la clase de LE se pudo evidenciar durante las observaciones. Sin embargo, los docentes

no apuntan este tipo de actividad como una actividad de mediación en donde el estudiante interpreta el texto y lo reexpresa utilizando sus palabras. Como se puede advertir en las citas anteriores, los docentes manifiestan que el objetivo de esta actividad en sus clases es asegurar la comprensión del estudiante principalmente.

Carlos: Now, while you listen, read the text (Students listen and read the text)

Carlos: Student X please explain your classmates what is the story “Sacrifice for survival” about. (The student summarizes the story to his classmates.) (Observación clase 1, Carlos)

Carlos: The text has some blank spaces, so you have to complete it with the sentences provided below in the material. Student X, please repeat the instructions for your classmates.

Student: We have to complete the text using the sentences (Observación clase 1, Carlos)

Igualmente sucede en la clase de Silvia. Un estudiante lee en voz alta un texto en inglés sobre el internet. Seguidamente, la profesora pide un voluntario para realizar un resumen oral del texto.

Silvia: anybody who would like to give me a little resume, with your own words about the text? (Observación clase 2, Silvia)

Asimismo, los resultados presentados en la encuesta muestran que, de forma regular, los docentes piden a sus estudiantes aclarar un texto o discurso empleando sus propias palabras. También, los docentes expresan que prefieren utilizar el parafraseo en sus clases con el fin de ayudar a la comprensión de los estudiantes. En este caso, como se ha señalado en el capítulo IV sobre mediación, el explicar a una persona lo que ha dicho otra, tendríamos un ejemplo de mediación personal intralingüística. De la misma forma, hacer un resumen de un texto o explicarlo en la misma lengua serían ejemplos de mediación textual intralingüística.

Por otro lado, durante las clases también se observaron actividades de apostilla por parte del docente. En el siguiente ejemplo se puede advertir que la docente Lucía utiliza diferentes palabras y técnicas para aclarar el vocabulario a sus estudiantes. Lucía presenta a la clase una diapositiva con un acertijo en inglés con oraciones de similitud y contraste, lee cada oración del acertijo y explica el significado de algunas palabras utilizando sinónimos o ejemplos. Como se puede observar, la profesora Lucía se vuelve ‘un mediador que apostilla’ (De Arriba y Cantero, 2004). Los autores explican que hacer de intermediario entre hablantes de dos idiomas significa ‘hacer de intérprete’; sin embargo, en este caso, en donde uno de los hablantes de dos

idiomas conoce más del otro idioma, el intermediario deja de hacer de ‘intérprete’ y se vuelve un mediador que apostilla.

“I am as orange as a carrot” (muestra un dibujo en la diapositiva),
“I am as round as the moon” (hace la figura redonda con sus manos),
“I am bigger than a basketball” “bigger, no smaller”
“I am harder than a soccer ball” “hard, hard, como work hard es trabajar duro, but in this case, for example I look at my cellphone and I say the back of my cell phone, the material is very hard, it is not flexible, soft no, it is hard” (muestra su teléfono celular),
“I am less sweet than a fruit” “Less, no more” (Observación clase 1, Lucía)

En otro ejemplo Lucía lee uno por uno diferentes adjetivos y pide a los estudiantes proporcionar el adjetivo opuesto. La profesora ayuda a los estudiantes con los antónimos de cada adjetivo.

Lucía: ‘removable’ “Do you understand the meaning of removable? Something that you can take away.

Lucía: ‘Long lasting’ “when you move the batteries of your cellphone you can charge it and they are long lasting, you do not have to change it. What is long lasting? Or maybe the opposite”

Estudiante: es duradero.

Lucía: Aja, and it is a very important word. (Observación clase 2, Lucía)

Al ser preguntada cuál es el principal objetivo de esta actividad (utilizar sinónimos) durante su clase, la docente señala que utiliza palabras similares con el propósito de que el estudiante comprenda el nuevo vocabulario. Sin embargo, no se menciona o relaciona esta actividad con la ML.

[...] trabajo mucho yo con los sinónimos y con los antónimos también, como esto es lo opuesto de esto y esto, sí. Una cosa es valerme del vocabulario que sé que los estudiantes ya tienen para que el estudiante logre entender tal vez el significado de una nueva palabra y tratar de poner, bueno, siempre, oraciones y todo, para que el estudiante vea también el contexto, en qué contexto se utiliza [...] (Lucía)

De acuerdo con los datos proporcionados por los diferentes instrumentos de recolección, se puede advertir que los participantes de este estudio reconocen a la ML como parte de su práctica. A pesar de que no se mencionen explícitamente las actividades de ML, los resultados de la encuesta muestran que los docentes solicitan de manera regular¹⁹ a sus estudiantes aclarar un texto o discurso empleando sus propias palabras. De igual forma, los encuestados señalan que utilizan el parafraseo por lo menos una vez por clase con el fin de ayudar a la comprensión

¹⁹ La escala promediada es de 1 a 7, 1=Nunca, 2=Una vez al mes, 3=Una vez por semana, 4=Pasando una clase, 5=Una vez por clase, 6=Dos veces en una clase y 7=Tres o más veces en una clase

de los estudiantes. Estos resultados también se reflejaron con las diferentes citas extraídas de las observaciones de clases, documentos y la entrevista.

Se puede inferir, por los resultados presentados, que los docentes del Departamento de Idiomas de la UC utilizan diferentes actividades de mediación lingüística; sin embargo, el propósito fundamental no es el de favorecer la adquisición de determinadas destrezas establecidos en el enfoque intercultural. Por el contrario, la ML es aplicada como una actividad de clase para ayudar a la comprensión de los estudiantes.

6.2.2 Categoría: Traducción

En esta sección se presenta el análisis de la categoría traducción como un elemento fundamental dentro de las actividades de ML. Se analizaron las creencias de los docentes sobre el tema de la traducción como la actividad mediadora más conocida por su parte y con la que más se relacionó a la ML.

Sin duda, el papel de la traducción ha ido variando en la didáctica de las lenguas extranjeras. En apartados anteriores se ha indicado que, con los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas, la traducción tenía un papel fundamental, no obstante, el propósito de utilizar la traducción fue el de llegar al significado del texto mediante el análisis de los distintos aspectos gramaticales, por lo que ésta no tenía un enfoque comunicativo. Además, con los métodos directos, la lengua materna desaparece del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, como consecuencia las actividades relacionadas con la traducción quedan postergadas.

Uso de lengua materna en las clases de LE

Este paradigma del método comunicativo con respecto al uso de la lengua materna y la traducción durante las clases de LE es evidente en los docentes participantes del estudio. Durante las entrevistas se reflejó que, en general, los entrevistados piensan que es importante utilizar la lengua extranjera durante sus clases como una metodología que ayude al estudiante en su aprendizaje. En otras palabras, el uso de la lengua materna en las clases de LE, de cierta forma, no es aceptada.

Bueno, yo siempre he tenido la idea de que, *si usted no escucha el idioma, cómo podemos pretender que vaya a aprender algo*, obviamente va a ser difícil no es que los chicos van a entender de buenas a primeras, pero de cierta manera esa es la presión que yo trato de poner y les he dicho a mis chicos siempre el primer día de clase *yo tiendo a hablar inglés en las clases y ese es mi, mi metodología eso es como yo considero que debe ser [...]*. (Pedro)

Sí, bueno, [el objetivo de utilizar la lengua extranjera mayormente en clase es] que ellos vayan aprendiendo, de pronto más vocabulario, que vayan entendiendo, como le dije hay algunas partes que, si pueden ellos *entender definiciones en inglés, explicaciones en inglés* y hay otras que no, entonces aprovechar esas oportunidades de palabras *que sí pueden entender que vayan incluso adquiriendo más vocabulario* relacionando la palabra con el idioma. (Tamara)

Se nos ha dicho que no [utilizar la lengua materna en clase], que más bien tiene que estar el estudiante, involucrarle en un contexto, hacer uso, de que esa horita, de pronto hora, dos horas que tenemos utilicen al máximo [lengua extranjera], no, porque sabemos que afuera pueden estar en contacto con el español, pero con el inglés no, *entonces más o menos por ahí ha ido mi idea de esto de no utilizar tanto de traducción.* (Tamara)

Entonces *pienso que en la parte gramatical* sobre todo si utilizo yo español *en ciertas ocasiones,* dependiendo del nivel también obviamente, pero sí, *sí considero que es necesario en algunos casos, en otros no.* (Silvia)

En los extractos, los participantes utilizan frases como *“se nos ha dicho”, “eso es como yo considero que debe ser”, “sí considero que es necesario en algunos casos, en otros no”.* Evidentemente, la cognición docente tiene un impacto considerable en su vida profesional. Borg (2003) advierte que la cognición del docente corresponde a lo que éstos conocen, creen, y piensan, y de esta manera, los docentes son agentes activos en la toma de decisiones. Las frases utilizadas muestran que los profesores participantes toman decisiones pedagógicas de acuerdo a lo que conocen, creen y piensan. Del mismo modo, Castro, 2017 indicó que las prácticas pedagógicas implican un marco de acción constituido por, entre otros, las creencias, las concepciones pedagógicas, las políticas curriculares y la visión de mundo. Los docentes participantes han sabido indicar que, principalmente, basan su práctica pedagógica en el enfoque comunicativo; también, las directrices nacionales sobre el aprendizaje de una segunda lengua (políticas curriculares) así como el sílabo se fundamentan en el enfoque comunicativo; se puede observar que todo el contexto educativo se desarrolla en el marco de este enfoque en el que el uso de la lengua materna no es, de cierta forma, permitido.

No obstante, la uniformidad del enfoque comunicativo como método también ha sido cuestionada. Branda (2017) cita a Jacobs y Farrell (2001) para señalar que la diversidad individual es un aspecto importante que considerar dentro de la enseñanza y aprendizaje de una LE. De acuerdo a los autores, cada alumno tiene potenciales y formas diferentes para aprender; por lo tanto, no sería posible ajustar a todos los estudiantes a un solo ‘molde’; por el contrario, se debe tomar en cuenta estas diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Díaz (2008) indica que sin duda “existe una relación simbiótica entre la cognición

docente y las actuaciones pedagógicas” (p. 34). El autor añade que los docentes “son sujetos activos que toman decisiones utilizando redes complejas de conocimiento, pensamientos, y creencias” (p. 34). En la misma línea, Borg (2003) explica que estas redes son personalizadas, orientadas a la práctica y sensibles al contexto. Sin duda, la siguiente cita de la docente Silvia también ejemplifica lo mencionado sobre cognición.

[...] entonces por eso les pido de favor que *no utilicen el traductor, que utilicen un diccionario* y que, muchos estudiantes, por ejemplo, cuando les pido que hagan ‘writing’ me he topado con que están escribiendo en español primero y luego eso tratan de pasarlo al inglés, entonces eso digo, ¡por favor eso no hagan! Y les doy toda esta explicación. (Silvia)

Pym, Malmkjær y Gutiérrez-Colón (2013) señalan que algunos estudios (Kobayashi y Rinnert, 1992, Cohen et al., 2000) en donde se compara formas de utilizar la traducción: escribir directamente en L2 (modo ‘directo’) y escribir en L1 y traducir a L2 (modo ‘traducción’), los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes no excluyen totalmente la L1 cuando escriben en L2, ya que la L1 se utiliza para reflexiones internas sobre qué escribir. Por lo tanto, la L1 puede estar presente sin que el alumno necesariamente forme oraciones completas en L1 que luego se traducen a L2. Es decir, la presencia de L1 no necesariamente implica traducción en un sentido estricto. Sin embargo, de acuerdo a lo expresado por la docente, los estudiantes utilizan la L1 para escribir el texto más que para reflexiones.

De la misma manera, durante las observaciones de clase, los docentes, de cierta forma, promovían al uso de la lengua extranjera. La siguiente cita evidencia cómo la docente Tamara insiste en el uso del inglés y repone todas las ideas del estudiante en la LE.

Estudiante: “a mí me tocó con X”

Tamara: “I worked with ...”

Estudiante: “Teacher tengo que decir desde el principio”

Tamara: “yes, tell me just the answer. For example: she eats..., she sleeps..., etc”.

Estudiante: “no me acuerdo la información”

Tamara: “I do not remember the information (Observación clase 2, Tamara)

También, la docente recalca o recuerda al estudiante el uso de la lengua extranjera en su clase, sugiriendo que el uso de la lengua materna no es adecuado.

Estudiante: “Profe la cuatro por favor, esa no tengo”

Tamara: “This is an English class, ask in English” (Observación clase 1, Tamara)

No obstante, Pym, Malmkjær y Gutiérrez-Colón (2013) señalan que un argumento clave en los debates sobre la traducción es hasta qué punto constituye una actividad que es de alguna manera inevitable o incluso natural. Los autores señalan que la premisa de que L1 y L2

en realidad están separados en el proceso de aprendizaje, ya sea social o cognitivamente, es errónea. Por el contrario, Pym, Malmkjær y Gutiérrez-Colón (2013) aclaran que los estudiantes de L2 no pueden evitar recurrir a la traducción entre L1 y L2 en el proceso de aprendizaje.

En la última década del siglo XX, tendió a reformularse como una cuestión de si el ‘*code-switching*’ (cambio entre L1 y L2) debe utilizarse en el aula y si se debe permitir a los estudiantes hacerlo. Esos estudios tendían a pasar por alto la traducción como requisito previo u objetivo de cambio de código, ya que se buscaron correlaciones entre el uso de ‘*code-switching*’ y el éxito relativo del alumno en el uso del lenguaje. Sin embargo, en los hallazgos hubo implicaciones para el uso de la traducción en un sentido muy general debido a que el ‘*code-switching*’ puede implicar una reformulación en L2 (Pym, Malmkjær y Gutiérrez-Colón, 2013).

De una forma similar, los docentes Pedro y Tamara utilizan exclusivamente el inglés durante una explicación de vocabulario a sus estudiantes.

Pedro: So tell me what are those qualities someone who want to be a president or run a country should have?

Estudiante: we think that this person could be a reliable person.

Pedro: Yeah! Someone who is reliable, you know reliability is an important trait in someone because that mean that person is committed and actually that person is willing to do things. So, if someone is reliable it means is someone you can trust that person.

Estudiante: empathetic!

Pedro: Yeah, that is like a very important trait, you know that be able to understand other people, being able to put yourself in somebody’s else shoes. (Observación clase 1, Pedro)

Tamara: Tell me, did you have any problem with the vocabulary? Any word you did not understand on the reading?

Estudiante: ‘less’ teacher

Tamara: “Do you understand the meaning of more? More is the opposite of less”

Estudiante: ‘However’

Tamara: “Yesterday, I was in class, however I did not understand the grammar”.

Estudiante: ‘nap’

Tamara: “is a short sleep after lunch. What is a nap?”

Estudiante: ‘siesta’ (Observación clase 2, Tamara)

Sin duda, el uso exclusivo de la L2 durante la clase también representa una creencia de los docentes basada en el enfoque comunicativo. Sin embargo, las diferentes exploraciones en la pedagogía de la enseñanza de una segunda lengua han mostrado un cambio desde el concepto convencional de método. En esta línea se encuentra el post-método (Kumaravidevelu,

2001); esta nueva corriente surge como una reacción al enfoque predominante de métodos de enseñanza de lenguas rígidos y limitados en sus resultados. El post-método, entonces, tiene una perspectiva crítica en la enseñanza de una segunda lengua que objeta la idea de que un método o enfoque único y preestablecido (el uso exclusivo de LE en este caso) es la mejor manera de enseñar una lengua extranjera. Es importante tomar en cuenta la perspectiva del post-método que sugiere que no hay un método universal que sea aplicable a todos los contextos de enseñanza y que los profesores deben adoptar enfoques flexibles y adaptativos según las necesidades y características específicas de los estudiantes y el contexto de aprendizaje.

Branda (2017) señala que el post-método pretende promover una “educación sensible al contexto, basada en la comprensión de las características socioculturales y particularidades políticas locales” (107). De acuerdo a la autora, Kumaramadivelu promueve la teoría originada en el aula por el propio docente, es decir, se pretende que los docentes construyan su propia teoría desde la práctica y no se den por sentadas las teorías construidas por expertos. Sin embargo, en este estudio, los docentes tienen sus creencias arraigadas al método comunicativo como un enfoque único lo que no les permite considerar el contexto, las necesidades ni las particularidades de los estudiantes.

No obstante, a pesar de que los docentes priorizan el uso de la LE dentro de sus clases, también indicaron que la lengua materna puede ser utilizada como parte de su metodología en situaciones concretas. Los siguientes fragmentos obtenidos de las entrevistas muestran que los docentes utilizan la lengua materna especialmente para aclarar puntos específicos, ya sea gramaticales o de léxico, de la segunda lengua y también para ahorrar tiempo en las clases:

A ver, hay uno [propósito de utilizar español en la clase de lengua extranjera] clarísimo, por ejemplo, hay palabras que yo puedo dar muchos ejemplos *para que los chicos comprendan*, pero hay otras palabras que son un poquito complejas de llegar digamos con ejemplos y puede más en vez de ayudarles a los chicos podría causarles más bien un poco de confusión. (Pedro)

Ya, sí, como el objetivo principal [para utilizar la lengua materna], es que *asegurarme que el estudiante está entendiendo* por ejemplo *el significado, el uso de una palabra, o de una estructura*. [...]. Es asegurarme que aprendan la palabra, pero con el significado y el uso real, digamos, dentro del contexto de ese idioma. [...] Cuando veo que es súper útil valerme de la lengua uno, *yo lo hago*. Porque eso a veces, les permite recordar muchísimo ah ya, *cuando quiero decir esto es así*, entonces también hago eso. (Lucía)

[...] yo creo que, sí les facilita [utilizar la lengua materna], yo creo que para *optimizar el tiempo y para una mejor comprensión* yo creo que es muy importante. (Tamara)

Realmente, [utiliza la lengua materna] uno para el uso, *para mejorar el tiempo, optimizar el tiempo*, a veces queremos explicar una palabra, *lo que nos han enseñado en contexto*, dando la traducción y todo eso, perdón dando la definición, cuando *hay palabras que se hacen difícil de explicar, primeramente, y que podemos optimizar el tiempo*, una es optimizar el tiempo. Y otra, *el conocimiento de los chicos* a veces no es muy amplio en un primer nivel como para que ellos vayan captando, yo creo que con la traducción con algo así, sí es mejor, *incluso en gramática sí hay temas que son un poquito más complejos, yo creo que, con el uso de la lengua materna, se les facilita a ellos*. (Tamara)

¿Cómo explico ‘Slangs’ sólo en inglés?, entonces ya, no, no, *o sea no les voy a confundir* a los chicos todo eso entonces simplemente ya, ‘Slangs’ *significa esto y punto*, entonces con eso ellos también, a ver listo, no hay problema. (Carlos)

[El propósito de utilizar español es] *que todo quede claro*, que todo quede pues, bien, bien, sustentado, bien argumentado y además o sea hay mensajes que realmente lo sentimos en español [...] *pero el objetivo de hablar español es que al final todos estén en el mismo ‘boat’ en el mismo barco*, eso es. (Bernardo)

Asimismo, en la clase de Lucía, la profesora explica el uso de comparativos y superlativos utilizando algunos ejemplos. Lucía presenta a los estudiantes el ejemplo en inglés y lo traduce al español con el propósito de que el significado de la estructura sea entendido por los estudiantes.

Lucía: “teenagers eat the most, los adolescentes son los que más comen”
“the statue of Rio de Janeiro has one of the most famous views in the world, look!
It has something super, the super thing that the statue has is the view. Tiene una de las vistas más famosas” (Observación clase 1, Lucía)

La profesora Lucía vuelve a presentar un ejemplo con un acertijo²⁰ que incluye oraciones de similitud y contraste. Seguidamente, pregunta a los estudiantes cómo se expresa una diferencia (uso de comparativos) entre dos objetos. Los estudiantes contestan de una forma incorrecta en algunas ocasiones (pareciera ser que no entendían lo que la docente requería en su respuesta). Lucía repite la pregunta mostrando las oraciones de ejemplos:

Lucía “here, I do not have big, I have bigger. Here, it is not I am hard than a soccer, no, no, this is, I am harder than a soccer ball, and here it is not I am sweet than a fruit, I am less sweet than a fruit. What is the meaning of bigger, I am bigger?”

Estudiante: “grande, más grande”

²⁰ “I am as orange as a carrot
I am as round as the moon
I am bigger than a basketball
I am harder than a soccer ball
I am less sweet than a fruit”

Lucía: más grande! Correct. Muy bien, this is big, grande, but if I say this bigger más grande. And, hard, what is hard?
Estudiantes: Duro
Lucía: y, harder?
Estudiantes: más duro
Lucía: What is 'less sweet'?
Estudiantes: 'menos dulce'.
Lucía: ¡aja! It is the opposite! Menos dulce. "In English to say 'mas' you just add -er to the adjective". (Obsevación clase 1, Lucía)

Pareciera ser que, al no encontrar la respuesta correcta en los estudiantes, Lucía utiliza otras formas y ejemplos para que éstos puedan inferir la respuesta sobre el uso de comparativos. Para asegurar la comprensión de los estudiantes, la profesora recurre al español: "this is big, grande, but if I say this bigger más grande". De cierta forma, la docente, al no encontrar la respuesta requerida por parte de sus alumnos, prefiere recurrir a la lengua materna como una forma de 'ahorro de tiempo' en su clase. Así lo expresa en la siguiente cita:

Mucho ayuda [lengua materna] también para, para, *acelerar o para ahorrar tiempo* [...] y también, definitivamente, una lengua tiene maneras diferentes de, o cuando se utiliza una lengua, usted puede ver que hay maneras diferentes de expresar cosas, no, entonces también en esa parte, a veces cuando *quiero explicar un elemento cultural así chiquitito* que sea importante, entonces explico, lo hago en español o a veces graficado. (Lucía)

Finalmente, la cita anterior, aunque también recalca el hecho que la docente utiliza el español para ahorrar tiempo en su clase, también indica que emplea la lengua materna en situaciones de relevancia en la clase de LE como lo es el aspecto cultural. Es importante señalar que Lucía ha sido la única docente que ha mencionado el aspecto cultural.

Es importante recordar en este punto que existe diferencias entre el uso de la traducción y el recurso de la lengua materna que utiliza el profesor cuando traduce una palabra, una expresión o un aspecto que aparece por primera vez en la clase, o cuando explica dificultades gramaticales nuevas o traduce literalmente tales estructuras como un recurso de aprendizaje (Lavault, 1985). En estos casos se trataría de una traducción explicativa debido a que no se traducen textos completos sino elementos léxicos o gramaticales fuera de contexto.

En la misma línea, los docentes utilizan exclusivamente la lengua extranjera para transmitir las instrucciones de los trabajos de escritura realizados por los estudiantes. Las siguientes imágenes evidencian este particular.

PEER REVIEW:

Instructions:

1. Choose ONE of the pieces of writing below and make the necessary corrections to have a better version.
2. You can copy the second version in your notebook, and it will be a new journal/essay for you.
3. Find the partner who wrote the paper you chose and discuss it with him/her.
4. Learn together.

How can your English professor help you improve your English skills?

1

In this English class I have learned a lot about this language, because Marcelo and his vocation are dedicated to all the students who pass through his class. I learn new things, English and things of life. Therefore, the techniques that he uses are very

Think of an experience when you had an uncomfortable feeling (or, you can invent an experience). Write an email to a friend (190-220) words about the experience and your feeling. Use the feelings below: Puzzled – Awkward – Ashamed – Guilty – Desperate – Stuck



Dear Estefania,

I hope you are very well in all aspects. I know that you are about to give a very important conference and I wanted to tell you about something that happened to me a few years ago. When I was about to leave school, I had to ??? something very important in front of everyone. I really felt **desperate** because I was afraid that I would forget something. At the beginning everything was fine, but in the middle of my exposure I was **puzzled** because I forgot much of my script. It was like they erased everything from my mind. It was a very **awkward** moment because all the people saw me and I didn't know what to say. I thought my teacher was going

Sin duda, coincidimos con Díaz (2008) con el hecho de que “las creencias es conocimiento *anclado*; ellas muestran el conocimiento que es más valioso para el docente y que ha funcionado en la actuación pedagógica” (p. 35). Los docentes han sabido expresar que su metodología se enmarca dentro del modelo comunicativo. Ciertamente, se ha podido observar que la lengua extranjera ha sido el medio para la comunicación en clase, además de ser el objeto de estudio, ha sido utilizada para realizar tareas, así como para las explicaciones, aclaraciones, etc. Por otro lado, la lengua materna es utilizada en casos especiales, principalmente como un medio para asegurar la comprensión.

Traducción textual y explicativa

De la misma manera, así como el uso de la lengua materna ha quedado, de cierta forma, relegada por los docentes en las clases de LE, así también ha sucedido con la traducción.

González-Davies (2018) indica que se genera un contrasentido en lo que respecta a la relación entre traducción y aprendizaje de idiomas. Los programas basados en el enfoque comunicativo han dejado de lado el uso de la traducción como estrategia natural de comunicación y aprendizaje; no obstante, la traducción es una estrategia natural de aprendizaje de idiomas. Los siguientes testimonios muestran que los docentes no utilizan la traducción como una estrategia comunicativa en sus clases, inclusive, se puede inferir una cierta resistencia a ésta por expresiones como “*en casos extremos*”, “*no soy muy amigo*”, “*No es necesario, no es práctico, no es útil*”, “*ha ido mi idea de esto de no utilizar tanto de traducción*”, “*no vería la razón del por qué*”, “*es que es como un bastón*” “*no le veo más la necesidad de utilizar la traducción*”.

Las siguientes citas señalan ejemplos de una traducción explicativa debido a que los docentes se limitan a la traducción de elementos léxicos o gramaticales fuera de contexto. En este sentido, la traducción explicativa está comunicando un sentido, pero con un objetivo metalingüístico no para provocar una acción sino para enseñar lengua (De Arriba, 2003).

[...] hay palabras que yo puedo dar muchos ejemplos para que los chicos comprendan, pero hay otras palabras que son un poquito complejas de llegar digamos con ejemplos y puede más en vez de ayudarles a los chicos podría causarles más bien un poco de confusión, entonces en ese caso no, *directamente utilizo la traducción, pero en casos extremos digamos, ya cuando uno siente que a lo mejor los ejemplos no ayudan* o ya se está convirtiendo en una situación pesada se procede así. (Pedro)

Ahora, eh, recorro también al idioma, a la lengua uno, por ejemplo, ahora que estamos en la unidad del presente perfecto entonces, eh, nosotros cuando hablamos el español siempre decimos como ‘acabo de recordar esto’ ‘acabo de hacer esto’ ‘el presidente acaba de regresar al país’, entonces yo siempre les digo a los chicos y ustedes alguna vez si es que hacen esto de la traducción, buscando en el diccionario, y van a tratar este ‘acabo de’ y nunca van a encontrar, entonces yo les digo, *ahora sí van a memorizarse la frase completa*. (Lucía)

No soy muy amigo, no soy muy amigo de la traducción sino más bien, busco la forma de ver el contexto general, lo que lee palabra por palabra porque si no le bota a otro lado no, o sea a otro lado no. [...] Es que es como un bastón que nunca van a querer dejar no. (Bernardo)

Es importante indicar que la traducción puede adoptar diferentes formas en el aula. De Arriba (1996) explica que en el aula se puede trabajar con la traducción de textos, donde se trabaja la comprensión lectora en L2 y la producción escrita en L1. También se trabajan estructuras gramaticales y elementos de contrastividad de las dos lenguas. La autora añade que el objetivo de la traducción pedagógica no es el de enseñar traducción a los alumnos, sino el de

utilizarla con el fin de aprender una lengua. No obstante, los docentes se refieren solamente a ejercicios de traducción desde una visión tradicional que está ligado a la transcodificación de palabras y frases, es decir, una traducción literal.

O sea, ¿traducción textual? [...] o sea eso de que traduzcan todo el texto en español no, no, no, [...] *no, no, no jamás les he mandado*, o sea decirles sí, esto significa esto y punto, pero de ahí que se pongan *a traducir a ver un texto no, no, no nada que ver*, o sea sí se me hace difícil. (Carlos)

Entonces pienso que la traducción, así como de un párrafo un texto completo, no. *No es necesario, no es práctico, no es útil*, y eso está para otros propósitos, ya cuando se necesita hacer una traducción de un texto, pero *no como parte de la enseñanza*. (Silvia)

[...] yo estoy enfocándome que tengo grupos de tercer nivel que *son estudiantes que, que buscan entender tal vez material* relacionado a su carrera, eh, pero de ahí no, *no le veo más la necesidad de utilizar la traducción sino más bien que lean y que tengan una idea clara*. (Bernardo)

yo siento que la traducción es como, yo siempre les digo a mis chicos, digo yo le comparo a la traducción como un vicio, por ejemplo, usar un traductor ya, los chicos tienen una tendencia a usar traductores, entonces eso es para mí como un vicio, o sea usted usa, usa, usa y llega a un punto que se acostumbra tanto a eso que empieza a depender de esa herramienta y que tal en un examen que ya no puede utilizar ¿qué va hacer usted? esa es mi idea, puedo estarle satanizando un poco a la traducción no, pero creo que eso es como una concepción que tengo en realidad. (Pedro)

El siguiente extracto de la profesora Tamara también señala que la docente tiene una concepción tradicional de la traducción (formulación lingüística - transcodificación de palabras). Sin embargo, en la actualidad, la traducción es considerada un proceso comunicativo pues intervienen los mismos elementos que en cualquier otro acto de comunicación (un emisor, un texto y un receptor). Por lo tanto, en este proceso, el traductor se vuelve un elemento más del acto comunicativo en donde la concepción tradicional de la traducción da paso a un modelo de traducción más complejo, la ‘traducción interpretativa’. En este nuevo modelo, el traductor, además de ostentar conocimientos lingüísticos, debe ser capaz de interpretar un texto y re-expresarlo en otra lengua. Es importante resaltar que el campo de la traducción/interpretación representa solamente un ámbito de la mediación, que se configura como una modalidad de intervención social.

Bueno, realmente no me he puesto a pensar en eso [utilizar a la traducción como estrategia de enseñanza], realmente como utilizarla como una técnica, *con eso que se nos ha dicho que no*, que más bien tiene que estar el estudiante, involucrarle en

un contexto, hacer uso [del inglés], de que esa horita, de pronto hora, dos horas que tenemos utilicen al máximo [el inglés], no porque sabemos que afuera pueden estar en contacto con el español, pero con el inglés no, entonces más o menos por ahí *ha ido mi idea de esto de no utilizar tanto de traducción*. Si hay algo que ellos puedan entender en inglés que bueno, incluso para enseñarles como decimos a pensar en inglés, o sea, *no se me ocurre darle una lectura y ponerles a traducir, no vería la razón del por qué*. (Tamara)

Sin embargo, la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras ha aceptado la traducción como un instrumento que ayuda a evolucionar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE. Molina Baez (2015) aclara que, actualmente, al hablar de traducción en las clases de LE, no se hace referencia al uso tradicional de la traducción que se hacía en el método de gramática-traducción; por el contrario, las actividades de traducción se enmarcan en un contexto significativo con el objetivo de preparar a los estudiantes para desenvolverse en el mundo real.

Sin duda, lo expresado en las citas precedentes indica que los docentes tienen una percepción tradicional del uso de la traducción en la clase de LE. Mayoritariamente, los profesores advierten que el uso de ésta es esporádico y que la utilizan para aclarar el significado de cierto vocabulario o estructura a los estudiantes. Evidentemente, en las clases de LE se limita al uso de traducción explicativa como un recurso de aprendizaje. Se había indicado anteriormente que la traducción explicativa emplea la lengua materna para aclarar el significado de una palabra, expresión, o dificultad gramatical por lo que la traducción que se proporciona es literal. Los siguientes fragmentos de clase confirman lo expresado por los docentes en cuanto al uso de la traducción en sus clases.

Vale la pena precisar que los ejemplos a continuación representan el uso de traducción explicativa en clases con el fin de aclarar el vocabulario a los estudiantes. Lucía explica la diferencia en el uso y significado de los verbos ‘remind’ y ‘remember’ comparándolas con el uso y significado en español. También, a pesar que utiliza algunos ejemplos en inglés, recurre al español y facilita el significado de la palabra ‘trendy’.

Lucía: “In Spanish is the same because we say recordar, recordar, it is exactly the same. But in English it is not, it doesn’t have the same use (Lucía escribe un ejemplo): ‘My graduation ring reminds me of my aunt because she gave me this beautiful object’. reminds me of, me recuerda, me trae recuerdo de. (Lucía escribe otro ejemplo): ‘Every time I see my ring, I remember all the beautiful moments that we share together’ remember, yo recuerdo, but reminds me of’ es me trae recuerdos”. (Observación de clase 3, Lucía)

Lucía: “Ok this is an important word. What music is trendy now? And you say

what color is trendy now? What brand is trendy now for cellphones? Or people say this is a trendy haircut. Now, you talk about YouTubers, who YouTubers are trendy now? Trendy is very popular, trendy is *estar de moda*, *estar en tendencia*. Trend is *tendencia*, *trendy es también tendencia*". (Observación de clase 2, Lucía)

Carlos: "Farewell es una fiesta de despedida" (Observación de clase 3, Carlos)

En la clase de Pedro, el profesor presenta a los estudiantes una hoja de trabajo con vocabulario de verbos en los tiempos pasado y participio. Los estudiantes tienen que completar los casilleros con el verbo en el tiempo correcto de acuerdo a un dibujo que lo representa. En uno de las opciones graficadas se presenta un papel rasgado.

Estudiante: "teacher, podría ser 'broke'"

Pedro: we have the verb 'tear', 'tore' 'torn' Have you seen that verb before?

Estudiantes: no teacher

Pedro: Ok, it means 'romper' o 'rasgar' and we use that for paper and for clothes.

En español podemos utilizar el verbo romper pero que en inglés debemos utilizar el verbo rasgar (tear) cuando nos referimos a papel o ropa.

(Observación de clase 2, Pedro)

Igualmente, la traducción explicativa es utilizada durante las clases por los docentes con el fin de aclarar un punto gramatical específico.

Estudiante: teacher can you explain the use of 'most'?

Lucía: "Let's see in the dialogue, this is her suggestion, 'you can go to the store and ask for the most affordable cellphone because you do not have much money'. Affordable means accesible, with a good price. El más accesible, el que tenga el precio más razonable. Why 'most'? Because 'most' is used, ok, let me compare newest with the most affordable. New means nuevo, and when I say ask for the newest cellphone, pregunta por el teléfono más nuevo que tengan ellos en la tienda. So 'est' in Spanish means más pero cuando estamos comparando tres o más, yo quiero indicar una súper characteristic que les decía ayer. Voy a usar español para que quede clarito. Escuchen". (Docente explica nuevamente las reglas de los comparativos y superlativos con adjetivos largo y cortos, esta vez utilizando ejemplos en español). (Observación clase 2, Lucía)

Es importante mencionar la expresión "*Voy a usar español para que quede clarito*" que utiliza la docente durante su explicación. Pareciera ser que el objetivo de utilizar la lengua materna en clases de LE, una vez más, es para proporcionar el significado de vocabulario o aclarar algún punto gramatical. Sin embargo, se puede inferir que la docente, de cierta forma, aprueba el uso de la lengua materna como una herramienta necesaria y natural en las clases de LE al usar este enunciado.

De la misma manera, Silvia utiliza la traducción explicativa en un momento de su clase.

La docente traduce y explica el significado que tiene los pronombres como objeto.

Silvia: you say help me! you do not say help I. Or help him! Not help he, ayúdalo o help her! Ayúdala o ayuda a ella. O, help us! Ayuda a nosotros no help we. And if we are talking about a little boy, you say help it! Ayúdalo. And help them! Ayuda a ellos, ayúdales. Or many times I say: I want to help you. It is the same. These are the words that go after the verb. (Observacion de clase 1, Silvia)

Silvia: 'She told us', ella nos dijo. Necesito saber quién recibe la acción, lo que no pasa cuando tenemos el verbo decir 'she said', ella dijo. No dijo a nadie en especial, ella dijo, pero en este caso, 'she told us', ella nos dijo a nosotros. Yo necesito tener un object pronoun a person who is receiving the action. (Observacion de clase 2, Silvia)

En el siguiente pasaje la docente explica el cambio en las expresiones de tiempo cuando se utiliza el discurso indirecto. Al igual que en las citas anteriores, Silvia utiliza la traducción literal de estructuras como un recurso de aprendizaje.

Silvia: now and then, ahora y en ese entonces. Today and that day, today changes por ese día, el día en el que ella estaba hablando ya no es today si no ese día, el día en el que ella o él lo dijo. This week also changes for that week, ya no es esa semana porque yo puedo estar reportando esto un mes después, entonces fue en esa semana cuando ella o él lo dijo. Tomorrow changes for the next day, si el día siguiente de lo que ella hablo. Here and there, here es ese lugar en el que la persona se encontraba que no es el mismo para mí, para mí sería el allá donde ella estaba, ya no es aquí sino allá. This we change it for that, porque ese this es aquí, cerca de mí y el allá es lejos, si porque estamos en una distancia temporal de tiempo y espacio. (Observacion de clase 1, Silvia)

Con las citas presentadas, se puede concluir que los docentes entrevistados y observados no utilizan la traducción como medio para el aprendizaje de una lengua, por el contrario, se observa una traducción como fin en sí misma (Carreres et. al, 2017), es decir, una traducción que ayuda a comprender para acceder al significado.

Asimismo, se observó que los docentes utilizan la traducción en sus clases con sus estudiantes para asegurar la comprensión especialmente de cierto vocabulario.

Estudiante: what is 'nap'?

Tamara: it is a short sleep after lunch. What is a nap?

Estudiante: 'siesta' (Observación de clase 2, Tamara)

Lucía: 'reliable'. People always say, I want, I am looking for a brand. I do not remember, we used this word brand to say 'marca'. You say I want a brand of a computer that is reliable, Samsung is very reliable, Sony is very reliable because they come from, the products that are from Japan, they are good brands. And sometimes people say Chinese brands are not reliable. Ok. What is reliable?"

Estudiante: 'confiable'.

Lucía: ajá, and the opposite is 'unreliable'. (Observación de clase 2, Lucía)

Lucía: create a dialogue comparing different technological devices. Ok 'technological', for example: computers, cellphones, I pad, etc.' "What is the meaning of devices in Spanish?"

Estudiante: 'dispositivos'.

Lucía: ajá, dispositivos, aparatos. Very good! (Observación de clase 2, Lucía)

Lucía: What is long lasting? Or maybe the opposite

Estudiante: es duradero.

Lucía: Aja, and it is a very important word. (Observación de clase 2, Lucía)

La profesora Lucía lee en un diálogo la oración 'my cellphone is working worse than ever' recalca la expresión "worse than ever" y pregunta a los estudiantes si se entiende la expresión. La docente da un ejemplo.

Lucía: My computer is old, and sometimes my computer works very well, other time it works so slowly and I say: today my computer is working worse than ever. Do you understand?" Do you understand the expression 'worse than ever'? Can anybody give me a translation in Spanish or an equivalent in Spanish?

Estudiante: "Teacher, maybe, mi teléfono está funcionando peor que nunca

D1: correct! (Observación de clase 2, Lucía)

No obstante, la nueva concepción de traducción en la didáctica de lenguas extranjeras señala el objetivo fundamental del empleo de la traducción en el aula no prioriza el traducir para comprender o para acceder al significado; de la misma forma, el alumno debe evitar una traducción de palabra por palabra. Lo que se pretende es que el estudiante sea capaz de diferenciar las formas que emplea cada lengua para producir una situación comunicativa equivalente.

Traducción con fines comunicativos

En la misma línea, Pintado (2012) indica que "la traducción y la enseñanza de una lengua extranjera se mueven en la misma dirección: la de dar un uso comunicativo a la lengua" (p. 346). Sin embargo, la traducción no es reconocida como una herramienta comunicativa con valor didáctico, tal como lo expresan los docentes en las entrevistas y clases observadas. Las siguientes citas ejemplifican este particular, de la misma forma, no se pudo distinguir actividades de traducción con fines comunicativos durante las observaciones de clases.

[la traducción es] una herramienta, pero que se le puede utilizar esporádicamente y que, no depender de eso ciento por ciento, para que el estudiante lo entienda. [...], voy a traducir, voy a traducir y después viene con el problema y dice oiga, pero no dice nada de lo que estaba, o sea me tradujo diferente y lo que es ahora ponen en el traductor y así le mandan. Entonces eso es como motivar que pues la

mediocridad quizá no, o sea de easy way out. (Bernardo)

[¿Tiene la traducción una función comunicativa?] ¿Comunicativa? *No creo, no sé, no me imagino, no me he puesto a pensar con detenimiento, no le veo cómo.* [...] Tal vez, en esta parte de interpretar como interprete algo que también, eh solo lo he utilizado cuando he enseñado “reported speech” entonces tener un intérprete, un turista y todo eso, entonces que vaya hablando y que trate de traducir, tal vez ahí puede ser una función comunicativa en situaciones específicas, en puntos gramaticales que se puedan prestar para eso. (Tamara)

Sin duda, se puede advertir que los docentes tienen una visión tradicional de la traducción. No obstante, la traducción en el aula de lenguas es un enfoque, una técnica o una actividad útil en el currículo pues supone una de las actividades más auténticas de las practicadas en el aula ya que se traduce más allá de la clase (Pintado, 2012). En este sentido, la traducción es considerada un medio, no un fin. Lo que importa no es el mensaje sino el acto de traducir y sus funciones: adquisición de la lengua, perfeccionamiento, control de la comprensión, consolidación de los conocimientos ya adquiridos, fijación de estructuras, etc. (De Arriba, 2003)

Por el contrario, Lucía, al tener una situación específica en su labor docente (contacto con estudiantes extranjeros), reconoce en la traducción su función comunicativa.

Nosotros estamos trabajando con, en mí caso que trabajo bastante con estudiantes extranjeros, en donde nuestros estudiantes extranjeros están con nuestros estudiantes ecuatorianos practicando su inglés y su español y toda esta cuestión, entonces ahí yo veo increíblemente la, *esa necesidad de trabajar con los dos idiomas*, en donde ahí *sí usted ve la traducción con un propósito totalmente comunicativo*, en esa situación. O sea, es fundamental, es fundamental, entonces sí, sí, definitivamente sí. (Lucía)

De la misma forma, el profesor Carlos da un ejemplo del uso de la traducción en la clase de LE donde se propone un ejercicio de contrastividad para encontrar interferencias entre las lenguas.

Por ejemplo, si les pudiese poner un texto en español, un texto en inglés y tal vez yo hacer una *traducción textual* ya, y que *el alumno se dé cuenta en qué tipo de errores estoy yo en el inglés al tratar de traducirle textualmente*, ya, entonces eso se me ocurre ahorita, entonces más o menos de esa manera para aplicar a la traducción textual ya, entonces en eso sería tal vez una técnica todo eso, entonces más o menos, para por ejemplo que se yo ‘I like dry chicken²¹’ que es lo típico que dicen, entonces ahí *se ve el error del traductor y también la función de la lengua*, entonces esa es la situación, yo les pusiera así si me pidieran dar una clase con esa estrategia. (Carlos)

²¹ La expresión ‘dry chicken’ (traducido textualmente al español ‘seco de pollo’) es utilizada por los estudiantes para denominar a un plato típico ecuatoriano, el seco de pollo (pollo al jugo).

Se ha podido observar que los participantes, mayoritariamente, utilizan la traducción en clases de LE con el fin de aclarar vocabulario o dificultades gramaticales, es decir, con un propósito lingüístico. Naturalmente los docentes tienden hacia una perspectiva de la traducción restringida a la traducción profesional, disímil de la traducción pedagógica.

Me parece, o sea es que *va a ser para el fin* para el estudiante creo. Por ejemplo, si yo en estos momentos tal vez en el grupo 7 nuevo que tengo, me enfocara tal vez si *tuviera un grupo English for specific purposes* por ejemplo, ahí tal vez me basara en eso [la traducción]. (Carlos)

hace unos años me pusieron a mí en esta parte de traducción, *trabajar en traducciones* y sí se complicaba, entonces yo creo que, sí se le enfoca de manera correcta, sí. De pronto dando algunos tips yo que sé, y *sería en cursos superiores*, no en niveles básicos, *de pronto tips de cómo ir haciendo traducciones de ciertas frases de ciertas cosas*, yo creo que sí tendría una función [didáctica], sería bueno de pronto incorporarle, digo porque incluso a *nosotros como docentes cuando nos ponen a hacer una traducción sí se nos complica*, sí se nos complica. (Tamara)

Sí, [la traducción tiene una función comunicativa] yo creería, es que ahí va más a *depender mucho de cómo se la maneje*, o sea la traducción en sí no es mala, por ejemplo, yo como profesional a veces he tenido que traducir un documento entonces utilizo una herramienta para traducir, *pero digamos es otro el objetivo*. (Pedro)

Depende qué tipo de, si es un estudiante que está siguiendo una carrera de traductología pues muy bien [...]. Dependería del contexto realmente, de las necesidades, los objetivos, pero estoy yo estoy enfocándome que tengo grupos de tercer nivel que son estudiantes que, que buscan entender tal vez material relacionado a su carrera, eh pero de ahí no, *no le veo más la necesidad de utilizar la traducción sino más bien que lean y que tengan una idea clara* y de ahí si quieren *dig deep* irse más profundamente pues podrían ver una que otra palabra y de ahí cogerle todo el concepto de esa manera pues incluso ya su, sus hábitos de lectura en inglés van a mejorar, van a entender mejor no, *porque una cosa es traducir y otra cosa es entenderle el texto totalmente* ya como viene en un idioma ¿no?. (Bernardo)

En este contexto es importante recordar que, entre uno de los objetivos de la traducción pedagógica, está el aprender a traducir (De Arriba, 1996). No obstante, la finalidad de la traducción pedagógica no es la de formar traductores, como se manifiesta en las diferentes citas, sino personas que puedan traducir el sentido de cualquier tipo de texto.

De la misma manera, los resultados obtenidos de las entrevistas y observaciones de clases en la muestra de profesores participantes referente a la categoría traducción, coinciden con los resultados presentados en la encuesta.

En general, las citas presentadas muestran que los docentes encuestados y observados no utilizan la traducción con un enfoque comunicativo en las clases de LE. Su uso se limita a la traducción explicativa, es decir a realizar equivalencias de léxico o estructurales. Sin duda, la traducción es utilizada con el propósito de transmitir el sentido de una palabra o expresión, así como estructuras gramaticales. De la misma forma, los profesores han expresado su desaprobación en usar la lengua materna en las clases siguiendo los preceptos del enfoque comunicativo. Igualmente, se puede observar en la encuesta que, en general, la traducción es la actividad mediadora con medias inferiores y con mayor desviación estándar, es decir, los docentes, mayoritariamente manifiestan estar en '*poco desacuerdo*' con esta actividad por la tendencia de la media obtenida.

Por otro lado, los resultados de la encuesta muestran que los docentes están '*poco de acuerdo*' (media 5,35) con que la traducción se utiliza como traducción explicativa y que permite asegurar la comprensión del alumno. Sin embargo, acorde a las entrevistas y observaciones de clase, los participantes indicaron que el principal objetivo para utilizar la lengua materna en las clases de LE es el de hacer que los estudiantes comprendan los contenidos. Este aspecto también se pudo evidenciar durante las observaciones de clases.

Al mismo tiempo, los docentes indican estar '*más de acuerdo*' (con medias superiores 6,98 y 6,78 respectivamente) con que la traducción textual u oral, amplía el léxico y permite concienciar a los alumnos de las diferencias entre ambos sistemas lingüísticos. No obstante, a pesar de que la teoría señala que la traducción pedagógica supone una de las actividades más auténticas de las practicadas en el aula, no se pudieron observar actividades de traducción para contrastar la lengua materna y lengua extranjera con el fin de que el estudiante reflexione sobre las diferencias o similitudes de las dos lenguas, tampoco este tipo de actividades fue mencionado durante las entrevistas por parte de los docentes como parte de su práctica pedagógica.

Traducción interiorizada

Por otro lado, Zanier Visintin (2004) manifiesta que "traducir es una actividad automática en el cerebro de los estudiantes a todos los niveles" (p. 59). El autor explica que es indispensable integrar lo aprendido a nuestro sistema cognitivo (Idioma materno). Es por esta razón que, inevitablemente, los estudiantes buscan las equivalencias léxicas en su propio idioma y este proceso psicológico puede ser utilizado en el salón de clase.

Este particular se pudo evidenciar durante las diferentes clases en donde los estudiantes realizaron trabajos en grupos. En los grupos se observó la interacción de los alumnos quienes utilizan equivalencias léxicas y estructurales en la lengua materna.

Tamara: Student Y start with the questions
 Estudiante Y: Who makes breakfast at home?
 Estudiante X: No entiendo mucho.
 Tamara: What is breakfast?
 Estudiante Y: desayuno. Quien hace el desayuno.
 Estudiante X: yo mismo
 Estudiante Y: How often do you take a shower? Con que frecuencia se baña.
 Estudiante X: pasando un día, o sea
 Estudiante Y: for one day, puede decir, take a shower for one day. What time do you go to bed?
 Estudiante X: No understand
 Estudiante Y: ¿a qué hora se va a la cama?, ¿a qué hora duerme?
 Estudiante X: ten pm other veces eleven, así
 Estudiante Y: Puedes responder I go to bed at y pones una hora. Do you like to do your homework?
 Estudiante X: qué hago en el trabajo creo que era
 Estudiante Y: no. Si te gusta hacer el deber
 Estudiante X: a veces es divert (divertido / fun) (observación clase 1, Tamara)

La cita descrita muestra lo complejo que le resulta al estudiante entender y comunicar sus ideas en LE. Se puede percibir que ‘forzar’ de cierta forma al estudiante al uso de la LE no ayuda en su desarrollo comunicativo. En este contexto, si advertimos en la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) y su zona de desarrollo próximo (ZDP) (lo que el estudiante puede hacer hoy con la ayuda de otro estudiante o profesor, mañana podrá hacerlo por sí solo), lo esencial no es la transferencia de habilidades de los que saben más a los que saben menos sino el uso colaborativo de las formas de mediación para crear, obtener y comunicar sentido; No obstante, en la cita, se puede observar que no se genera un espacio de trabajo colaborativo con el objetivo de crear y comunicar una idea.

De la misma forma, si nos enmarcamos en la pedagogía de la particularidad dentro de la pedagogía post-método, esta busca facilitar el avance de una pedagogía sensible al contexto y específica de la ubicación que se basa en una verdadera comprensión de las particularidades lingüísticas, socioculturales y políticas locales. Pareciera ser que en la clase de LE no se toma en cuenta ni las particularidades lingüísticas ni socioculturales de los estudiantes. Por el contrario, se emplea un conjunto predeterminado de principios y procedimientos genéricos destinados a realizar un conjunto establecido de metas y objetivos genéricos, como el alcanzar un cierto nivel de adquisición de la lengua.

Estudiante Y: What do they do?
 Estudiante X: o sea ¿cómo they do?
 Estudiante Y: como la profesión creo que es.

Estudiante X: la primera es cycling, la segunda no sé. (Observación clase 2, Tamara)

Estudiante Y: What do you miss about your childhood?

Estudiante X: ¿qué es childhood?

Estudiante Y: niñez. (Observación clase 2, Carlos)

Estudiante Y: discourage, es como desanimar, right?

Estudiante X: yes. (Observación clase 3, Carlos)

En el trabajo en grupos durante la clase de Silvia un estudiante reexpresa sus respuestas en español para verificarlas.

Estudiante Y: 'had taken', había tomado. Sí, está correcta

Estudiante Y: 'so that is why she is so tired', si ella está cansada. Sí, está correcta. (Observación clase 1, Silvia)

En la clase de Carlos, los estudiantes trabajan en grupo llenando los espacios de un texto con oraciones. La mayor parte del tiempo los estudiantes utilizan la LE para trabajar. Sin embargo, después de leer una oración en inglés, el estudiante traduce la idea en español para asegurarse de entenderla

Estudiante X: (lee el texto en inglés) 'For a moment, Simon felt like giving up. But he decided to cut the rope and save his own life'. I do not understand. Por un momento, Simón pensó en rendirse, pero decidió cortar la soga y salvar su vida (Observación clase 1, Carlos)

De igual forma, los estudiantes recurren al español durante la clase de inglés para expresar sus ideas.

Carlos: What do you remember playing when you were children?

Estudiantes X: I remember playing with a train, I do not know how to say armarlo y desarmarlo.

Estudiante Y: I remember playing with my niece, ¿Cómo se dice lanzarlo? (Observación clase 2, Carlos)

Estudiante X: ¿cómo sería algo productivo?

Silvia: do not do anything productive

Estudiante Y: la URSS, no me acuerdo como se dice Unión de República Socialista Soviética Silvia: Soviet Union Republic.

Estudiante Z: ¿cómo era cazar?

Silvia: hunt

Estudiante W: automatización, ¿cómo se dice?

Silvia: automation (Observación clase 2, Silvia)

En general, las clases observadas se enmarcan en un enfoque comunicativo, en donde la lengua extranjera es el vehículo para la comunicación en clase y no sólo el objeto de estudio. Así también la LE se utiliza tanto en la realización de las tareas como para las explicaciones, aclaraciones, etc., por otro lado, la lengua materna se emplea para casos especiales. Al mismo tiempo, la presentación de la gramática se dio, mayormente, de una forma inductiva, aunque también se dieron explicaciones gramaticales y actividades con ejercicios de repetición de ciertas estructuras. Asimismo, se incluyeron actividades en parejas y en grupo.

No obstante, es importante recordar lo anotado por Sánchez Pérez (2009) quien recalca que la comunicación no se restringe solamente al lenguaje formal, lo que pareciera ser sucede en las clases observadas, pues se debe considerar diferentes factores como la cultura y los elementos culturales entre los componentes del contexto. Estos componentes no han sido advertidos en ningún momento durante las clases indicadas. Sin duda, actualmente, el dominio de una LE denota mucho más que ser capaz de expresar correctamente una idea tanto en el plano escrito como en el oral.

Por otro lado, no se encontraron actividades de mediación. Los docentes se limitan a realizar pequeños trabajos de resumen con sus estudiantes o emplean una apostilla intralingüística con el propósito de asegurar la comprensión. De la misma forma, durante las observaciones no se presentó actividades de traducción como instrumento didáctico.

A continuación, se presenta una ficha con la observación de una clase de la profesora Lucía como un ejemplo en donde se pueden observar los aspectos descritos. Todas las fichas de observación pueden encontrarse en la sección de anexos de este trabajo.

Ficha de Observación

La mediación lingüística en las clases de inglés en el nivel universitario: intervenciones docentes y actividades situadas

Docente: Lucía (D1) **Fecha:** 17 mayo 2021 **Clase:** PASLE A2 (23 SS)

Observación No. 1(video Zoom)

Tema: comparatives

Objetivo: To compare and contrast

Descripción general de las actividades:

Destreza	Descripción de la actividad
Warm up	<p>D1: Saluda a los estudiantes y les presenta un power point con los objetivos de lección y algunas instrucciones de la clase.</p> <p>D1: presenta a los estudiantes un acertijo con oraciones de similitud y contraste (inglés). D1: lee cada oración del acertijo y explica el significado de algunas palabras utilizando sinónimos o ejemplos:</p> <p>“I am as orange as a carrot” (muestra un dibujo en la diapositiva),</p> <p>“I am as round as the moon” (hace la figura redonda con sus manos),</p> <p>“I am bigger than a basketball” (explica “bigger, no smaller”,),</p> <p>“I am harder than a soccer ball” (explica “hard, hard, como work hard es trabajar duro, but in this case, for example I look at my cellphone and I say the back of my cell phone, the material is very hard, it is not flexible, soft no, it is hard” (muestra su teléfono celular),</p> <p>“I am less sweet than a fruit” (Less, no more)</p> <p>D1: pide a los estudiantes que lean nuevamente y piensen en la respuesta del acertijo.</p> <p>D1: pregunta a los estudiantes “what is the meaning of riddle? Everyone understands? What is the meaning of riddle in Spanish?” Estudiantes responden: acertijo</p> <p>Estudiante da la respuesta del acertijo “orange or tangerine”</p> <p>D1: pide explicar la respuesta al estudiante. Estudiante explica su respuesta.</p> <p>D1: indica: “is an orange bigger than a basketball? So the answer is not an orange good attempt”</p> <p>Estudiante: “may be a pumpkin” y explica la respuesta “a pumpkin is orange, round bigger than a basketball, harder than a soccer ball, and not sweet as a fruit”</p>

Grammar (comparatives and superlatives)	<p>D1: pregunta a los estudiantes si las dos primeras oraciones (I am as orange as a carrot; I am as round as the moon) expresan similitud o diferencia. Los estudiantes contestan a similitud.</p> <p>D1: pregunta a los estudiantes: ¿qué expresan las siguientes oraciones? ¿similitud o diferencia? (I am bigger than a basketball, I am harder than a soccer ball, I am less sweet than a fruit). Estudiantes contestan diferencia (utilizan inglés)</p> <p>D1: pide a los estudiantes analizar la forma de expresar una similitud de acuerdo a los ejemplos presentados. Estudiante responde (as + adjective +as) (utilizan inglés)</p> <p>D1: presenta una diapositiva con la explicación de la estructura para expresar similitud. Pide a los estudiantes dar más ejemplos que expresen similitud de acuerdo a los temas estudiados con anterioridad.</p> <p>Trabajan en grupos: Cada grupo trabaja en los ejemplos y los presenta en la clase de forma correcta (utilizan inglés).</p> <p>D1: vuelve a los ejemplos en el acertijo y pregunta cómo se expresa una diferencia entre dos objetos.</p> <p>Estudiante contesta de una forma incorrecta.</p> <p>D1: repite la pregunta mostrando las oraciones, da ejemplos. “here, I do not have big, I have bigger. Here, it is not I am hard than a soccer, no, no, this is I am harder than a soccer ball, and here it is not I am sweet than a fruit, I am less sweet than a fruit. What is the meaning of bigger, I am bigger?”</p> <p>Estudiante: “grande, más grande”</p> <p>D1: más grande! Correct. Muy bien, this is big, grande, but if I say this bigger, mas grande. And hard, what is hard?</p> <p>Estudiantes: Duro</p> <p>D1: y harder?</p> <p>Estudiantes: más duro</p>
--	---

Listening	<p>D1: indica a los estudiantes que escuchen el audio y contesten la pregunta cuál es el tema de la conversación (main idea). Estudiantes dan sus respuestas (utilizan inglés)</p> <p>D1: hace más preguntas en relación al audio. Estudiantes dan sus respuestas. (utilizan inglés)</p> <p>D1: pide escuchar nuevamente el audio y poner atención a las actividades que se mencionan (details). Estudiantes dan sus respuestas. (utilizan inglés)</p> <p>D1: pide escuchar nuevamente el audio y poner atención en los superlativos que se mencionan (details). Estudiantes dan sus respuestas. (utilizan inglés)</p> <p>D1: explica “the latest sounds, ‘late’ significa los últimos ‘latest’ quiere decir los más recientes” “coolest clubs, los más chéveres, the most popular clubs”</p> <p>FIN DE LA CLASE</p>
------------------	--

6.3 Relación con otros estudios

Los resultados presentados en las secciones anteriores con respecto a las categorías de ML y Traducción con sus diferentes subcategorías y dimensiones muestran, en la mayoría de casos, similitudes con otros estudios; no obstante, también se presentan disimilitudes.

En primer lugar, se evidenció claramente el hecho de que la ML no está presente en la planificación anual del docente. La planificación docente o sílabo se enfoca específicamente en el desarrollo de las cuatro destrezas. Este resultado coincide con lo establecido por Pazos (2013). La autora indica, como resultado de su trabajo investigativo 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 [...] pero con otros objetivos” (Pazos, 2013, p. 691).

Pazos (2013) señala que una de las causas para que las actividades mediadoras no sean incluidas en la planificación es “el desconocimiento de casi todo lo relativo a la mediación y la consecuente dificultad a la hora de llevar[la] al aula” (p. 691), así como la falta de preparación de casi todos los docentes para actuar de mediadores lingüísticos y culturales. De la misma manera, en este estudio, se evidenció la falta de conocimiento sobre la ML por parte de los docentes. En las citas presentadas anteriormente, explícitamente, se manifiesta no conocer muchos aspectos sobre ésta.

Los productos de la presente investigación indicaron que el objetivo principal para

utilizar, de cierta forma, actividades mediadoras como un resumen o una explicación en L1 durante la clase de LE es el de asegurar la comprensión del estudiante. De igual forma, en su estudio, Pazos (2013) señala que, a pesar de que un participante reflexionó sobre el papel de la traducción y del uso de la L1, éste no consiguió proporcionar ninguna actividad de mediación que fuese más allá de la traducción o del resumen como ‘comprobación de la comprensión’. La razón que se proporcionó por parte del docente fue que no le fue posible indicar una actividad concreta de mediación porque en la formación teórica de sus másteres no se le habían facilitado recursos concretos para la didáctica de la mediación.

De la misma manera, las diferentes citas sobre la categoría ML y sus dimensiones presentadas en la sección anterior, muestran coincidencias con los resultados de la investigación de Ocampo González (2015) en ciertos aspectos. A pesar de que el autor estudia la relación y los procesos de ML, exclusivamente, con el texto literario en la enseñanza del español como L2, los objetivos de su investigación se vinculan, de cierta forma, a los de este trabajo, pues las dos investigaciones pretenden conocer los procesos de ML como recurso didáctico por parte de los docentes de una LE. Ocampo González (2015) plantea conocer los procesos de ML vinculados con la utilización del texto literario y analizar los criterios y niveles de adaptación lingüística y discursiva, respecto de las estrategias de ML del texto literario como recurso didáctico en la enseñanza de la comprensión lectora en aprendientes de español como L2.

Los resultados de la investigación de Ocampo González (2015) indican que un considerable porcentaje de docentes no conocen los procesos de simplificación lingüística de textos literarios y la mitad de los encuestados no logra integrar estrategias de mediación textual como recurso de accesibilidad al texto y a sus estructuras en sus clases. Si bien el estudio de Ocampo González (2015) se enfoca en las actividades de ML y el texto literario, sus resultados, al igual que en este estudio, muestran que, en general, los docentes no conocen las diferentes actividades de ML. Como consecuencia, su utilización como herramienta didáctica durante una clase de LE no se hace factible.

Asimismo, el autor indica que todos los docentes están de acuerdo con que la ML es de gran importancia al estar al mismo nivel de las actividades comunicativas; igualmente, los entrevistados en la presente investigación señalan a la ML como una herramienta metodológica que pudiera incorporarse en las clases de LE.

En la misma línea, la investigación realizada por Trovato (2015) concluye que la ML “no está presente como disciplina con una clara relevancia científica y todavía no ha alcanzado la madurez científica en el ámbito de las taxonomías de la Lingüística Aplicada y de la Didáctica

de las Lenguas Extranjeras o Segundas lenguas” (p. 415). El autor establece que la ML está presente en algunos planes de estudios en universidades italianas, sin embargo, “no existe una uniformidad en el plano terminológico” (p. 417). Coincidiendo con Trovato (2015), la práctica docente observada en el presente estudio muestra que los docentes, de cierta forma, trabajan con actividades de mediación como el resumen o la apostilla, sin embargo, no mencionan o reconocen estas actividades como actividades de mediación. La mediación está relacionada, principalmente, con la actividad traductora.

Trovato (2014) indica que, “las actividades y estrategias de mediación que se pueden llevar a cabo en el aula de lengua extranjera brindan la posibilidad de favorecer y afianzar las destrezas en la comunicación oral de los estudiantes” (p. 160). De esta manera, la mediación desempeña un papel fundamental en la enseñanza de idiomas. No obstante, la práctica didáctica de la mediación ha sido concebida como un método orientado a la adquisición y potenciación de las técnicas de traducción oral.

Con respecto al uso de la traducción como actividad mediadora, se ha indicado en algunas ocasiones, que los participantes, en general, tienen una visión tradicional de la traducción en las clases de LE. Fundamentalmente, se percibió que, tanto la traducción como la lengua materna, se utilizan en las clases de LE en situaciones muy concretas; por ejemplo, para dar el significado de vocabulario, explicar algún contenido gramatical, o para asegurar la comprensión del alumno. De la misma forma, los profesores han expresado su reparo en usar la lengua materna en las clases siguiendo los preceptos del enfoque comunicativo.

A pesar de que más de treinta años han transcurrido desde uno de los estudios pioneros sobre la traducción pedagógica como el estudio de Lavault (1985), los resultados obtenidos en la presente investigación nos indican que la perspectiva de la traducción no ha variado mucho desde entonces. La autora diseñó un cuestionario basado en cuatro grandes temas: la traducción explicativa, la versión de textos estudiados en clase, la traducción como herramienta de evaluación, y el profesor traductor. A continuación, se muestra las coincidencias en los resultados del presente estudio y Lavault (1985) en tres de las cuatro áreas establecidas por la autora.

Coincidiendo con el presente estudio, los resultados de Lavault (1985) revelaron que, en promedio, los profesores utilizan mayormente la LE durante la clase. Los docentes utilizan la lengua materna solamente con el objetivo de ahorro de tiempo en la explicación de algún elemento lingüístico.

Con respecto a la traducción explicativa, desde el léxico y la gramática, Lavault (1985)

señala que los docentes recurren en diversas situaciones a esta herramienta. En cuanto al léxico, se utiliza la traducción explicativa, cuando existe alguna ambigüedad entre el significado de la palabra en la LE y en la lengua materna. Igualmente, al encontrar falsos cognados en un texto, se utiliza la traducción explicativa para evitar que el estudiante caiga en una equivalencia errónea. Se emplea también la traducción explicativa cuando los estudiantes no entienden una explicación en la lengua extranjera. Igualmente, en general, los resultados presentados en este estudio muestran que los docentes encuestados y observados no utilizan la traducción con un enfoque comunicativo en las clases de LE. Su uso se limita a la traducción explicativa, es decir a realizar equivalencias de léxico o estructurales. De igual manera, los resultados de la encuesta indicaron que los docentes manifiestan estar '*poco desacuerdo*' con la actividad traductora en clases de LE.

En relación con la traducción oral de textos estudiados en un curso de LE, Lavault (1985) indica que los profesores utilizan este tipo de traducción después de haber trabajado con un texto con el fin de que los estudiantes aclaren posibles dudas. Por otro lado, algunos docentes trabajan con diferentes estrategias como pedir a estudiantes la traducción del texto o la de un pasaje; sin embargo, otros docentes estaban en desacuerdo con ejercicios de traducción de textos en el salón de clase. Siguiendo esta línea, los participantes del actual estudio han expresado no estar de acuerdo con ejercicios de traducción pues así lo han sabido expresar al utilizar diferentes expresiones (anotadas anteriormente). Asimismo, se ha podido observar que los profesores utilizan la traducción en sus clases de LE con el propósito de aclarar contenidos, o verificar la comprensión.

Por último, en el apartado 'profesor como traductor', Lavault (1985) reporta que solamente tres profesores de quince consideraron que la traducción forma parte de su rol como maestro. Por el contrario, los docentes de la actual investigación no consideran a la traducción como una práctica docente en sus clases. La visión de la traducción se inclina más hacia el aspecto profesional que hacia el pedagógico. También, el estudio de Lavault muestra que, de acuerdo al cuestionario aplicado, los docentes utilizaban la traducción principalmente para asegurar la comprensión de un texto, controlar los conocimientos lingüísticos de un estudiante, realizar contrastes entre la lengua materna y la lengua extranjera, perfeccionar el conocimiento del estudiante de la LE, entre otros. Sin embargo, las respuestas del cuestionario aplicado en este estudio muestran que los docentes consideran que la actividad de traducir, en alguna medida, no permite incrementar la competencia lingüística, no se utiliza como traducción explicativa y finalmente, que la traducción o interpretación, de cierta forma, no permite asegurar la comprensión del alumno. Por el contrario, los participantes indicaron estar más de acuerdo

con que la traducción textual u oral amplía el léxico y permite concienciar a los alumnos de las diferencias entre ambos sistemas lingüísticos. Por otro lado, en las observaciones de clase se pudo evidenciar que los docentes utilizan la traducción explicativa en momentos específicos en sus clases de LE. Es evidente que la traducción no ha tenido usos pedagógicos pertinentes y significativos, puesto que, al remitirnos a las observaciones áulicas, se confirma que muchas de las aulas de LE hacen uso de la traducción limitándose a hacer equivalencias.

En el año 2012, Serra realizó un breve estudio de campo sobre el uso de la traducción en un aula de inglés de primero de bachillerato. En su trabajo se aplicó una encuesta a 10 profesores de inglés de bachillerato de diferentes centros educativos. La encuesta fue personal de carácter descriptivo y se basó en los hechos y las opiniones de los distintos profesores encuestados. Los docentes se expresaron tanto en favor como en contra de la utilización de la traducción en las clases de LE.

Como una conclusión general, la autora indica que la mayoría de los profesores que participaron en la encuesta recalcaron que la traducción podría ser útil en momentos concretos, pero, teniendo en cuenta los resultados, no todos los que consideran que sería un recurso útil la utiliza en sus clases. A continuación, se citan algunas opiniones docentes como parte de la investigación de Serra (2012) y se indica las coincidencias con el presente estudio.

Serra (2012) agrupa las opiniones de los docentes participantes en su estudio en aspectos negativos y positivos en cuanto al uso de la traducción como herramienta metodológica. Los docentes expresan, de cierta forma, oposición al uso de la traducción en los siguientes comentarios: “Sin embargo, en lo referente a vocabulario, pienso que es mejor describir y explicar el concepto antes que recurrir a la traducción”, “Es la última opción para explicar un concepto que no se entiende en clase”, “No soy muy partidario de usar este recurso” (p. 41 - 42). Sin duda, lo señalado por los docentes coinciden de una forma casi textual con lo que en el presente estudio han sabido indicar los profesores participantes. Las siguientes expresiones coinciden plenamente con lo establecido en el estudio de Serra: “[...] directamente utilizo la traducción, pero en casos extremos digamos, ya cuando uno siente que a lo mejor los ejemplos [en LE] no ayudan o ya se está convirtiendo en una situación pesada se procede así” (Pedro), “No soy muy amigo, no soy muy amigo de la traducción sino más bien, busco la forma de ver el contexto general, [...] (Bernardo), o sea decirles sí, esto significa esto y punto, pero de ahí que se pongan a traducir a ver un texto no, no, no nada que ver, o sea si se me hace difícil” (Carlos).

Por otro lado, Serra (2012) presenta opiniones docentes a favor de la traducción: “Considero que es muy útil porque permite al alumno entender con más facilidad conceptos

relacionados con la lengua extranjera (especialmente aquellos relativos a la gramática y la sintaxis)”, “Mi opinión personal es que la traducción es a veces necesaria para que los alumnos tengan una referencia en su lengua materna, sobre todo en niveles más bajos de la enseñanza secundaria”, “En algunos puntos específicos en la enseñanza de lenguas extranjeras es interesante usar la traducción y ayuda a profundizar en aspectos gramaticales, tanto de la lengua materna como extranjera” (p. 41 - 42). De la misma manera, a pesar que los participantes de este estudio han sabido indicar su posición frente a la traducción o lengua materna en clases de LE, también rescatan aspectos positivos para utilizar estas herramientas en sus clases. “El objetivo principal [para utilizar la lengua materna], es asegurarme que el estudiante está entendiendo por ejemplo el significado, el uso de una palabra, o de una estructura” (Lucía), “[...] Cuando veo que es súper útil valirme de la lengua uno, yo lo hago. Porque eso a veces, les permite recordar muchísimo ah ya, cuando quiero decir esto es así, entonces también hago eso” (Lucía), “[...] el conocimiento de los chicos a veces no es muy amplio en un primer nivel como para que ellos vayan captando, yo creo que con la traducción con algo así, sí es mejor, incluso en gramática si hay temas que son un poquito más complejos, yo creo que, con el uso de la lengua materna, se les facilita a ellos” (Tamara), “[El propósito de utilizar español es] que todo quede claro, que todo quede pues, bien, bien, sustentado, bien argumentado y además o sea hay mensajes que realmente lo sentimos en español [...]” (Bernardo), “Voy a usar español para que quede clarito” (Lucía).

De igual forma, los docentes coinciden en el hecho de que la traducción es una herramienta valiosa, sin embargo, es importante saber cómo utilizarla en clases de LE. En su estudio, Serra (2012) indica que los profesores utilizan expresiones como: “En mi opinión, la traducción no se utiliza mucho por desconocimiento, pero si se usa bien podría ser una herramienta útil en una clase de inglés”, “La traducción está un poco estigmatizada en la educación, pero si se utiliza de un modo coherente y control, puede ayudar a que el alumno se centre en aspectos concretos de la lengua y sea muy consciente del uso que hace tanto del inglés como de su lengua materna” (p. 42). Asimismo, los participantes de la presente investigación manifiestan que: “Sí, [la traducción tiene una función comunicativa] yo creería, es que ahí va más a depender mucho de cómo se la maneje, o sea la traducción en sí no es mala” (Pedro), “[la traducción es] una herramienta, pero que se le puede utilizar esporádicamente y que, no depender de eso ciento por ciento” (Bernardo), “puedo estarle satanizando un poco a la traducción ¿no?, pero creo que eso es como una concepción que tengo en realidad” (Pedro), “[...] entonces yo creo que, si se le enfoca de manera correcta, sí” (Tamara).

Finalmente, Márquez y Vásquez en el año 2016 realizaron una investigación exploratoria

con el objetivo de estudiar la traducción como herramienta didáctica y pedagógica. Las autoras observaron tres aulas de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle con el propósito de explorar la viabilidad o presencia de traducción pedagógica en la clase de LE. Como conclusión final, se indica que, en efecto, se presenta un uso recurrente de la traducción, bien sea como un proceso de explicación (paráfrasis tanto en la lengua objetivo como en la materna), como un acto de equivalencias o de transposición de sentido de una lengua a otra.

Como se ha podido observar durante esta sección, los resultados presentados coinciden mayormente con los estudios. En general, en lo que se refiere a la ML, se puede indicar que ésta no está presente en la planificación docente. La planificación del docente se centra en el desarrollo de las cuatro destrezas. Sin duda, las causas para que actividades mediadoras no sean incluidas en la planificación es el desconocimiento sobre la mediación. Los docentes indicaron no conocer las diferentes actividades de ML, como consecuencia su utilización como herramienta didáctica durante una clase de LE no se hace factible. Sin embargo, los entrevistados en la presente investigación señalan a la mediación lingüística como una herramienta metodológica que pudiera incorporarse en las clases de LE.

Por otro lado, se constató que el objetivo principal para utilizar actividades mediadoras como un resumen o una explicación en L1 durante la clase de LE es el de asegurar la comprensión del estudiante. La práctica docente observada en el presente estudio muestra que los docentes, de cierta forma, trabajan con actividades de mediación como el resumen o la apostilla, sin embargo, no mencionan o reconocen estas actividades como actividades de mediación. La mediación es relacionada, principalmente, con la actividad traductora.

Con respecto al uso de la traducción como actividad mediadora, se advirtió que los docentes, en general, tienen una visión tradicional de ésta. Fundamentalmente, se observó que se utiliza, tanto la traducción como la lengua materna, en las clases de lengua extranjera en situaciones específicas (significado de vocabulario, explicar contenido gramatical, asegurar la comprensión del alumno). De la misma forma, los profesores han expresado su desaprobación en usar la lengua materna en las clases siguiendo los preceptos del enfoque comunicativo.

Es importante señalar que la educación en segunda lengua, tradicionalmente enfocada en la adquisición de estructuras lingüísticas, no puede descuidar sus bases filosóficas y sus dimensiones políticas, sociales y culturales (Pennycook, 1990). El autor argumenta el énfasis positivista del aprendizaje de inglés como segunda lengua. De acuerdo a Pennycook (1990), se evidencia un divorcio entre las teorías de enseñanza de lenguas y las teorías educativas en general. Es allí donde el autor alude la pertinencia de la pedagogía crítica, que, a pesar de no

haber sido mencionada en capítulos previos, su pertinencia es evidente. Echeverri-Sucerquia, Arias, y Gómez, (2014) indican que la pedagogía crítica da a los docentes un lenguaje para comprender, indagar y eventualmente intervenir en el mundo que les rodea.

Se puede concluir que, de cierta manera, los docentes participantes tienen una perspectiva ‘instrumentalista’ (Pennycook, 1990) de la enseñanza en LE. El autor señala que la perspectiva instrumental promueve una noción de la enseñanza de lenguas como sistema objetivo que puede ser transmitido de manera mecánica en las aulas. Esta perspectiva reduce a los maestros de lenguas a transmisores de conocimientos. Echeverri-Sucerquia, Arias, y Gómez, (2014) añaden que la perspectiva instrumentalista limita el aprendizaje de una lengua al desarrollo de un sistema de “habilidades” lingüísticas, lo cual les niega posibilidades a los estudiantes para construir el conocimiento con ellos como protagonistas, así como de indagar e interesarse por lo que a ellos les apasiona.

En la misma línea, North y Piccardo (2016) habían indicado que es posible desmarcarse del enfoque reduccionista del aprendizaje de idiomas considerando teorías más amplias y sistémicas. En esta línea, se concuerda con Kumaramadivelu con el hecho de desvincular la relación vertical entre teóricos (productores de conocimiento) y prácticos (ejecutores de teorías establecidas). Es importante que los docentes sean los constructores de su propia teoría basados en sus prácticas. Sin duda, se requiere una educación sensible al contexto, en donde se consideren las diferentes características socioculturales y particularidades locales. En esta línea, Van Lier (2002) propone una visión semiótica no lineal del lenguaje. La perspectiva semiótica ecológica ayuda a superar la idea del lenguaje como una simple colección de elementos inconexos transmitida por la educación escolar.

Capítulo VII

Discusión y Conclusiones

Este último capítulo presenta dos secciones. En primer lugar, se encuentra la discusión de la investigación. En este apartado se hace un breve recuento sobre la ML y su importancia en el contexto educativo actual. También, con el propósito de dar respuestas a las preguntas de investigación, se contrastan los resultados generales del estudio con la teoría. En segundo lugar, se presentan las conclusiones finales a las que se llegó después de llevar a cabo el análisis cualitativo de los resultados. De igual forma, se proponen futuros proyectos investigativos para, de esta manera, ampliar la temática en la que se ha centrado la presente investigación.

7.1 Discusión

Como se ha indicado, la enseñanza de lenguas extranjeras ha experimentado grandes cambios durante las últimas décadas. Por algunos años, la enseñanza de una segunda lengua se enfocó en las estructuras gramaticales. Sin embargo, la aparición del método comunicativo produjo un cambio de paradigma. El nuevo enfoque concibe la lengua como instrumento de comunicación e interacción; además, el interés por la cultura en el área se ha concretado desde entonces.

En la misma línea, se destaca la función social de la lengua, es decir, la lengua entendida como uno de los medios que la gente utiliza para funcionar dentro de la sociedad (Halliday, 1978). De esta forma, los procesos de enseñanza y aprendizaje comunicativo deben considerar conocer y adquirir medios lingüísticos con el fin de ejecutar diferentes funciones. Igualmente, el aprendizaje de idiomas no significa adquirir el conocimiento de las reglas de gramática, sino también adquirir la habilidad de usar el lenguaje para comunicarse. En otras palabras, saber un idioma es más que entender, hablar, leer y escribir oraciones (usage), también cómo se usan (use) las oraciones para comunicarse (Widdowson, 1978).

Evidentemente, la enseñanza de lenguas ha desplazado el énfasis en los elementos lingüísticos, como centro de la enseñanza, hacia diversos componentes estratégicos, culturales y discursivos de la competencia comunicativa. En este contexto, se entiende a la competencia comunicativa como un conjunto de habilidades que permiten entender y emplear los elementos lingüísticos en un contexto determinado; asimismo, la adquisición de una competencia comunicativa permite desarrollar la capacidad de afrontar y regular una relación comunicativa, más allá de la competencia lingüística. Se ha podido observar que la dimensión comunicativa no se restringe solamente al lenguaje formal: necesariamente se debe considerar que en la comunicación, además de la lengua, intervienen factores (como la cultura) que abarcan una

gran complejidad.

Sin duda, una de las novedades didácticas es la adopción del enfoque cultural o intercultural en la docencia. El enfoque cultural incluye a la cultura en el aula, puesto que, sin duda, el aprendizaje de una LE permite distinguir otras realidades ajenas a la nuestra hasta adentrarnos en otra cultura. De acuerdo a Byram (1995), cuando una persona aprende una lengua extranjera se enfrenta a diferentes interpretaciones de valores, normas, comportamientos y creencias que había adquirido y asumido como naturales y normales; por lo tanto, la competencia intercultural, definida por el autor, es la habilidad de poderse manejar en este tipo de situaciones, con contradicciones y diferencias. Con este concepto, Byram (1995) pretende dar un giro al concepto de competencia comunicativa y responder a las necesidades de un estudiante de LE.

Siguiendo esta línea, el enfoque plurilingüe expresado en el MCER se centra en la capacidad de los hablantes de ir ampliando su experiencia lingüística a medida que van recorriendo nuevos contextos culturales. Este nuevo enfoque, más complejo e innovador que el enfoque por destrezas, permite afrontar la enseñanza de lenguas en contextos plurilingües en el que el objetivo no es la excelencia o corrección lingüística del hablante, sino la comunicación eficaz con el propósito de ir desarrollando una competencia comunicativa intercultural que posibilite la interacción entre hablantes diversos (Cantero y De Arriba, 2004).

En este marco, la ML es la herramienta didáctica que permite afianzar la adquisición de destrezas específicas que conforman el enfoque (inter)cultural. Se concuerda con el hecho de que la mediación es más que una herramienta metodológica, pues se la considera como una actividad esencial en las relaciones humanas que se desarrollan en contextos plurilingües. Por estas razones, fue importante analizar el papel de la ML como una estrategia comunicativa de especial relevancia en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras con el propósito de reflexionar sobre los procesos de formación y lograr así una mayor pertinencia e integración durante el proceso formativo entre el conocimiento y su utilización en la solución de problemas.

El presente trabajo investigativo pretendió dar respuestas a las siguientes preguntas:

¿Está presente la mediación lingüística en la enseñanza del inglés en el nivel universitario?,

¿Qué actividades utilizan los docentes para desarrollar la mediación lingüística? y

¿Qué percepciones tienen los docentes respecto de la mediación lingüística?

En lo que se refiere al objetivo central de este trabajo, conocer cuál es el papel de la ML en la enseñanza del inglés en el nivel universitario, es importante mencionar que el concepto de

ML propuesto en el MCER no se remite al mundo profesional: por el contrario, éste se refiere a la realidad plurilingüe de las sociedades actuales. Si la ML forma parte de las actividades de la competencia comunicativa de la lengua en un modelo de enseñanza de las lenguas, el trabajo de adquisición y desarrollo de su competencia tendría que integrarse con el de las cuatro destrezas tradicionales, en el ámbito de cualquier programa de enseñanza lingüística en todos los niveles educativos.

Sin embargo, de manera general, los resultados muestran que la ML no está presente en la enseñanza de LE a nivel universitario. En primera instancia, con el análisis documental, en este caso particular, la planificación anual, se pudo evidenciar que los objetivos propuestos en ésta establecen alcanzar diferentes niveles de suficiencia en el idioma inglés a través del perfeccionamiento de las cuatro destrezas (comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita) con el propósito de convertirse en un usuario independiente de la lengua. A pesar de que la bibliografía indica que el dominio de una LE denota mucho más que ser capaz de expresar correctamente una idea tanto en el plano escrito como en el oral, se observa que la ML no es parte de la planificación y tampoco está integrada a las destrezas tradicionales. Sin duda, en la actualidad, las competencias lingüísticas efectivas requieren un renovado modelo de aprendizaje lingüístico. De la misma manera, el análisis de los trabajos de los estudiantes mostró que, en su totalidad, se centra en la escritura de un párrafo en donde los docentes apuntan a aspectos de contenido y lingüísticos en sus correcciones.

Asimismo, después de establecer los resultados de la encuesta aplicada a los docentes del Departamento de Idiomas de la UC y de analizar las sesiones de entrevistas, las observaciones y los documentos a los cuales se accedió durante el trabajo de campo, se puede inferir que los docentes perciben la ML como una herramienta didáctica que pudiera ser parte de la planificación de clase; no obstante, ésta no está incluida en su planificación anual ni es parte de sus clases. Se evidenció también la imprecisión en cuanto a la definición de ML, lo que sin duda genera incertidumbre en cuanto a su aplicación en las clases de LE.

En cuanto a las actividades que utilizan los docentes para desarrollar la ML, se puede decir que las escasas actividades de mediación que se pudo advertir durante las observaciones de clase se limitaban al uso de resúmenes cortos o al uso de la apostilla por parte del profesor. Ciertamente, el poco conocimiento por parte de los participantes sobre la ML no permitió que éstas se desarrollen como una herramienta para favorecer el aprendizaje en la clase de LE. Las observaciones de clase permitieron evidenciar que el principal objetivo para utilizar estas actividades fue el de esclarecer el vocabulario y los contenidos en el caso del resumen. Generalmente, los docentes después de realizar una lectura o dar una instrucción, pidieron a sus estudiantes dar un resumen sobre lo leído o parafrasear las instrucciones. Lo mismo sucedió

con actividades de apostilla; el propósito fue el de comprobar la comprensión de vocabulario, especialmente. Este aspecto fue evidente durante las observaciones de clase y corroborado por los docentes en las entrevistas. Los participantes indicaron que el uso de un resumen en sus clases se realizó, principalmente, con el propósito de comprobar la comprensión del estudiante. De la misma manera, el uso de sinónimos tiene el mismo propósito de verificar o aclarar la comprensión del vocabulario. Otra de las razones es ‘ayudar’ a los estudiantes ‘débiles’ con el parafraseo de las instrucciones. Las expresiones utilizadas por los docentes durante la entrevista, sin duda, indican que el uso de un resumen, parafraseo o apostilla en sus clases de LE no son una estrategia de enseñanza enmarcada en la ML.

De la misma forma, los resultados de la encuesta indicaron que, mayoritariamente, los docentes están de acuerdo con el hecho de que las actividades mediadoras de resumir o sintetizar, parafrasear o citar y apostillar ayudan a la comprensión de los estudiantes. Similarmente, los encuestados indican que resumir o sintetizar permite adquirir otras actividades lingüísticas como: captar las ideas esenciales, adecuarse al interlocutor y/o expresarse con mayor eficacia. También manifestaron que las actividades de parafrasear o citar y apostillar incrementan la competencia lingüística.

Se puede concluir que el desconocimiento por parte de los participantes sobre los aspectos didácticos de la ML en la enseñanza de LE no les permite utilizarla como una herramienta metodológica en sus clases, ni ha permitido incorporarla en sus planificaciones. Se muestra así que el propósito fundamental del uso de actividades de mediación en las clases de LE, no es el de favorecer la adquisición de determinadas destrezas que configuren el enfoque intercultural; por el contrario, la ML es aplicada, una vez más, como una actividad de clase para ayudar a la comprensión de los estudiantes.

Coincidimos plenamente con algunos autores (De Arriba y Cantero 2004, Pazos 2013, Salgueiro 2013, Trovato 2014, Zaro 2004) en el hecho de que la ML es un ámbito no muy conocido. Por el contrario, de acuerdo con De Arriba y Cantero (2004), sí hay un tipo de ML muy concreto y bien estudiado, como es el ámbito de la traducción y la interpretación.

En este marco, la presente investigación trabajó con la variable de traducción. Se analizaron las percepciones de los docentes sobre el tema de la traducción como la actividad mediadora más conocida por su parte y con la que más se relacionó a la ML. Sin embargo, como ya se había indicado, es importante resaltar que el campo de la traducción/interpretación representa solamente un ámbito de la mediación, que se configura como una modalidad de intervención social, pues el hecho de haber desarrollado una competencia traductora no es sinónimo de saber mediar.

Los resultados presentados en el capítulo anterior muestran que los docentes, al

referirse a la traducción, lo hacen con una visión tradicional; es decir, el uso de la traducción es esencialmente el de acceder al significado. No obstante, la nueva visión de la traducción la ubica como una buena herramienta para la práctica de la producción escrita y, particularmente, para el aprendizaje del léxico.

Por otro lado, se ha podido observar que la traducción, como elemento o actividad relevante en el aprendizaje de lenguas extranjeras, no ha sido concebida como tal por parte de los enfoques didácticos del siglo XX. No obstante, en la actualidad, se observa un replanteamiento del papel de la traducción en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Como se ha indicado, la nueva relación entre la traducción y la didáctica de las lenguas extranjeras se basa en el hecho de que cuando se utilice la traducción en el aula, no se lo haga con el propósito de traducir para comprender o para acceder al significado.

Es así que la traducción ha adquirido un nuevo valor en la enseñanza de lenguas que difiere con el uso que de ella se hacía con el método de gramática-traducción. Algunos autores indican que la traducción ha vuelto a adquirir importancia como actividad pedagógica y además se valoran las posibilidades que ofrece como actividad comunicativa. Sin embargo, se puede concluir que los docentes participantes de este estudio no están de acuerdo con el uso de la lengua materna, así como con el uso de la traducción en las clases de LE y basan lo expresado en el hecho de que sus actividades pedagógicas se enmarcan en el enfoque comunicativo. En el capítulo de resultados, se registraron testimonios bastante decidores sobre las creencias de los profesores con respecto al uso de la traducción como una estrategia comunicativa en sus clases. Expresiones como *“en casos extremos”*, *“no soy muy amigo”*, *“No es necesario, no es práctico, no es útil”*, *“ha ido mi idea de esto de no utilizar tanto de traducción”*, *“no vería la razón del por qué”*, *“es que es como un bastón”* *“no le veo más la necesidad de utilizar la traducción”*, nos indican que los docentes tienen una percepción tradicional de la traducción en la clase de LE.

De acuerdo a lo expresado en las entrevistas referente al uso de la traducción en las clases de LE, se concluye que, de cierta manera, los docentes participantes tienen una perspectiva ‘instrumentalista’ (Pennycook, 1990) de la enseñanza en LE. Esta perspectiva instrumental se evidencia en la noción de la enseñanza de lenguas como sistema, objetivo que puede ser transmitido de manera mecánica en las aulas impidiendo que el docente sea capaz de comprender, indagar y eventualmente intervenir en el mundo que le rodea (pedagogía crítica). Sin duda, las creencias juegan un papel importante pues se puede observar que, con la perspectiva instrumentalista, los docentes ponen de manifiesto la existencia de procesos particulares de construcción del conocimiento a partir de los cuales interpretan, deciden e intervienen en los

métodos de enseñanza y aprendizaje (Solar y Díaz, 2009). De esta forma, las creencias sirven como marco de referencia y guías ‘orientadoras’ de la acción en la práctica educativa.

En cuanto al uso de la traducción en clases de LE se ha establecido diferentes aspectos positivos. El uso de la traducción con fines pedagógicos en clases de LE, además de fomentar en el alumno estrategias de aprendizaje, potencia estrategias de interacción, de comunicación. Es decir, el alumno, además de fortalecer la competencia lingüística, consolida una competencia discursiva, estratégica y sociolingüística, es otras palabras, una competencia comunicativa.

Sin embargo, los resultados muestran que la traducción no tuvo usos pedagógicos pertinentes ni significativos. Las observaciones de clase revelaron que prácticamente todas las clases de LE hicieron uso de la traducción limitándose a hacer equivalencias. En la misma línea, la mayoría de los profesores del presente estudio expresaron que el uso de la traducción es esporádico y que la utilizan para aclarar el significado de cierto vocabulario o estructura a los estudiantes. Incluso, se puede constatar un rechazo al uso de la lengua materna y/o a la traducción por parte de los docentes de acuerdo a las expresiones anotadas durante la entrevista. Indiscutiblemente, la traducción en clase se limita al uso de una traducción explicativa como un recurso de aprendizaje.

No obstante, se ha indicado que los ejercicios de traducción pueden ser bastante útiles para tratar errores e interferencias. El objetivo no es solamente trasladar el contenido del texto de una lengua a otra; al contrario, es importante realizar una reflexión sobre los medios que emplea cada lengua para expresar una misma situación comunicativa. Sin duda, un ejercicio de contrastividad puede ayudar a encontrar las interferencias entre las lenguas y a evitarlas (Cuéllar Lázaro, 2004). Indudablemente, se debe acostumbrar al alumno a traducir en el contexto y a contrastar los medios que emplea cada lengua para expresar una misma situación comunicativa. Sin duda, ésta es precisamente una de las aportaciones de la nueva visión de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas.

Sin embargo, de acuerdo a las citas presentadas y observaciones de clase, se puede decir que los docentes participantes no utilizan la traducción como medio para el aprendizaje de una lengua; en contraste, se observa una traducción como fin en sí misma. Al advertir el uso de la traducción con propósitos meramente lingüísticos, naturalmente, los docentes tienden hacia una perspectiva de la traducción como traducción profesional. Extractos específicos de las citas nos indican este particular: *si tuviera un grupo English for specific purposes, a nosotros como docentes cuando nos ponen a hacer una traducción sí se nos complica, yo como profesional a veces he tenido que traducir un documento, entonces utilizo una herramienta para traducir,*

pero digamos es otro el objetivo, depende qué tipo de, si es un estudiante que está siguiendo una carrera de traductología pues muy bien. (Pedro)

Ciertamente, es importante la distinción entre traducción pedagógica y traducción profesional. Se observa que la traducción profesional es un fin; y la traducción pedagógica un medio. En el ámbito de la enseñanza de LE, solo la traducción pedagógica debe servir para enjuiciar los procedimientos más adecuados para el aula. Sin embargo, justamente, esa imprecisión en cuanto al objetivo de la traducción pedagógica en clase de LE por parte de los participantes hace que la traducción sea vista como el fin y no un medio de aprendizaje.

De la misma forma, se advierte que muchas veces se confunden los objetivos de cada tipo de traducción. Usualmente, se utiliza la traducción en la clase de lengua extranjera para fomentar o desarrollar la competencia traductora, como ha sido el caso de esta investigación; es decir, con los propósitos de la traducción profesional. En cambio, la traducción pedagógica tiene un lugar en clase en cuanto contribuye directamente al incremento del dominio de algunas de las destrezas clásicas; y, en consecuencia, contribuye al objetivo general de desarrollar la competencia comunicativa. Sin embargo, la percepción de los docentes en cuanto a la traducción no es la de desarrollar la competencia comunicativa, al contrario, los participantes reducen el uso de la traducción a fomentar la competencia traductora en las clases de LE, este aspecto se ha podido reflejar en las citas presentadas en el apartado de resultados (Capítulo VI).

En contraste a lo observado, Zaro (1999, 2004), justifica el valor que tiene la traducción en la clase de LE como instrumento didáctico. El autor destaca su utilidad como estrategia comunicativa, así como instrumento para comprobar la comprensión y como ejercicio de consciencia gramatical y léxica, además del desarrollo de la consciencia pragmática y cultural. De hecho, Zaro (2004) plantea que “la traducción escrita u oral (interpretación) es en sí misma una de las actividades más comunicativas que pueden concebirse” (p. 136) y añade que “toda persona con conocimientos de una L2 es en potencia un mediador entre lenguas y culturas que recurrirá a la traducción en algún momento de su vida” (p. 150). Coincidiendo con este autor, Soto Almela (2016) señala que “la traducción pedagógica supone un enfoque actualizado y conforma un componente innovador, útil y, sobre todo, comunicativo en el currículo” (p. 175).

Podemos concluir que, aunque durante años ha habido un fuerte rechazo hacia el uso de la traducción, la experiencia demuestra que, en las clases de LE, ésta puede convertirse en una herramienta de aprendizaje muy útil. De la misma forma, concordamos con Pintado (2012) quien indica que “la traducción y la enseñanza de una lengua extranjera se mueven en la misma dirección: la de dar un uso comunicativo a la lengua” (p. 346). Es así que la concepción de la

traducción como medio o herramienta de aprendizaje, ha ido ganando terreno en los últimos años. Innegablemente, esta noción de la traducción como destreza, es decir, como una habilidad más, que viene a sumarse a las cuatro destrezas tradicionales que todo aprendiente de una lengua debe desarrollar, necesita ser fomentada en las clases de LE.

Coincidimos con Salgueiro (2013) en el hecho de que la traducción y la mediación interlingüística textual revisten un considerable valor pedagógico debido a que, como actividades comunicativas complejas que requieren la utilización de numerosas subcompetencias y estrategias, su práctica implica la práctica de otras muchas destrezas. No obstante, es evidente la falta de estudios empíricos sobre la efectividad de la traducción en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Por otro lado, a pesar de que es imperante desarrollar una competencia intercultural que posibilite en los estudiantes la interacción entre hablantes diversos, se pudo evidenciar que la competencia intercultural no está presente en las clases de los participantes; por el contrario, los docentes basan su quehacer pedagógico en la competencia comunicativa fomentando el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión auditiva y lectora y expresión oral y escrita). A pesar de que el aspecto cultural se mencionó en contadas ocasiones por parte de los docentes participantes, es notoria la separación entre idioma y cultura, que de acuerdo a Kramsch (1993) es una característica arraigada de la enseñanza de idiomas en todo el mundo. La autora señala que la cultura se ve a menudo como una mera información transmitida por el lenguaje, no como una característica del lenguaje mismo. Sin embargo, la conciencia cultural debe pensarse como un medio que permite el dominio de un idioma.

Como hemos podido ver, el éxito de la comunicación no depende de la eficacia del intercambio informativo, sino de que seamos capaces de establecer y mantener relaciones con otros (Byram, 1997). En este sentido, la competencia intercultural no se limita a la adquisición del conocimiento de la cultura extranjera, sino que es necesario desarrollar también destrezas y actitudes para poder entender y relacionarse con hablantes de otros países, estos aspectos no han sido evidenciados en ninguna circunstancia durante este estudio.

En esta sección del presente capítulo se discutieron aspectos de la teoría vinculados al trabajo de campo y resultados. En este proceso se evidenciaron algunos contrastes, así como se ratificaron planteamientos de diferentes estudios. Este análisis se realizó tomando en consideración las preguntas de investigación formuladas en este estudio. En el siguiente apartado, se realizará una exposición de las conclusiones a las que se ha llegado después de todo el estudio; también, se expone algunas limitaciones y futuras investigaciones identificadas en el

presente trabajo en la sección de recomendaciones.

7.2 Conclusiones y recomendaciones

Sin duda, lo que el MCER denomina plurilingüismo se impone como una necesidad y una realidad de las sociedades del presente siglo. Actualmente, la utilización efectiva de varios códigos lingüísticos por parte del hablante no constituye únicamente una necesidad para el individuo, al contrario, se vuelve un requerimiento en la sociedad actual. En este marco, resulta concluyente que, si la educación debe tener como fin dotar al alumno de las habilidades que la sociedad le requiere, la clase de lenguas extranjeras debe incluir la mediación entre las destrezas que debe desarrollar el aprendiz.

Esta investigación permitió explorar, describir y analizar ciertos aspectos de la ML como parte de la enseñanza en las clases de LE en el Departamento de Idiomas de la UC. La aplicación de una encuesta a cincuenta y tres docentes, la observación de clase y análisis documental de un grupo de seis participantes, así como una entrevista, permitieron observar que, en general, la ML es un tema poco conocido por parte de los docentes y, por lo tanto, fue difícil encontrar actividades de mediación en las clases observadas. De hecho, los participantes las usaron de manera escasa. Las actividades mediadoras (resumir o sintetizar, parafrasear o citar, apostillar y traducir) no son consideradas como tal por parte de los docentes participantes. Su uso en clases de LE se restringe a la comprobación de significados lexicales o gramaticales y no como una herramienta didáctica que favorece la adquisición de destrezas que conforman el enfoque intercultural.

Otro aspecto que muestra el poco conocimiento y utilización de actividades de ML se evidencia en la planificación y metodología. Tanto la planificación docente como la metodología utilizada en las clases observadas, se enmarcan en el enfoque comunicativo. El principal objetivo, de acuerdo al sílabo, es el desarrollo de las cuatro destrezas y no se incorpora actividades de mediación a pesar de estar considerada al mismo nivel de las actividades comunicativas de recepción, producción e interacción.

Es importante señalar el término *bridging* vinculado a la mediación. Como se había indicado, este puente (*bridging*) pudiera mejorar la comunicación y la comprensión recíproca. Por lo tanto, en el contexto de la educación y la formación, esto permitiría ayudar a los alumnos a apropiarse de los conocimientos, así como crear las relaciones y las condiciones que les permitan hacerlo.

Por otro lado, con respecto al uso de la lengua materna en clase de LE, se ha señalado que los métodos audio-lingüístico y comunicativo advierten el uso de la lengua materna como

contraproducente en el proceso de adquisición de un nuevo idioma, y que, por lo tanto, el uso de la traducción en el aula podría hacer más daño que bien. Se observa en el contexto explorado una gran influencia de estas nociones, que se han constituido en tradiciones arraigadas en la clase de LE. En la misma línea, en cuanto a la traducción, se percibió que existen factores y creencias determinantes en las prácticas pedagógicas de los docentes al respecto. Los participantes indicaron que sus prácticas docentes se enmarcan en el enfoque comunicativo, por lo que la percepción de la traducción se basa en el paradigma tradicional de gramática-traducción.

Sin embargo, la traducción en clases de LE ha adquirido importancia como actividad pedagógica y como actividad comunicativa. Este nuevo valor de la traducción en la enseñanza de lenguas difiere con el uso que de ella se hacía con el método de gramática-traducción. Es importante recalcar que la traducción surge como respuesta a la necesidad que tienen las personas de relacionarse con otros grupos sociales. En el contexto actual, se considera a la traducción también como un fenómeno de interacción social, por lo que, si partimos de la base de que debemos trabajar con nuestro alumnado con todos aquellos recursos que nos hagan mejorar su competencia comunicativa, parece imprescindible no dejar de lado el uso de ejercicios de traducción. Se resalta el hecho de trabajar con traducciones en el marco de un contexto significativo y con propósitos comunicativos. Además, la traducción siempre ha estado presente en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Sin duda, en diferentes grados, los aprendientes de una lengua han recurrido a la traducción para un determinado objetivo, este aspecto referente a la traducción se ha podido evidenciar durante las observaciones de clase en la presente investigación.

De la misma manera, vale destacar la dinámica de este trabajo desde el aspecto metodológico. Éste se llevó a cabo enmarcado en un diseño flexible y dinámico, lo que condujo a una constante reflexión sobre los contenidos presentados en las diferentes etapas de la investigación. Se realizó una permanente revisión de todos los contenidos de la tesis, incluyendo las consideraciones teóricas, los estudios bibliográficos, la metodología y la recolección y análisis de los datos.

En línea con un enfoque cualitativo, en el proceso de análisis se consideró siempre una actitud reflexiva desde el mismo momento de recolección de los datos. Luego la exploración de los datos a través del análisis de contenido, permitió comprender el papel de la ML en las clases a nivel universitario y también se incluyó el ámbito de la traducción pedagógica como parte de las actividades mediadoras.

Este trabajo se constituye en una contribución empírica importante en el área de la ML,

y particularmente en las percepciones de los docentes de LE. La gran mayoría de los estudios aquí revisados realizan análisis teóricos sin explorar ningún contexto específico y los pocos que implementan la ML en algún contexto se enfocan en el desarrollo que adquieren los estudiantes. Ninguno de ellos indaga cómo los docentes definen y aplican la ML. Los docentes ecuatorianos forman parte de un contexto no examinado.

En lo referente a los instrumentos aquí utilizados, cada uno ha contribuido de una manera específica en el estudio. En primera instancia, el cuestionario permitió obtener una visión general del papel de la ML en las clases de LE; es decir, llevó a cabo una indagación exploratoria a través del lenguaje escrito. Seguidamente, las observaciones de clase y las entrevistas profundizaron los aspectos encontrados, de la misma forma, los documentos analizados profundizaron la información obtenida.

Como un valioso aporte metodológico, al no ser posible encontrar un cuestionario que indague sobre la ML en las clases de LE, en este estudio se creó un cuestionario para analizar diferentes aspectos de la ML de acuerdo a los objetivos planteados. El cuestionario indaga sobre la frecuencia con que los docentes utilizan y piden a sus estudiantes utilizar diferentes actividades de mediación. De la misma forma, este instrumento examina el grado *de acuerdo* de los participantes con el uso de las diferentes actividades de mediación. Se espera que el cuestionario del presente estudio pueda ser replicado y posibilite el desarrollo de futuras investigaciones con el objetivo de complementar o contrarrestar los resultados aquí expuestos. De la misma manera, este instrumento puede ser modificado y mejorado.

Recomendaciones

Al ser la ML parte esencial de la competencia comunicativa y al estar inmersos dentro de este contexto es importante analizar el papel de la ML como una estrategia comunicativa de especial relevancia en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin duda, es imprescindible reflexionar sobre los contenidos en los procesos de formación de LE y lograr así una mayor pertinencia e integración durante el proceso formativo entre el conocimiento y su utilización en la solución de problemas.

Como se ha señalado anteriormente, la relevancia de la mediación en el campo educativo deriva de las teorías socio-constructivista/social cultural del aprendizaje, en donde se destaca al lenguaje como una herramienta mediadora que facilita el pensamiento y la construcción de ideas, y no como un medio para comunicar algo a otra persona. Por lo tanto, la noción de *languaging*, que se ha desarrollado en la teoría sociocultural, permitirá reflexionar sobre este aspecto de la mediación.

La presente investigación ha realizado una descripción de los fundamentos de la ML, lo que ha permitido explorar y analizar la presencia de ésta como herramienta metodológica en las clases de LE de un grupo de docentes. También ha sido posible determinar la percepción de los docentes con respecto a la mediación, más concretamente la percepción docente con respecto a la traducción como parte de las actividades mediadoras.

Si bien los resultados de la investigación, por el tamaño de la muestra, no ofrecen una representatividad en términos nacionales, se espera que el presente trabajo se constituya en el inicio de una nueva línea de estudio en el ámbito nacional ya que existen pocos trabajos sobre la temática mencionada en la región y particularmente en Ecuador. Justamente la necesidad de conocer sobre el papel de la ML, que ha sido señalada por diferentes autores incluidos en los capítulos de este trabajo, es lo que dirigió el interés en esta investigación. En este sentido, esta tesis doctoral se constituye, a nuestro entender, en una importante contribución al campo desde el contexto ecuatoriano, no estudiado antes.

Sin duda, este trabajo es el principio de futuras investigaciones sobre la ML. Por ejemplo, dentro del marco académico sería muy interesante plantear otras investigaciones curriculares sobre el uso de ML en diferentes contextos educativos (primaria, secundaria, enseñanza universitaria) con la finalidad de continuar profundizando en la temática. También es necesario consolidar el marco teórico de la mediación, ampliando y sistematizando, sus microhabilidades con el propósito de introducir la ML como un elemento curricular. Finalmente, sería importante plantear experiencias didácticas y evaluarlas dentro de su contexto.

De la misma forma, es evidente el rechazo de la traducción por parte del enfoque comunicativo, lo que conllevó a la exclusión de ésta en las principales corrientes de investigación en la adquisición de segundas lenguas. La traducción, como actividad relevante en el aprendizaje de lenguas extranjeras, no ha sido considerada por los diferentes enfoques didácticos de principios de siglo. Por otro lado, en la actualidad, se observa un replanteamiento del papel de la traducción en el aprendizaje de lenguas extranjeras que ha coincidido con la puesta en marcha de estudios específicos en traducción e interpretación. Sin embargo, se recalca la necesidad de llevar a cabo más investigaciones de traducción que permitan aportar mayor evidencia. Por ejemplo, los beneficios de la traducción en términos didácticos, o su virtualidad como fuente de adquisición lingüística, podrían ser investigados.

De esta manera, se evidencia que los estudios de traducción vienen despertando un creciente interés en los últimos años. En particular, el estudio y la reevaluación del uso de la lengua materna dentro de la clase de LE ha fomentado una actitud más favorable hacia la traducción.

Es así que la revalorización actual del uso de la traducción en el aprendizaje de lenguas viene sin duda propiciada por una serie de líneas de investigación dentro de la lingüística aplicada.

Para finalizar, se recalca el alto valor pedagógico implícito en la mediación interlingüística y en la traducción como un elemento de ésta. No obstante, es evidente la necesidad de realizar estudios empíricos sobre la efectividad de la ML en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Indudablemente, es indispensable afrontar la enseñanza de lenguas en contextos plurilingües en donde no se persigue la excelencia lingüística del hablante, sino la comunicación eficaz. En este contexto, no se puede dejar de lado la interculturalidad como un elemento necesario para el logro de una plena competencia comunicativa. Trabajar la competencia intercultural promoverá un auténtico diálogo entre culturas, y de esta forma se favorece también la construcción de la competencia intercultural de cada estudiante.

Por otro lado, los cambios que el enfoque comunicativo ha tenido desde sus inicios ha dado paso a repensar sobre el quehacer docente en el aula. Se evidenció un enfoque comunicativo anclado en las creencias de profesores de inglés. Sin embargo, en los últimos años han surgido nuevas ideas y teorías que promueven la necesidad de desarrollar pedagogías que respondan tanto al docente como al alumno en su contexto (Post-método). Sin duda, las características socioculturales y particularidades políticas locales deben ser consideradas en las prácticas docentes. Efectivamente, es indispensable abordar el tema de la pedagogía crítica, en donde se pretende exponer las contradicciones institucionales y promover el pensamiento crítico con el objetivo de promover mejores resultados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la misma línea de las nuevas teorías, es importante señalar la necesidad de una integración curricular de modo que exista una conexión de la LE con todo el resto de las asignaturas del currículum mediante el uso proyectos inter-curriculares. De esta forma, se pretende promover la enseñanza de la lengua a través del contenido, no como un lenguaje carente de significación.

Referencias

- Aguilar, A. (2012). Ontología y Epistemología en la Investigación Cualitativa. *Revista IIPS* 15(1), 209 – 212.
- Antón, M. (2010). Aportaciones de la Teoría Sociocultural al Estudio de la Adquisición del Español Como Segunda Lengua. *Resla*, 23, 9-30
- Alonso, I., Baigorri, J., Otero, C. y Russo, M. (2009). Elaboración de materiales didácticos para la mediación: una experiencia interuniversitaria. En M. Carreras i Goicoechea, y E. Pérez Vázquez (Ed.), *La mediación lingüística y cultural y su didáctica: Un nuevo reto para la Universidad*. (pp. 89-109). Bolonia: Bononia University Press.
- Alexopoulou, A. y Lugo, S. (2012) La competencia intercultural en los manuales de EFE. X COLOQUIO INTERNACIONAL ‘Interculturalidad en Español para Fines Específicos’
- Álvarez, A. (2013). El tratamiento de la competencia intercultural en alumnos sinohablantes en inmersión total. En B. Blecua, S. Borrell, B. Crous y F. Sierra (ed.) *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales* (pp. 101- 111)
- Allwright, D. y Bailey. K. (1991). *Focus on Language Classroom: An Antroduction to Classroom Research to Language Teachers*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Astete, C. (2016). La dimensión ontológica de la investigación cualitativa en la educación y pedagogía. *Horizonte de la Ciencia*. 6(10), 98-104.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. y Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bagarić, V. y Mihaljević Djigunović, J. (2007). Defining Communicative Competence. *Metodika*, 8.
- Banegas, D. (2021). Research into practice: CLIL in South America. *Language Teaching*, 1(13). doi:10.1017/S0261444820000622
- Ballesteros, B. y Mata, P. (2014). Sentido y forma de la investigación cualitativa. En B. Ballesteros (Ed.), *Taller de investigación cualitativa* (pp. 11-76). Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bravo Salinas, N. H. (2007). Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning-America Latina. Recuperado de: <http://www.cca.org.mx>
- Blini, L. (2009). La mediación lingüística en España e Italia: difusión de un concepto problemático. *Entreculturas* (1), 45-60. Recuperado de <http://www.entreculturas.uma.es/n1pdf/articulo03.pdf>

- Bermúdez, L. y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(15), 95 - 110
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Branda, A. (2017). Los distintos enfoques en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y segunda: nuevas tendencias en la literatura contemporánea. *Revista de Educación* (8)11, 99-112.
- Byram, M. (1995). Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories. En L. Sercu (Ed.) *Intercultural Competence (I)*, 45-56
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En: M. Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-81). Madrid: Edelsa.
- Canale, M. y Swain, M. (1979). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1)
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-48. doi: 0.1093/applin/1.1.1
- Canale, M. (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. En J. C. Richards y R.W. Schmidt (Ed.). *Language and Communication*. Londres: Longman. (pp. 2-27).
- Cantero, J., y De Arriba, C. (2004). Actividades de Mediación Lingüística para la clase de ELE. *Revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera*, (2), 1-19. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_05Cantero.pdf?documentId=0901e72b80e06a1f
- Calle, M., Calle, S., Argudo, J., Moscoso, E., Smith, A., y Cabrera, P. (2012). Los Profesores de Inglés y su práctica docente: Un estudio de caso de los colegios fiscales de la ciudad de Cuenca, Ecuador. *Maskana*, 3(2), 1-17.
- Calle, A.M. (2021). *Caracterización de las creencias de los profesores de lengua extranjera con respecto al inglés como lengua internacional hegemónica: El caso de Ecuador* [Tesis Doctoral]. Universidad de La Plata. La Plata, Argentina.
- Cagnolati, B. (2012) Traductología: Hacia el nacimiento de una “nueva” disciplina. En B. Cagnolati (Ed.), *La Traductología Miradas para comprender su complejidad* (pp. 39- 68). Área de Investigación en Traductología, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Secretaría de Investigación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/17>

- Capanaga, P. (2006). Presentación. En G. Bazzocchi, y P. Capanaga (Ed.), *Mediación lingüística de lenguas afines: español/italiano* (pp. 5-11). Bolonia: Gedit edizioni.
- Carreras i Goicoechea, M., y Pérez Vázquez, E. (2009). Introducción. En M. Carreras i Goicoechea, y E. Pérez Vázquez (Ed.) *La mediación lingüística y cultural y su didáctica: Un nuevo reto para la Universidad* (pp. 11-21). Bolonia: Bononia University Press.
- Carrera, P. (2010). Diseño del sistema académico por competencias de la escuela de turismo y hospitalidad de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. *Gestión Turística*, (13), 113-127. doi: 10.4206/gest.tur.2010.n13-05.
- Carreres, Á. (2006). Strange Bedfellows: Translation and Language Teaching. The Teaching of Translation into L2 in Modern Languages Degrees: *Uses and Limitations*. *Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada, Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council*. 1-21, Recuperado de: http://www.cttic.org/publications_06Symposium.asp
- Carreres, Á., Muñoz-Calvo, M., y Noriega-Sánchez, M. (2017). Translation in Spanish language teaching: the fifth skill/La traducción en la enseñanza del español: la quinta destreza. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 99–109. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1419030>
- Cassany, D. (1996). La mediación lingüística, ¿una nueva profesión? *Terminómetro*, 62-63. Recuperado de https://www.academia.edu/21909562/La_mediaci%C3%B3n_ling%C3%BC%C3%ADstica_una_nueva_profesi%C3%B3n_Versi%C3%B3n_postprint
- Castro, J. (2007). Experiencias Didácticas para el Mejoramiento de la Práctica Pedagógica del Profesor de Artes Plásticas. *Educación* (31)1, 109-121.
- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65.
- Charria, V., Sarsosa, K., Uribe, A., López, C., Lesmes, N., y Arenas, F. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia. *Psicología desde el caribe*, (28), 133-165. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21320758007&idp=1&cid=43512>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. United Kingdom: Cambridge Press.
- Cenoz, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En: J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (Ed.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua / lengua extranjera* (pp. 449 - 465). Madrid: SGEL.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. y Turrell, S. (1995). A pedagogically motivated model with content specifications, *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35. Recuperado de <https://escholarship.org/uc/item/2928w4zj>.
- Cinto, J., Gutiérrez, B., y Castillo, J. (2009). El Constructivismo y su Aplicación en el Desarrollo de Proyectos de Impacto para una Formación Significativa. *En Memorias del V*

- foro de estudios en lenguas internacional*. (pp. 49-66) FEL Internacional.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Colás-Bravo, P., Conde-Jiménez, J. y Reyes-De-Cózar, S. (2011). La formación en competencias mediacionales en la enseñanza universitaria. En M. Leal-Santos (Ed.), *La formación e investigación en el campo de la Tecnología Educativa. Demandas y expectativas*. (pp. 809-822.) Conferencia llevada a cabo en XIX Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa, Sevilla, España.
- Consejo de Educación Superior. (2017). Reglamento de Régimen Académico: Resolución del Consejo de Educación Superior 51. Recuperado de <https://www.ces.gob.ec/lo-taip/2018/Enero/Anexos%20Procu/An-lit-a2-Reglamento%20de%20R%C3%A9gimen%20Acad%C3%A9mico.pdf>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid, España. 1-267. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa. (2007). Un nivel umbral. *Revista de Didáctica ELE*, (5), 1-120. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/nivel_umbral.pdf
- Consejo de Europa. (2017). *Common European Framework of Reference for Languages: Companion volumen with descriptors*. Recuperado de <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. Recuperado de: www.coe.int/lang-cefr.
- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I., y Guzmána, C. (2013). Creencias Docentes de Profesores Ejemplares y su Incidencia en las Prácticas Pedagógicas. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, 2, 97-113.
- Clouet, R. (2010). El enfoque del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las facultades de traducción e interpretación en España. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(2), 71-92. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200004>
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. United States of America: SAGE Publication.
- Crookes, G. (2009). *Values, philosophies, and beliefs in TESOL: Making a statement*. Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.

- Cuéllar Lázaro, C. (2004). Un Nuevo Enfoque de la Traducción en la Enseñanza Comunicativa de las Lenguas. *Hermēneus Revista de traducción e interpretación*, (6), 1-12. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277116721_Un_nuevo_enfoque_de_la_traducción_en_la_enseñanza_comunicativa_de_las_lenguas
- Dávalos, M., Farfán, M., y Vital, A. (2018). Creencias, propósitos y acciones sobre la enseñanza en docentes de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). *PSICUMEX*, (8)1, 22-39. doi 10.36793/psicumex.v8i1.268
- De Arriba, C. (1996). Introducción a la traducción pedagógica. *Lenguaje y Textos*, 8, 269-283.
- De Arriba, C. (2003). *La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Barcelona, España.
- De Arriba, C., y Cantero, F. (2004). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 9-2. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1126519>
- De Jesús, M., Andrade, R., Martínez, R. y Méndez, R. (2012). Re-pensando la Educación desde la Complejidad. *Polis Revista Latinoamericana*. <http://journals.openedition.org/polis/4581>
- DeNicolò, C. P. (2010). What Language Counts in Literature Discussion? Exploring Linguistic Mediation in an English Language Arts Classroom. *Bilingual Research Journal: the Journal of the National Association for Bilingual Education*, 33(2), 220–240. doi:10.1080/15235882.2010.502799
- Departamento de Idiomas. (2018). *Diseño Curricular IUL*. Universidad de Cuenca.
- Díaz, C. (2008) . El proceso de cognición docente y su impacto en la calidad de la educación / Process of teachers' cognition and its impact on quality education. *Con-sensus*, 13(1), 31-42. Recuperado de: <https://search.bvsalud.org/portal/resource/es/biblio-1107590>
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., y Sanhueza, M. G., (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis Revista Latinoamericana*, 25, 1-14.
- Díaz, C., Jansson, L., y Neira, A. (2012). Percepciones de profesores y estudiantes chilenos de educación media acerca del papel de la tecnología en la clase de inglés como lengua extranjera. *Revista Lasallista de Investigación*, 8(2), 3-60
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., y Taguchi, T. (2010). Questionnaires in Second Language Research. En Z. Dörnyei, *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. pp. 1-10.
- Doley, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159-199. doi. [org/10.3102/00346543053002159](https://doi.org/10.3102/00346543053002159)

- Ellis, R. (2000). *Task-Based Language Learning and Teaching*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Echeverri-Sucerquia, P. A., Arias, N., y Gómez, I. C. (2014). La Pedagogía Crítica en la Formación de Docentes de Inglés: La Experiencia de un Grupo de Estudio. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 19 (2), 167-181
- Education First. (2015). *El ranking mundial más grande según su dominio del inglés*. Recuperado de <http://www.ef.com.ec/epi/>
- Erlingsson, C., y Brysiewicz, P. (2017). A hands-on guide to doing content analysis. *African Journal of Emergency Medicine*, 7, 93-99. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.afjem.2017.08.001>
- Espacio Europeo de Enseñanza Superior. (1999). *Declaración de Bolonia: Declaración Conjunta de los Ministros Europeos de Enseñanza*. Recuperado de http://www.mat.ucm.es/~arrondo/Declaracion_Bolonia.pdf.
- Fierro, C.; Fortour, B.; Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós
- Frawley, W. y P. Lantolf. (1985). Second language discourse: A Vygotskyan perspective. *Applied Linguistics* (6), 19-44
- Friedman, D. A. (2012). How to Collect and Analyze Qualitative Data. En A. Mackey, y S. M. Gass (Ed.), *Research Methods in Second Language Acquisition*. pp. 180-200
- Fruns, J. (2004). La enseñanza comunicativa de la lengua de Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de https://www.academia.edu/8378460/La_ensenanza_comunicativa_de_la_lengua
- García, Á. (2002). Lengua y comunicación: tres décadas de cambio (parte 2). En: Bases comunes para una Europa plurilingüe: marco común europeo de referencia para las lenguas. *Anuario del Instituto Cervantes 2002*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/garcia/p03.htm
- Gentile, A. M. (2006). Relaciones entre la traducción como actividad intrapsíquica y los procesos de adquisición de la lengua extranjera en clases de lecto-comprensión: el caso del aprendiz de lecto-comprensión en francés. *Revue de la SAPFESU*, (29), 11-17.
- Gentile, A. M., Forte Mármol, A., Perroud, M.I. y Vieguer, F. (2009). De la transcodificación a la puesta en discurso: preconceptos y virtudes de la práctica de la traducción en los cursos de lecto-comprensión en la Universidad. *XII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la Universidad*. Entre Ríos
- Gentile, A. M. (2012) significado, sentido y designación. En B. Cagnolati (Ed.), *La Traductología Miradas para comprender su complejidad* (pp. 161 - 183). Área de Investigación en Traductología, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Secretaría de Investigación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.libros.fahce.unlp>.

- Gentile, A. M. (2016) Entre traduction et médiation linguistique : quels enjeux didactiques ? En: Bevilacqua, S. et al. (Ed.), *Francophonie et langue française en Amérique du Sud: problématiques de recherche et d'enseignement* (pp.103-112) Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ghio, E. y Fernández, M. (2008). *Lingüística Sistémico Funcional*. Waldhuter Editores.
- González-Davies, M. (2018). The use of translation in an Integrated Plurilingual Approach to language learning: teacher strategies and best practices. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1-13. doi: 10.1080/23247797.2017.1407168
- González Rodríguez, M. J. (2006). De lo escrito a lo oral y viceversa: una forma de ordenar el desorden en mediación. En G. Bazzocchi, y P. Capanaga (Ed.), *Mediación lingüística de lenguas afines: español/italiano* (pp. 197-218). Bolonia: Gedit edizioni.
- González Rodríguez, M. J. (2010). El 'nuevo mundo' de la mediación lingüística y cultural: a la 'reconquista' del territorio desde la interpretación bilateral. En M. Carreras i Goicoechea, y E. Pérez Vázquez (Ed.), *La mediación lingüística y cultural y su didáctica: Un nuevo reto para la Universidad* (pp. 63-91). Bolonia: Bononia University Press.
- González, D., Rodríguez, A., y Hernández, Damaris. (2011). El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana. *Educación Médica Superior*, 25(4), 531-539.
- Guilherme, M. (2007). English as a global language and education for cosmopolitan citizenship. *Language and Intercultural Communication*, 7(1), 72-90.
- Halliday, M. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Londres: Edward Arnold
- Hismanoglu, M. & Hismanoglu, S. (2011). Task-based language teaching: what every EFL teacher should do. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 46–52. doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.049
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. En: Huxley and E. Ingram (Ed.), *Acquisition of languages: Models and methods* (pp. 3-23). New York: Academic Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. Pride, y J. Holmes (Ed.). *Sociolinguistic* (pp. 65-90).
- Holmes, J. (1988). *Translated papers on literary translation and translation studies*. Amsterdam.
- Izadpanah, S. (2010). A study on Task-based Language Teaching: From theory to practice *US- China Foreign Language*, 8(3), 47-56. Recuperado de <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.463.7099&rep=rep1&type=pdf>.

- Jiménez, Y., Hernández, J., y González, M. A. (2013). Competencias profesionales en la educación superior: justificación, evaluación y análisis. *Innovación Educativa*, 13(61), 45-65. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v13n61/v13n61a4.pdf>
- Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press. New York.
- Kramersch, C. (1996). The Cultural Component of Language Teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1(2).
- Kramersch C. (2002). *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*. New York.
- Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The Natural Approach Language Acquisition in the Classroom*. Great Britain. T.J. Schuster International Group.
- Kiraly, D. (2000). *A social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment form theory to practice*. Manchester: St Jerome.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: Emerging Strategies for Second/ Foreign Language Teaching. *TESOL QUARTERLY*, 28(1), 27-48.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL QUARTERLY*, 35(4), 537-560.
- Lightbown, P., y Spada, N. (2020). Teaching and learning L2 in the classroom: It's about time. *Language Teaching*, 53(4), 422-432.
- Little, D. (2006). The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching* 39, 167–190. doi:10.1017/S0261444806003557
- Littlewood, W. (2002). *Communicative Language Teaching*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- López Estrada, R., y Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen*, 61, 1-19
- López Martín, R. (2008). Las múltiples caras de la mediación. Y llegó para quedarse. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 383-417.
- Mackey, A., y Gass, S. (2005). *Second Language Research: Methodology and Design*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Márquez, N. y Vásquez, N. (2016). *Estudio exploratorio de la relación didáctica-traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras* [Tesis de Pregrado]. Universidad del Valle, Santiago de Cali.
- Martínez, M. (2007). *Aspectos Esenciales de la Gramática Sistémica Funcional*. Universidad de Alicante.

- Martínez, N. (2013). Las creencias de los profesores universitarios sobre evaluación del aprendizaje. *Diálogos. Editorial Universidad Don Bosco*, 7(12), 45-66.
- Maxwell, J. (2009). Designing Qualitative Research. En L. Bickman, y D. J. Rog (Ed.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*. (pp. 214-253).
- Mejía Navarrete, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, 13, 277-299. doi: <https://doi.org/10.15381/is.v8i13.6928>
- Melero, P. (2002). Introducción. *Anuario del Instituto Cervantes 2002*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/introduccion01.htm
- Meyer, J. (1991). Study orchestration: The manifestation, interpretation and consequences of contextualised approaches to studying. *Higher Education*, 22, 297-316.
- Meyer, L. (2014). Progress Report of the Evaluation of the English Language Program at the Universidad de Cuenca, Ecuador. *Department of Language, Literacy & Sociocultural Studies, and Latin American Programs in Education (LAPE)*. pp. 1-63. College of Education, University of New Mexico, Albuquerque, NM, USA
- Miles, M., Huberman, M. y Saldaña, J. (2017). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. United States: SAGE publications.
- MINEDUC (2010). *Actualización y fortalecimiento curricular de la educación general básica*. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/AC_2.pdf
- MINEDUC (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Recuperado de <https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>.
- MINEDUC (2011). *Acuerdo ministerial 242-11*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/ACUERDO-242-11.pdf>
- MINEDUC (2012). *Marco legal educativo. Constitución de la república, ley orgánica de educación intercultural y reglamento general*. Recuperado de https://www.todaunavida.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/10/ml_educativo_2012.pdf
- MINEDUC (2014). *National Curriculum Guidelines: English as a Foreign Language*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/09/01-National-Curriculum-Guidelines-EFL-Agosto-2014.pdf>
- Molina Baez, M., T. (2015). *La traducción de literatura infantil y juvenil como instrumento de mediación cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras: estudio de caso*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. Málaga
- Morelli, M. (2010). Reflexiones sobre el papel del intérprete como mediador. En M. Carreras

- i Goicoechea, y E. Pérez Vázquez (Ed.), *La mediación lingüística y cultural y su didáctica: Un nuevo reto para la Universidad* (pp. 93-110). Bolonia: Bononia University Press.
- Mota, C., y Villalobos, J. (2007). El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: visión vygotskyana. *EDUCERE 11(38)*, 411 - 418.
- Nida, E. (1964). *Toward a Science of Translating: with Special Reference to Principles and Procedures involved in Bible Translation*. Leiden: Brill.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1994). *Research Methods in Language Learning*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2005). Important tasks of English education: Asia-wide and beyond. *Asian EFL Journal*, 7(3), 5-8. Recuperado de https://www.asian-efl-journal.com/September_2005_EBook_editions.pdf
- Nuñez, D. (2019). *Una Mirada Introspectiva sobre la Enseñanza de la Gramática en las Clases de Inglés como Lengua Extranjera en las Escuelas de Nivel Secundario del Circuito Cinco de la Ciudad de Formosa: Una Perspectiva Anclada en la Cognición del Docente*. [Tesis Doctoral]. Universidad Nacional de La Plata. Formosa – Argentina.
- North, B. (2016). Developing CEFR illustrative descriptors of aspects of mediation. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 3(2), 132-140.
- North, B., y Piccardo, E. (2016). Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for CEFR. *Education Policy Division, Council of Europe, Strasbourg*.
- Lantolf, P., y Frawley, W. (1984). Second language performance and Vygotskian psycholinguistics: implications for L2 instruction. In A. Manning, P. Martin and K. McCall (Ed.) (pp. 425-440). Columbia, SC: Hornebeam Press.
- Lantolf, P. (1992). El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: Una perspectiva sociocultural. En Swartz, M. y Yazdani, M. (Ed.) *Intelligent tutoring systems for foreign language learners*. Springer. New York. pp. 83-92
- Ocampo González, A. (2015). Mediación lingüística del texto literario en la enseñanza del español L2: un estudio sobre las variables de facilitación de la lectura y su legibilidad. *Investigaciones Sobre Lectura*, (3), 20-43. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243921002.pdf>
- Oliver, C (2009). El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. *Reifop*, (12)1, 63-75.
- Ortega, D. y Auccahuallpa R. (2017). La Educación Ecuatoriana en Inglés: Nivel de Dominio y Competencias Lingüísticas de los Estudiantes Rurales. *Revista Científica*, 2(6), 52-73. doi: <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.6.3.52-73>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (s. f.). *Enfoque por Competencias*. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1998). Conferencia Mundial Sobre la educación superior: La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción. Recuperado de <https://es.slideshare.net/RamnMartnez1/declaracin-unesco-1998>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005). *Educación para todos: el imperativo de la calidad. Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo*. Recuperado de <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Bibliografia/Attachments/91/102.pdf>
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 6(3), 307-332.
- Pattison, P. (1987). *Developing Communication Skills*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Pazos, M. (2013). La mediación lingüística en las clases de ELE de nivel inicial en el 'ensino básico' y el 'ensino secundário' en Portugal. En B. Blecua, S. Borrell, B. Crous y F. Sierra (Ed.) *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales* (pp. 682-693).
- Pegenaute, L. (1996). La traducción como herramienta didáctica. *Contextos*, 107-125
- Pennycook, A. (1990). Critical pedagogy and second language education. *System*, 18(3), 303-314. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(90\)90003-N](https://doi.org/10.1016/0346-251X(90)90003-N)
- Pérez Vázquez, M. E. (2009). La mediación lingüística en Italia: origen, evolución y estado del concepto. Etimología de la mediazione universitaria en Italia. En M. Carreras i Goicoechea, y E. Pérez Vázquez (Ed.). *La mediación lingüística y cultural y su didáctica: Un nuevo reto para la Universidad* (pp. 31-45). Bolonia: Bononia University Press.
- Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (16), 45-64. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135012677004.pdf>.
- Pimienta, L. (2013). El Paradigma Cualitativo Interpretativo. En Conferencia Magistral Ser Estudiante de Doctorado. M. Moreno. 144-148.
- Pintado, L. (2012). Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. *SENDEBAR*, 23, 321 – 353. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/sendeban/article/view/41>
- Prieto Rodríguez, M., y March Cerdá, J. (2002). Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. *Aten Primaria*, 29(6), 366-373. doi: [org/10.1016/S0212-6567\(02\)70585-4](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(02)70585-4)

- Puren, C. (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (1), 31-36.
- Pym, A. (2016). *Teorías contemporáneas de la traducción, materiales para un curso universitario*. Tarragona, España: Intercultural Studies Group.
- Pym, A., Malmkjær, K., y Gutiérrez-Colón, M. (2013). Translation and language learning: The role of translation in the teaching of languages in the European Union: A Study. Directorate-General for Translation, European Commission.
- Quintana, J. M. (2001). Las creencias y la educación. Pedagogía cosmovisional. *Estudios Sobre Educación*, 1(152). <https://doi.org/10.15581/004.1.27845>
- Raga, G. y Sales, S. (2010). El componente cultural en la formación para la interpretación y la mediación intercultural en el ámbito sanitario. En M. Carreras i Goicoechea, y E. Pérez Vázquez (Ed.). *La mediación lingüística y cultural y su didáctica: Un nuevo reto para la Universidad* (pp. 165-192). Bolonia: Bononia University Press.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2006). *Approaches and Methods in Language Teaching*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Ruedas, M., Ríos M. y Nieves, F. (2007). Epistemología de la Investigación Cualitativa. *EDUCERE, Artículos arbitrados*. 13(46), 627-635
- Rychen D.S., y Tiana A. (2004). *Developing Key Competencies in Education: Some Lessons from International and National Experience*. Paris, France: Unesco, International Bureau of Education.
- Salgueiro, I. (2013). *La traducción y otras actividades de mediación textual interlingüística en el aula de E/LE*. (Tesis de maestría). Universidad de Alcalá, España.
- Sánchez Pérez, A. (2009). **La enseñanza de idiomas en los últimos cien años Métodos y enfoques**. España: SGEL.
- Sánchez Iglesias, J. (2009). La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: una aproximación polémica. *RedELE*, 10. <http://hdl.handle.net/10366/115934>
- Sarmiento, K., Pizarro, J. y Matamorros, J. (2021). Estado del arte de la metodología CLIL desde una perspectiva métrica. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 753 - 774 <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes>.
- Savasci-Acikalın, F. (2009). Teacher beliefs and practice in science education. *Asia-Pacif Forum on Science Learning and Teaching*, 10(1), 1-14.
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.
- Schettini, P., y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. UNLP-Argentina: Edulp.

- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo – SENPLADES (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. Toda una Vida*. Recuperado de <https://www.planificacion.gob>.
- Serra, A. (2012). *La traducción como recurso para la enseñanza de inglés en una clase de Iro de bachillerato*. [Tesis de Maestría]. Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), Barcelona.
- Serrano-Sánchez, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287.
- Solar, M., y Díaz, C. (2009). El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Calidad en la Educación*, (30), 208-232. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n30.178>
- Solís, C. A. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. Revisión de algunos estudios. *Propósitos y representaciones*, 3(2), 227-260.
- Sharan, M., y Tisdell, E. (2015). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. John Wiley & Sons, Incorporated
- Soto Almela, J. (2016). La traducción pedagógica en el aula de inglés con fines específicos: el caso del inglés comercial. Profesorado, *Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 20(2), 156-178. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v20i2.10413>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía
- Stake, R. (1978). The Case Study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 7(3).
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. California: SAGE publications.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stathopoulou, M. (2016). From ‘linguaging’ to ‘translinguaging’: Reconsidering foreign language teaching and testing through a multilingual lens. *Selected Papers of the 21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (ISTAL 21)*, 759-774
- Swain M., y Lapkin, S. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 1(1), 101–129. doi 10.1075/jicb.1.1.05swa
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción pedagógica*, 16, (1),14-28. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968540>
- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative Research Methods*. Wiley-Blackwell
- Trovato, G. (2014). Las estrategias de la mediación lingüística para fomentar el aprendizaje de las destrezas orales bilingües (españolitaliano). *Dialogía*, 8, 162-180. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4918610>

- Trovato, G. (2015). *Didáctica de la mediación lingüística: retos y propuestas para la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos Italofonos*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Murcia, Murcia.
- Tuning América Latina. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe final – Proyecto Tuning – América Latina 2004- 2007*. Recuperado de <https://decsa.med.uchile.cl/wp-content/uploads/Tuning-reflexiones-y-perspectivas-de-la-educacio%CC%81n-superior-en-america-latina.pdf>
- Universidad de Cuenca. (2015). *Modelo Educativo de la Universidad de Cuenca*. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/22863>
- Valero Garcés, C. y Lázaro, R. (2005). Traducción como mediación entre lenguas y culturas. [Translation as Mediation or How to Bridge Linguistic and Cultural Gaps]. En C. Valero Garcés (Ed.), *Traducción como mediación entre lenguas y culturas. Introducción* (pp. 7-17). Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Van Dijk, T. (1977). *Text and Context*. Londres: Longman.
- Van den Branden, K. (2006). *Task-Based Language Education: From theory to Practice*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Van Lier L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 245–259). Oxford: Oxford University Press.
- Viaggio, S. (s.f). *Teoría General de la Mediación Interlingüe*.
- Vukovic, Y. (2012) ¿Cómo definimos el concepto de traducción? En B. Cagnolati (Ed.), *La Traductología Miradas para comprender su complejidad* (pp. 11 - 39). Área de Investigación en Traductología, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Secretaría de Investigación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/17>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The development of Higher Mental Psychological Processes*. Harvard University Press. Cambridge.
- Vygotsky, L. (1981). *Pensamiento y Lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching Language as Communication*. London. Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1995). Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla, en M. Llobera

- (Ed.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 83-90). España: Edelsa Grupo Didascalía
- Wilkins, D.A. (1976). *Notional Syllabuses. A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. London. Oxford University Press.
- Yin, R. (2014). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. California: SAGE publications.
- Yuni, J., y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación 1*. Buenos Aires: Ed. Brujas.
- Yuni, J., y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar 2: Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación*. Buenos Aires: Ed. Brujas.
- Zanier Visintin A. (2004). Un Posible Papel de la Traducción en la Enseñanza de Idiomas. *En Memoria del XVIII Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras*. Tijuana, Baja California. 59-66
- Zaro, J. J. (1999). La traducción, estrategia y objeto de aprendizaje. En Sagrario Salaberri (Ed.) *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. (pp. 531 – 555) Almería: Universidad de Almería.
- Zaro, J. J. (2004). El enfoque interlingüístico: traducción e interpretación en el aula de lengua extranjera. *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras*, pp. 133-154. Recuperado de https://www.academia.edu/3561499/El_enfoque_interling%C3%B3stico_Traduccion_e_Interpretacion_en_el_aula_de_lengua_extranjera

ANEXOS

Anexo 1: Encuesta dirigida a profesores universitarios de lengua extranjera

Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Doctorado en Ciencias de la Educación

Tesis Doctoral: “La mediación lingüística en las clases de inglés en el nivel universitario: intervenciones docentes y actividades situadas”

Encuesta dirigida a profesores universitarios de lengua extranjera

Estimados compañeros docentes del Departamento de Idiomas de la Universidad de Cuenca, con un afectuoso saludo me dirijo a ustedes, para solicitarles de la manera más comedida y respetuosa, realicen el llenado de la encuesta, que les tomará aproximadamente 10 minutos de su valioso tiempo, la misma tiene fines de investigación relacionados con “el papel de la Mediación Lingüística en la enseñanza del inglés a nivel universitario” que contribuirá al que hacer docente del Departamento. Cabe indicar que se guardará total reserva y anonimato de la información proporcionada en el cuestionario.

Les agradezco de antemano su colaboración.

Atentamente,

Ma. Daniela Calle C

Objetivo:

Identificar la percepción que tienen los docentes del Departamento de Idiomas sobre actividades de *mediación lingüística*.

De acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, las *actividades mediadoras* son aquellas en las que un individuo actúa como intermediario en la comunicación entre dos personas o entre una persona y un texto para facilitar su entendimiento.

1. Datos generales:

Género: Masculino ___ Femenino ___ LGBTI ___

Rango de Edad: 25 – 35 ___ 36 – 45 ___ 46 – 55 ___ 56+ ___

Años de docencia Universitaria: 5 – 10 ___ 11 – 15 ___ 16 – 20 ___ 21+ ___

Título(s) que posee: Tercer nivel: _____

Cuarto Nivel: _____

Doctorado o PHD: _____

¿Es hablante nativo de inglés?

SÍ ___ NO ___

Nivel(s) que enseña: A1 ___ A2 ___ B1 ___ B2 ___ Otro ___

¿En qué programa(s) usted trabaja? Intensivos ___ Pasle ___ Créditos ___

2. ¿En qué medida **pide a sus estudiantes** realizar las siguientes actividades en clases?

	Nunca	Una vez al mes	Una vez por semana	Pasando un día	Una vez por clase	Dos veces en una clase	Tres o más veces en clase
Resumen.							
Empleo de otras palabras para redactar un texto o armar discurso (parfraseo o paráfrasis).							
Aclaración de un texto o discurso con palabras propias para facilitar la comprensión (apostilla).							
Traducción a la lengua materna.							

3. ¿En qué medida **usted realiza** las siguientes actividades para mejorar la comprensión de sus estudiantes?

	Nunca	Una vez al mes	Una vez por semana	Pasando un día	Una vez por clase	Dos veces en una clase	Tres o más veces en clase
Resumen.							
Empleo de otras palabras para redactar un texto o armar discurso (parfraseo o paráfrasis).							
Aclaración de un texto o discurso con palabras propias para facilitar la comprensión (apostilla).							
Traducción a la lengua materna.							

4. En el marco de las actividades mediadoras ¿Qué tan de acuerdo está con el hecho de que las siguientes habilidades deban desarrollarse en clases?

*Escala: 1= Totalmente en desacuerdo

10= Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La habilidad de resumir y/o sintetizar...										

Es una actividad que ayuda a la comprensión.																			
Requiere tener un alto conocimiento de la lengua extranjera.																			
Asegura la comprensión.																			
Permite practicar la expresión escrita.																			
Permite practicar la expresión oral.																			
Desverbaliza un texto o comunicado antes de poder expresarlo verbalmente con las propias palabras.																			
Permite adquirir otras habilidades lingüísticas como: a captar las ideas esenciales, a adecuarse al interlocutor y/o a expresarse con mayor eficacia.																			
La habilidad de parafrasear y/o citar...																			
Es una buena actividad para ampliar el léxico.																			
Incrementa la competencia lingüística.																			
Es una actividad que ayuda a la comprensión.																			
Demanda un alto conocimiento de lengua extranjera.																			
Asegura la comprensión.																			
Permite practicar la expresión escrita.																			
Permite practicar la expresión oral.																			
Enseña al estudiante a transmitir el sentido del texto, adecuándolo al interlocutor.																			
La habilidad de aclarar un texto con palabras propias...																			
Es una buena actividad para ampliar el léxico.																			
Permite incrementar la competencia lingüística.																			
Es una actividad que ayuda a la comprensión.																			
Exige tener un alto conocimiento de lengua extranjera.																			
Asegura la comprensión.																			
Permite practicar la expresión escrita.																			
Permite practicar la expresión oral.																			
Enseña al estudiante a transmitir el sentido del texto, adecuándolo al interlocutor.																			
La Traducción textual y/o Interpretación (traducción oral)...																			
No son útiles para el aprendizaje.																			
Son contraproducentes, pues obligan al estudiante a ver el idioma que está aprendiendo a través de los patrones de la lengua materna.																			
Tienen como prerrequisito el conocimiento de ambas lenguas (L1 y lengua extranjera) a nivel casi nativo, por lo que es difícil de aplicarlas en el aula.																			

Dependen del nivel de la competencia en la lengua extranjera para utilizarlas.																				
Permiten incrementar la competencia lingüística.																				
Requieren traducción explicativa (traducción de unidades léxicas, explicaciones en la L1).																				
Permiten asegurar la comprensión del alumno.																				
Tienen un gran valor pedagógico.																				
Amplían el léxico.																				
Permiten practicar la expresión oral.																				
Permiten practicar la expresión escrita.																				
Permiten concienciar a los alumnos de las diferencias entre ambos sistemas lingüísticos.																				
Facilitan la identificación de errores en la comprensión de la lengua extranjera.																				
Es importante para el desarrollo de la percepción estética.																				
Ayudan a desarrollar la propia competencia traductora.																				

*Encuesta adaptada del trabajo de: Salgueiro, I. (2013). *La traducción y otras actividades de mediación textual interlingüística en el aula de E/lengua extranjera*. (Tesis de maestría).

5. Considerando la reserva y la confidencialidad en el manejo ético de los datos, ¿Estaría usted dispuesto(a) a compartirme alguna de sus clases virtuales grabadas para realizar un proceso de observación de la mediación lingüística?

SÍ ____ NO ____

Gracias colega por aceptar participar de esta investigación, por favor hágame saber su correo para ponerme en contacto con usted.

6. Con el propósito de mejorar éste instrumento de recolección de datos, le pido de favor me haga saber si tiene algún comentario sobre las instrucciones o preguntas de ésta encuesta.

Muchas gracias

Anexo 2: Consentimiento informado

Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Doctorado en Ciencias de la Educación

Tesis Doctoral: “La mediación lingüística en las clases de inglés en el nivel universitario:
intervenciones docentes y actividades situadas”

Consentimiento informado

Por medio del presente acepto participar en esta investigación acerca de la mediación lingüística en las clases de inglés en el nivel universitario, conducido por la Mst. María Daniela Calle. Dejo constancia de que mi participación es voluntaria y brindo mi consentimiento para que mis producciones escritas y orales resultantes de este estudio sean publicadas, en todo o en parte, y eventualmente difundidas en congresos, jornadas, simposios, entre otros.

Tengo conocimiento de que siempre se usará un seudónimo para proteger mi identidad.

Nombre:

Firma: _____

Fecha:

Anexo 3: Ficha de observación

Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Doctorado en Ciencias de la Educación

Tesis Doctoral: “La mediación lingüística en las clases de inglés en el nivel universitario:
intervenciones docentes y actividades situadas”

Ficha de Observación

Docente: _____ Fecha: _____ Clase: _____

Observación No. _____

Tema: _____

Objetivo: _____

Descripción general de las actividades:

Destreza	Descripción de la actividad

Microhabilidades (textual y oral)	Descripción de la actividad
Resumir/ sintetizar	
parafrasear	
apostillar	
Citar	
Interpretación / traducción oral	Textual Interiorizada Explicativa

Anexo 4: Guía entrevista

Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Doctorado en Ciencias de la Educación

Tesis Doctoral: “La mediación lingüística en las clases de inglés en el nivel universitario: intervenciones docentes y actividades situadas”

Guía Entrevista

I-Experiencia docente

-Años de experiencia en su cargo como docente en inglés

-Función que cumple en este establecimiento

-Características sociolingüísticas de los alumnos de sus cursos de la Universidad de Cuenca

1. ¿Cuántos años labora como docente de una lengua extranjera y como docente universitario?
2. ¿Aparte de la docencia, desempeña otro cargo o actividad dentro de la Universidad?
3. ¿Cuáles son las características sociolingüísticas (por ejemplo, cuál es el nivel socioeconómico de los estudiantes, cuál es el nivel de inglés de los estudiantes) del su grupo de estudiantes?

II-Metodología de enseñanza en el aula

-Objetivo/s de la asignatura

-Recursos didácticos que utiliza

-Dinámica de la enseñanza

-Selección de los contenidos curriculares prioritarios y bibliografía

-Inclusión de la mediación lingüística dentro del sílabo

1. ¿Cuál fue el principal objetivo de su clase? (clase observada)
2. Sin duda, para alcanzar nuestros objetivos como docentes, tenemos que preparar muy cuidadosamente nuestro material didáctico y nuestra metodología. ¿qué enfoque es el que usted utiliza mayormente en su clase? ¿De qué forma contribuye esta metodología a alcanzar los objetivos propuestos en sus clases?
3. ¿Cuáles son las actividades que utiliza mayormente en sus clases enmarcadas en ese enfoque?
4. Y en cuanto a los materiales didácticos, ¿qué clase de material didáctico es el que usted utiliza mayormente en su clase? ¿De qué forma contribuye su material a alcanzar los objetivos propuestos en sus clases?
5. ¿Usted considera que los sílabos de su asignatura están enmarcados en el MCER? Si así fuera, de qué manera o de lo contrario ¿por qué no?
6. ¿Usted considera a la mediación lingüística como una herramienta didáctica en la

programación de sus clases o en el sílabo?

III-Mediación lingüística y su relación con didáctica de las lenguas

-Concepto mediación lingüística

-Experiencia del docente con actividades de mediación

-Factores cognitivos o contextuales condicionantes para la utilización de la mediación Lingüística en el aula

1. ¿Qué es para usted la mediación lingüística?
2. Según su parecer, ¿existe una relación entre la Mediación Lingüística y la Didáctica de las lenguas extranjeras? ¿De qué forma o por qué no?
3. Cuando usted pide resumir (sintetizar, parafrasear, apostillar, citar, interpretación / traducción oral) una lectura de forma oral a sus estudiantes, ¿cuál es el propósito?

IV-La nueva tendencia de la traducción en la enseñanza de la lengua

-La traducción con enfoque comunicativo

1. ¿Utiliza el inglés como única lengua en sus clases?
2. ¿Utiliza la lengua materna del estudiante en sus clases? Con qué propósito o para qué tareas cree que puede ser beneficioso
3. Como docente, ¿Ha utilizado la traducción en la enseñanza de lenguas? ¿Me podría dar un ejemplo?
4. ¿Si no ha utilizado la traducción, puede explicar las razones por las que no lo hace? (Estudios indican que los alumnos que aprenden una lengua extranjera inevitablemente recurren a su lengua materna para aprender la otra. ¿Usted cree que utilizando la traducción de una forma comunicativa puede contribuir a sistematizar y racionalizar los mecanismos de aprendizaje de esa otra lengua?) (opcional)
5. ¿Piensa que la traducción tiene una función didáctica? ¿Se la puede considerar una herramienta de aprendizaje?
6. ¿Usted cree que la traducción tiene una función comunicativa?

UNIVERSIDAD DE CUENCA

Anexo 5: Resolución del Directorio del Instituto de Lenguas

Departamento de Idiomas

Oficio Nro. UC-IUL-2021-0003-O

Cuenca, 23 de abril de 2021

Asunto: RESOLUCIÓN DIRECTORIO DEL DI- SOLICITUD PRESENTADA POR LA MST. MARÍA DANIELA CALLE CALLE

Licenciada

María Daniela Calle Calle, Mst.

Docente del Departamento de Idiomas

UNIVERSIDAD DE CUENCA

En su Despacho

De mi consideración:

Con un atento y cordial saludo, por medio del presente comunico a usted que, el Directorio del Departamento de Idiomas, en sesión efectuada el 16 de abril de 2021, luego de conocer la comunicación suscrita por la Mst. María Daniela Calle Calle, adoptó la siguiente resolución:

RESOLUCIÓN No. UC-DDI-RES-032-2021

El Directorio del Departamento de Idiomas, en sesión ordinaria efectuada el 16 de abril de 2021, luego de conocer la comunicación suscrita por la Mst. María Daniela Calle Calle, mediante la cual solicita que en el marco de la investigación de su tesis doctoral titulada "*La mediación lingüística en las clases de inglés en el nivel universitario: intervenciones docentes y actividades situadas*", la autorización para la aplicación de un cuestionario, observación de clases y una entrevista a los docentes del Departamento de Idiomas, resolvió por unanimidad:

1. Aprobar la petición de la Mst. María Daniela Calle Calle.
2. Solicitar a la Docente que previamente deberá coordinar con los Docentes del DI para su aplicación.
3. Solicitar a la Docente la coordinación con el Mst. Fernando Mora, Coordinador del Área de Proyectos para Desarrollo Científico y Vinculación, con el fin calendarizar estas actividades.

Particular que comunico para los fines pertinentes.

Con sentimientos de distinguida consideración.

Atentamente,

Oficio Nro. UC-IUL-2021-0003-O

Cuenca, 23 de abril de 2021

Abg. Maria del Monserrath Solano Palacios

SECRETARIA ABOGADA DEL INSTITUTO UNIVERSITARIO DE LENGUAS

Copia:

Magister

María Isabel Espinoza Hidrobo

Directora (e) del Departamento de Idiomas

Magíster

Juan Fernando Mora Reino

**Docente del Instituto Universitario de Lenguas
UNIVERSIDAD DE CUENCA**

Anexo 6: Correo docentes

Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Doctorado en Ciencias de la Educación

Tesis Doctoral: “La mediación lingüística en las clases de inglés en el nivel universitario: intervenciones docentes y actividades situadas”

Correo docentes

Estimad ,

Después de un afectuoso y cordial saludo le escribo con el propósito de pedirle de la manera más comedida me ayude contestando un corto cuestionario (link) sobre la Mediación Lingüística. Además, los comentarios o sugerencias que usted pueda hacer al instrumento serán de gran utilidad para mi trabajo investigativo.

Brevemente, le indico que el cuestionario es parte de los instrumentos de recolección de datos para la tesis doctoral en la que estoy trabajando. El tema del trabajo es “la mediación lingüística en las clases de inglés en el nivel universitario: intervenciones docentes y actividades situadas” y el propósito de este cuestionario es el de explorar cuál es el papel de la mediación lingüística en la enseñanza del inglés en el nivel universitario. Con esta investigación pretendo contribuir de alguna manera a nuestro que hacer docente a nivel universitario.

Yo estaré eternamente agradecida por su tiempo y contribución para mi trabajo. Si usted no lo puede hacer por cualquier situación también le agradeceré y sabré entender.

Atentamente,

Ma. Daniela Calle.

Link: <https://ee.kobotoolbox.org/x/Cknk2bya>

Nota: adjunto resolución del Directorio del Departamento de Idiomas

Anexo 7: Consentimiento informado

Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Doctorado en Ciencias de la Educación

Tesis Doctoral: “La mediación lingüística en las clases de inglés en el nivel universitario: intervenciones docentes y actividades situadas”

Consentimiento informado

Estimado(a) Docente Usted está invitado(a) a participar en este estudio sobre la mediación lingüística en las clases de inglés en el nivel universitario, conducido por la Mst. María Daniela Calle. En este documento llamado “consentimiento informado” se explica las razones por las que se realiza el estudio, cuál será su participación y si acepta la invitación.

En el contexto global, es importante que las políticas educativas respondan a las demandas y necesidades de los estudiantes. Es por esta razón que este trabajo tiene como objetivo principal conocer cuál es el papel de la mediación lingüística en la enseñanza del inglés en el nivel universitario para contribuir a los procesos de enseñanza – aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Para la consecución de estos objetivos es necesario la observación de clases (tema o unidad completo) de los docentes a nivel universitario (Departamento de Idiomas de la Universidad de Cuenca) y la realización de una entrevista en profundidad de aproximadamente 45 minutos después de las observaciones.

Para reducir el riesgo de quebranto de confidencialidad para quienes participan como informantes en esta investigación, se asegura que su identidad como participante se mantendrá anónima tanto en los documentos, materiales de recolección y análisis de datos, como en los documentos de divulgación de los resultados. Se garantiza la confidencialidad de la información de las clases grabadas, cuyos contenidos no serán divulgados en ninguna instancia.

Yo, _____ acepto participar en esta investigación acerca de la mediación lingüística en las clases de inglés en el nivel universitario, conducido por la Mst. María Daniela Calle. Dejo constancia de que conozco los objetivos del trabajo y mi participación es voluntaria. Brindo mi consentimiento para que mis producciones escritas y orales resultantes de este estudio sean publicadas, en todo o en parte, y eventualmente difundidas en congresos, jornadas, simposios, entre otros. Tengo conocimiento de que siempre se usará un seudónimo para proteger mi identidad.

Nombre:

Firma:

Cedula:

Fecha:

Anexo 8: Transcripción de entrevistas

La mediación lingüística en las clases de inglés en el nivel universitario: intervenciones docentes y actividades situadas

Trascripción Entrevista

Entrevistado: **Bernardo (B)**

Entrevistador: **Daniela Calle (D)**

Fecha: **08 de julio de 2021**

Tiempo de la entrevista: **45'54**

Sesión virtual por medio de la plataforma Zoom

00'01. **Daniela:** Bueno, pues Bernardo muy buenos días y nuevamente agradecerle por su colaboración, por su tiempo siempre es importante, quería informarle que la entrevista va a ser grabada y que al ser una investigación confidencial todos los datos que surjan de entrevista pues siempre se va a este guardar la identidad de los entrevistados, ¿esta bien así Bernardo?

00'30. **Bernardo:** Si, esta bien, esta bien.

00'32. **D:** Ya, muchas gracias entonces comenzamos. Vamos hablar primero sobre su experiencia docente; y, no se si me podría decir ¿cuántos años usted ha laborado como docente de lengua extranjera y cuántos años en la universidad, como docente de la Universidad?

00'50. **B:** Bueno yo me gradue primeramente de profesor de segunda enseñanza en el año 1986 me parece ya es bastante tiempo atrás, creo, comence trabajando en el Abraham Lincol y bueno creo que estoy por los 30 años de docente a nivel de, he trabajado a nivel secundario y también a nivel universitario entonces, si esa sería mi respuesta.

01'28. **D:** A parte de la docencia, ¿usted desempeña otro cargo en la Universidad de Cuenca?

01'35. **B:** No, bueno también tengo mi formación de Psicólogo Educativo entonces trabajé yo en, estaba vinculado a la facultad de Psicología mucho tiempo atrás, entonces ahí creo que se convinan bastante bien lo que es la psicología educativa con la enseñanza de un idioma extranjero, entonces si eso. (**D:** Eso ha sido y ¿algún cargo administrativo?). No he tenido ningún cargo, tal vez una pequeña coordinación de esos cursos que estaba en psicología en el año, si hace poco no más en el año 2014, 2015 y ahí hemos tenido un contacto bastante cercano con la administración de la facultad de psicología y creo que hay la apertura, pues la psicología está en todo lado no. (**D:** Aja eso si, y algún, ¿tal vez investigación, realiza investigación?) Bueno si, de hecho la misma facultad ha dado el aval de tres proyectos de investigación, eso es sobre un síndrome que se llama síndrome de Idling, es distorsiones visuales perceptuales y también malestares físicos al leer entonces eso me interesa mucho porque, la lectura, me parece para mi, es la solución para muchos males ¿no? Yo creo que un niño que lee es una familia pues feliz y una familia feliz siempre va a estar más tranquila y un país que lee y una universidad que lee pues va a ser diferente, entonces, si, en ese campo he incursionado y de ahí es que tengo mis estudios doctorales en ciencias de la salud por el asunto de lo que es la psicología educativa.

03'29. **D:** Ya ¿Más hacia el campo de la psicología que de la lingüística? (**B:** Así es) Si. (**B:** Así es) Interesante. Hablando un poquito de sus estudiantes ¿me podría describir un poquito el nivel socio-económico de ellos? (**B:** Bueno estamos en la universidad) y lingüístico también.

03'48. **B:** Si estamos en la Universidad de Cuenca y creo que estamos hablando de un nivel socio-económico medio bajo. Y bueno también con sus variantes, porque también si hay estudiantes de niveles socio-económicos altos. Y también a nivel, si usted me habla lingüísticos, también pues en una

casa donde hay libros pues, hay lectura hay conversación, hay relación del habla no, pues el habla es básicamente el fundamento para que la lengua se desarrolle ¿no? Entonces si es que la persona tiene una buena articulación, lo que es español, un segundo idioma se le va a hacer más fácil aprender si es que estamos hablando de esas variables no, o sea en una casa que se conversa que, que, se desarrolla el vocabulario pues y además o sea nuestro español y el inglés son primos hermanos ¿no? Los *cognates*, ahí va a ver si. Si hay esas variantes a nivel de la universidad yo hablaría de que, si el nivel socio-económico es un nivel mediano bajo ¿no? (D: Ya) Y lo mismo a nivel de sus formaciones de que hogares vienen pues, y hogares lo esencial.

05'19. D: Ya, si está bien, una universidad pública generalmente tiene esas características. Hablando ya un poquito más de la metodología de la enseñanza en el aula este, de acuerdo a su clase observada, como ¿cuál fue el principal objetivo de esa clase, recuerda que yo le observe en su clase como *how to write correctly*, entonces como cuál era el objetivo de su clase?

05'39. B: Si y creo que esto tiene que ver con lo que estamos comentando hace un momento ¿no? No hay una buena, no hay buenos hábitos lectores y por ende no hay buenos hábitos de escritura, o sea un buen lector va hacer un buen escritor, entonces, no hay unos buenos hábitos lectores a nivel de nuestros estudiantes o sea difícilmente vamos a tener buenos hábitos de escritura, entonces el objetivo mío es rescatar todo esa, esos, esos beneficios que da la lectura ¿no? O sea, mis estudiantes tienen como compromiso leer tres lecturas semanales y en base de lo ellos leen tienen un referente de cómo se escribe, entonces hay un análisis profundo de la lectura, de cómo se estructura un texto, de cómo está hecho una introducción, de cómo está hecho el desarrollo, ya sea el cuerpo, y como concluyen. Entonces me he empeñado en, quizás soy un profesor bastante ambicioso, porque con ellos, son niveles tercero, entonces yo asumo que primero y segundo ya tienen sus bases pero por lo general y lo que hecho los sondeos a nivel de grupo realmente son estudiantes que están regresando, a los dos, tres años de haber tomados primero, segundo, hay gente que están terminando sus carreras, están ya comprometidos, o sea a nivel personal también ya tienen hasta familias, todas esas son variables que realmente afectan y claro la enseñanza del inglés a nivel de la universidad, se tiene sus preguntas que y bueno también me pregunto yo, que depende inclusive de las creencias que tiene a nivel de la administración central ¿no? Qué importancia le doy, si nos ponemos a pensar si hay una, si la administración de una facultad cree que el idioma inglés es importante para sus estudiantes incluso va a ver el apoyo. Incluso el objetivo de esa clase fue que, de alguna manera, hacer que los estudiantes tengan ya una idea de cómo escribir correctamente ¿no? O sea, que tenga pues, por ejemplo, que no estén dando las vueltas, o sea es diferente escribir español y es diferente escribir el inglés, entonces fue eso, fue eso. (D: Ya, entonces enfocado a la escritura) Así es.

08'17 D: Y, este Bernardo, bueno, pues los objetivos están estrechamente relacionados con la metodología que utilizamos ¿no? Entonces ahí mi pregunta sería ¿cómo que enfoque es el que usted utiliza la mayor parte del tiempo en sus clases?

08'35 B: Bueno yo parto de que, Paulo Freire dijo en alguna ocasión no podemos desvincular lo que somos de lo que como enseñamos ¿no? O sea, yo como Bernardo, con mis características personales, creo que en la clase replico eso ¿no? O sea, y, y, busco de ser lo más transparente y lo más espontáneo, entonces creo que es una metodología que varía dependiendo a las circunstancias e incluso de las observaciones que hago con los estudiantes. Porque yo puedo tener un plan de clase, pero si hay situaciones que veo y observo que no que está funcionando, que no está marchando bien entonces, cambio, cambio y me adapto fácilmente al grupo. (D: Ya) Entonces es una metodología que no le puedo decir, he leído por ahí que se llama, una que se llama *situational learning*, porque, claro dentro de lo que tenemos como sílabo obviamente ese es un referente, pero de ahí viene, no es una camisa de fuerza y además los estudiantes son los que proponen los contenidos y ahora de acuerdo a las necesidades que ellos han manifestado ¿no? Entonces ahí está la capacidad que debería uno como docente tener, de abrirse al dialogo con el estudiante y adaptarse a eso ¿no? Obviamente dentro de un orden, de una disciplina, de un compromiso y de un objetivo ¿no?

10'15. D: Y, ¿cómo cree usted que esa, esa metodología que usted utiliza contribuye a alcanzar los objetivos de su clase, de qué forma?

10'25. B: Eh, bueno eh, yo le podría estar aquí hablando maravillas, pero, yo creo que más nos definimos por nuestras acciones que por nuestros discursos, son los estudiantes los que manifiestan ¿no? Si yo enfatizo en lo que es la lectoescritura y bueno la queja es pues, oiga si ni en español no leemos y usted nos está haciendo leer, y digo, pero esto es lo que nos ha dado resultados. Además, el programa que tenemos establecido en la facultad de psicología responde a un, a un, un, a una necesidad de análisis que se hizo en el 2014 con la presencia de la Dra. Meyer PHD en educación y fue ella la que prácticamente dio una especie de radiografía de lo que estaba pasando a nivel universitario y bueno tuve el compromiso y el compromiso de tomar en cuenta eso y en base de eso se ha logrado este programa ¿no? Y, por ende, los sílabos también. (D: Ya, está bien) Entonces es una combinación de las diferentes metodologías, no puedo estar con *TPR* o *Audiolingual* o *Translation method*, o sea es un buffet realmente. (D: Algo más ecléctico) Ecléctico y que según lo que estuve viendo se acomoda, no digo ciento por ciento a lo que la Universidad plantea como modelo pedagógico o como modelo educativo de la Universidad de Cuenca ¿no? O sea, en la taxonomía de Blum y también pues que el estudiante de alguna manera desarrolle sus capacidades de autonomía ¿no? que eso sería porque, en algún momento María Montessori dijo ¿no? El mejor profesor es el menos necesitado, que placer que le da a uno escuchar a un estudiante, sabe que estoy leyendo este artículo está interesante, o que placer es enterarse que un estudiante de la facultad de psicología termina haciendo su tesis leyendo 19 artículos en inglés, entonces eso sería ideal que lo lográramos a nivel de la universidad ¿no? que se ajustaría al contexto nuestro.

12'48. D: ¿Y en cuanto a las actividades usted utiliza solamente la lectoescritura digamos o si hay otras actividades que también se incorporan en la clase? ¿Porque eso es lo que usted me ha dicho es más la lectoescritura verdad?

13'00. B: Si, pero también hay que entender que dentro de la lectura están una cantidad de elementos que, nuevamente le voy a contar que soy muy fanático de Paulo Freire, él dice que hay que tener comunión con las palabras ¿no? Entonces, nosotros hemos, hemos hecho esto que menciono también (autor) es un taiwanés es un EFL teacher se llama *Mining*, entonces, nos metemos dentro del texto el párrafo y hacemos el análisis estructural, o sea de lo que, cómo esta, cómo esta una oración, dónde esta un conector, dónde está una preposición, dónde están las partes del habla no, o sea, aquí está un conector, aquí está un punto, aquí está una coma, porque, entonces no es que solamente la lectura, si no es la lectura de la lectura. (D: Ya) O sea estamos leyendo a la lectura de la lectura y de ahí pues surgen ejercicios de pronunciación, ejercicios gramaticales, aquí está un verbo, aquí está un complemento, aquí está la estructura, entonces si, me paso a veces una hora entera con un texto, y los estudiantes, y de ahí sacamos vuelta el asunto de fonética, está a y la o, a y la u se pronuncia o, entonces yo me divierto realmente. (D: Si, de eso debería tratarse ¿no es cierto?) Si, si, mis estudiantes me preguntan y como le fue sus vacaciones no *my live is a vacation* (risas). Esto estoy disfrutando porque estamos conversando de una pasión que tengo.

14'44. D: Y siempre es interesante escuchar pues ¿no es cierto? Y bueno Bernardo y en cuanto a los materiales didácticos, ¿cómo, qué clase de material didáctico usted utiliza en su clase? ¿Me ha dicho lecturas, no sé si algo más?

14'54. B: Bueno esta plataforma de *Readtheory* le vengo ocupando ya por muchos años y claro, los estudiantes mencionan que al comienzo hay una resistencia bastante grande no, de los estudiantes, pero generalmente yo hago una evaluación del programa, una evaluación del contenido del sílabo, una evaluación de cómo les ha ido ¿no? Entonces, la mayoría de estudiantes opinan que han aprendido en base a esta metodología que hemos utilizado, o sea el material que hemos utilizado eh cubre todas las habilidades de los estudiantes, entonces eh, la escritura de los ensayos o de los *journals* o un diario eso es lo que más ellos dicen esto me ayuda bastante, entonces verá, cada uno de nosotros creo que somos un libro, entonces a veces con los estudiantes con una hoja ya trabajo y digo escribamos sobre su familia, entonces les doy unos 5 minutos tal vez, lo que quieran lo que puedan escribir y a veces lo proyecto en la pantalla y a veces estamos haciendo correcciones, añadiendo esto, que quieren decir, cómo quieren decir ¿no? De ninguna manera les dejo a los estudiantes en el limbo, o sea a veces si hablo inglés les digo vamos hablar ahora inglés una media hora, yo voy hablar *30 minutes* en inglés y de ahí ustedes vayan tomando nota de los que entienden de lo que no entienden, después les hago un

feedback, el uno dice esto le entendí, el otro dice no, no dijo eso, de esa manera me, me, prácticamente no tengo material y a veces los estudiantes me dicen sabe que tengo unas *flahs cards* que puedo compartir con mis compañeros, dele. (D: Ya) Ya estoy utilizando hasta la jerga de ellos no, dele o dale. Hay una *chévere*, *chévere web site* que me dio un estudiante de *screen* ese he compartido con los estudiantes y les fascina, entonces los materiales realmente los crean ellos mismos ¿no? Hay tanto material que, lo que les digo si es ponga atención a una sola *web site* ahorita estoy trabajando con el A1, A2 porque es lo que está en el sílabo ¿no? que vamos a lograr habilidad A1, A2.

17'33. D: Y, ¿justamente hablando un poco de los niveles, usted Bernardo cree que el sílabo de su asignatura está enmarcado en el Marco Común Europeo de Referencia? (B: Si.) ¿Si, de qué manera?

17'44. B: Eh, yo le tengo un poster en donde dice pues, cuales son todas las habilidades que debería adquirir, o sea de acuerdo a los niveles, en cuanto a lo que es *speaking, production, reading, listening, writing*, de los contenidos gramaticales, yo lo que quiero es *dimistify* que dice no, esto de tener los ingleses por niveles, porque ahí da la posibilidad incluso de que un estudiante pueda irse al B1, de hecho hay un estudiante que me escribe, yo quiero salir con el B1, digo muy bien, no se quede ¿no? O sea, entonces está puesto ahí abierto para que el estudiante, como le digo yo le diría que la clase, si usted entra a mi clase va a tener un buffet ¿no? (D: De todo un poco, pero eso es bueno) Si, sí, pero en orden, en orden porque siempre les digo acá tenemos que llegar, estos son los objetivos tenemos que llegar, ahora como lleguemos o sea lo podemos hacer de muchas maneras ¿no? O sea, yo no estoy muy de acuerdo con el asunto de la estandarización, en los años 60 parece o los años 70 Francia decía todas las escuelas que estén revisando los adjetivos, está bien estaban hasta con nuevos adjetivos, estaban haciendo las *adjective phrases*.

19'16. D: ¿Entonces el sílabo está enmarcado digamos en cuanto a los contenidos, en cuanto a los niveles ¿no es cierto? (B: Si) Pero de acuerdo, por ejemplo, usted considera a la mediación lingüística, ¿ya entrando un poquito en la mediación lingüística como herramienta didáctica que está en su sílabo, está en su clase?

19'37. B: No sé si usted lo observó en la clase, lo va a observar en el sílabo también ahí está, siempre se está diciendo que es un referente que tenemos, después cualquier situación. Ultimamente hice una invitación para que los estudiantes participen en proyectos de investigación porque eso también fascina estar con curiosidades y tratar de resolver situaciones y de ahí justo en paréntesis está escrito, pero si usted no está de acuerdo, pero si usted considera que esto va a ser mucho durante estos días simplemente dígame para hacer otra opción. (D: Ya.) Entonces esto de la comunicación abierta flexible con los estudiantes siempre está presente ¿no? siempre está presente en toda la clase no, en todas las clases, porque estamos trabajando con seres humanos, estamos trabajando con gente que a lo mejor tienen sus problemas, a lo mejor, tienen sus problemas como nosotros también. (D: Así es) Pero, no quiero caer en el paternalismo, no quiero caer en esto de la *overprotection* o sea si ser muy objetivo, porque eso también hay que tener en cuenta, porque a veces los estudiantes aprovechan eso también. (D: Hay que tener cuidado). Si.

20'59. D: No sé si usted me podrá dar, así como un concepto, una definición de mediación lingüística, ¿qué es para usted una mediación lingüística más o menos?

21'09. B: Bueno mediación, es encontrar puntos de pues, que es lo conveniente para mí que es lo conveniente para ti. Entonces yo como docente obviamente tengo la posibilidad de tener el control de la clase, pero el control se lo puede también dar a los estudiantes, o sea, ceder ese poder, ceder esa posibilidad de que ellos puedan comentar ¿no? y claro lingüísticamente o sea la mediación lingüística creo que aquí tenemos este poder transformador a través de la palabra ¿no? Entonces para mí, la mediación es encontrar los puntos de común acuerdo, un punto de encuentro digamos entre profesores y estudiantes en este caso y que todo esté claro, que todo esté, desde el primer día de clases incluso desde mucho más antes de yo conocer a mis estudiantes ellos ya tienen contacto conmigo a través de un documento que les pido que si van a estar en esta clase, que por favor se comprometan a tener su cámara prendida, se comprometan a estar a las ocho de la mañana, se comprometan a cumplir con sus trabajos, se comprometan a esto, a este otro, a este otro, tengo ese documento elaborado, no me va a creer de dónde saque eso, del Garaicoa (risas) PAUSA. (D: Mil disculpas Bernardo,

por esa interrupción) No se preocupe. (D: Ah, entonces usted les compromete de cierta forma a sus estudiantes) Me comprometo y les comprometo, no hay cosa mejor que uno dar el ejemplo entonces, incluso hago referente al artículo 98 donde yo debo cumplir la actividad académica con calidad, pertinencia, rigor científico, pluralidad y también hablo del artículo 3 del CES que debo garantizar una formación de alta calidad que propenda a la excelencia y pertinencia al sistema de educación superior, entonces claro dicen que el papel aguanta todo pero, yo, como docente universitario, tengo que estar pues pendiente de esto, y ahí a los estudiantes ya les doy eh, si quiere le comparto un ratito para que vea (D: Claro) el documento para que vea y eso obviamente si tiene efecto porque los estudiantes dicen no, esto si esta organizado y me comprometo o no me comprometo entonces, ya les doy esto, les doy el enlace, ingrese nombre apellido, si toda la sesión, todo esto, evitar elementos que puedan distraer su atención, tome nota de todas las sesiones, entonces ya se puede dar cuenta como me manejo ¿ya? y de ahí esta que ellos ya tienen todo para unirse, ahí hay un cuestionario cierto que también no se si esto puede ayudar a la mediación, encuesta para los alumnos, ¿está viendo esto? (D: Si, si le estoy viendo si ah, ah) Desde el primer día. (D: Le voy a pedir también si es que, me parece muy interesante el documento, si es que me puede compartir para chequearlo) Está grabándose, pero de todas maneras voy a decirle ¿cuánto hay? (risas) Es broma, es broma y esa es mi personalidad, y así yo paso en la clase y usted verá que estoy bromeando y todo, pero también si me pongo eh, bastante exigente ¿no? Me exijo y exijo a las personas y eso le digo. (D: Esta bien) Eso sería para mí la mediación.

24'43. D: Ya, y para continuar con este tema Bernardo, ¿usted cree que existe una relación entre la mediación lingüística y la didáctica de lenguas extranjeras?

25'52 B: Obvio, en algún momento creo que dije yo, que, todos los docentes a nivel primario, secundario y universitario deberíamos por lo menos tomar dos semestres de psicología ¿no? educativa, en donde pues tratemos con personas, entonces ahí cada uno somos un mundo ¿no? Entonces didáctica como sí pues, pedagogía como didáctica tiene que estar presente esta capacidad de mediar con los estudiantes, esta capacidad de llegar a ellos de alguna manera pues honesta, transparente y pues concreta. Nuevamente, o sea, nuevamente, yo siempre estoy pensando en algún momento, Paulo Freire estuvo con los trabajadores que estaban en sus cañaverales y se sentaba a conversar con ellos no, desde ahí salía todo, o sea, esa pedagogía, desde ahí salía toda esa metodología de como trabajar, entonces, más o menos me proyecto a hacer eso. Trato de conocer al curso y de ahí sale todo ¿no? Sé que tengo estudiantes que mientras están tomando clases están amamantando a su bebé, entonces tengo que estar muy, muy, flexible frente a eso ¿no? (D: Así es) Si y definitivamente es, es esencial que este esa mediación lingüística en todo lo que hacemos como docentes.

27'26. D: Y, por ejemplo, eh, cuando usted pide, o ¿pide hacer resúmenes de un texto a sus estudiantes en las clases, por ejemplo, usted decía que trabaja con muchos textos, hace resúmenes en la misma lengua en la lengua extranjera o a la lengua materna, por ejemplo?

27'43. B: Si bueno, la coherencia tiene sus matices ¿no? Es coherente tener una clase de inglés donde si, además si es el nivel, si es tercer nivel, quizá con ellos hago una mediación y digo que voy hablar un 50% español un 50% inglés las primeras semanas, después vamos a aumentando como se vayan sintiendo cómodos, entonces, pero, yo creo que lo que busco es que entiendan bien de la primera fuente ¿no? O sea, de la primera fuente que en este caso sería el docente ahí ¿no? El Bernardo dijo que hagamos así, así así, entonces yo les escribo, les explico, recibo la retroalimentación de ellos, está entendida esta parte, de tal manera para que no haya eso, de que entendí de esta manera o esta otra, entonces me aseguro pues siempre en eso y digo sigan las instrucciones nada más. (D: Ya) entonces en el *Google classroom* que yo publico mis tareas ahí está número 1, número 2, número 3, número 4, entonces ellos me están escribiendo Bernardo subimos la tarea que está en el *Google classroom*, entonces ya, es cuestión hasta de hábitos no, hay una tendencia nuestra a no leer las *instructions* entonces por eso tenemos una serie de, de, de, de inconvenientes. (Risas) (D: Si, incluso los adultos, no es cuestión de) Claro, compramos un televisor prendemos y ahí nos sentamos a leer como ha sido de hacer.

29'34. D: Si es verdad. Y, por ejemplo, cuando, de lo que observe en su clase no sé, a veces da las instrucciones y hace repetir las instrucciones a sus estudiantes en inglés igual, ¿cuál es el propósito de

esa actividad?

29'46 B: Ah, *following instructions* es una de las habilidades que todos debemos desarrollar no, o sea todos absolutamente para entender bien, en todo ámbito no solamente a nivel de, hasta personal ¿no? La esposa dice, dame trayendo esa que esta allá regresando con otra cosa. (D: Esa cosa que está encima de la otra cosa). Si, si, si, entonces no ustedes no sé, veo que mi esposa Diana tiene mucha más esa inteligencia espacial y decía que sí. Pero bueno el propósito es chequearles su, primeramente, su nivel de entendimiento y a ver esa capacidad de *reproduction* primeramente no, después podría ser *production* que eso sea como un *template* sea como una matriz para que ellos puedan aplicar en otras situaciones, entonces a veces me tomo 5 minutos y digo, hablo 5 minutos y digo de estos 5 minutos que dije ¿no? Entonces les hago repetir, entonces digo estos son modelos, porque cuando uno de muchacho aprendió español pues repetía frases, frases, frases y esas frases las iba aplicando en diferentes situaciones y así se aprende. Que sorpresa el otro día una chica había hecho un ensayo, de las frases que ha estado escuchando mientras veía una serie de televisión que yo estaba encantando porque ella estaba leyendo las cosas no, *I do not like smoking, I do not like eating*, entonces vea digo ahí es un modelo, ese es el objetivo ya de ahí obviamente chequeo de pronunciación, chequeo de estructuración gramatical, de todo y como le digo *it is a combo*.

31'46. D: De todo un poco. Este, bueno usted decía que utiliza español e inglés también ¿no es cierto? (B: Si,) Como una, de cierta forma un acuerdo también con los estudiantes ¿no es cierto? Y por ejemplo, cuando usted utiliza el español o la lengua materna en sus clases ¿cuál es ese propósito o con qué propósito utiliza o porque utiliza, cuales son las razones de justamente utilizar el español en su clase?

32'13. B: Que todo quede claro, que todo quede pues, bien, bien, sustentado, bien argumentado y además o sea hay mensajes que realmente lo sentimos en español, entonces los estudiantes, aunque ahora ya estoy atreviéndome a decir en las clases *I love you* y como que ya lo están sintiendo *I love you, I like you*, pero veré, o sea les aclaro que incluso pueden decir *I love McDonalds* entonces tómelo eso así, siempre aclarando y siempre pues si para que no haya malos entendidos, incluso digo que si hay algún inconveniente por favor converse conmigo primero y sí realmente no entiendo o que estoy abusando de mi poder como profesor pues, presenten una queja con argumentos, pero todo tengo escrito eso es buenazo, todo tengo escrito entonces, cualquier cosa que me dicen los estudiantes, dice usted no ha subido la tarea por ejemplo, entonces yo cojo una captura de pantalla y subo, pero a mi no me ha llegado, no sé entonces ya son problemas técnicos, pero el objetivo de hablar español es que al final todos estén en el mismo *boat* en el mismo barco, eso es.

33'33. D: ya. Este, no sé si es que bueno, aparte de que todo quede claro que, por supuesto es fundamental en la clase, este ¿hay algún otro tipo de tareas en las que usted utilice el español y crea que es beneficioso para los estudiantes? ¿O es simplemente el aspecto de claridad de la clase?

33'56. Eh, busco motivar a los estudiantes haciéndoles ver que el español, si usted lee un texto en español digo en inglés le aseguro que un 40% si pone una atención completa a lo que está leyendo pues lo va a entender, eh yo motivo a los estudiantes que, porque el *Readtheory* también lo pueden cambiar a español no, entonces ya son cuestiones muy personales no. Vea yo estoy para que, para hablar de honestidad obviamente entonces si un estudiante, incluso ahí hay una *academic honesty declaration* en el sílabo no, entonces yo declaro que no voy a utilizar traductores en mis exámenes etc., etc., esa ya es una cuestión ya de (D: Personal) de integridad ¿no? Siempre hablo de eso porque en algún momento me hice yo mismo una prueba sobre *multiple intelligents* entonces había una esa de Gardner, entonces me salió por ahí pues yo que tenía *intra* y *inter*, lo más era mío y también *verbal*, buenazo digo buenazo o sea un profesor sin *intra* y *inter* y *verbal* cómo va a ser profesor (risas) y claro eso he hecho con los estudiantes y ese sería el objetivo no de que, pero no, no, no cuando me escriben a veces en español digo *can you try in English?* porque me escriben mensajes digo no entiendo usted me escribe 300 palabras en un ensayo y un mensaje de unas quizá 15 palabras digamos *Bernardo I can not go to class because I have a problem* (D: Ya) si pero eso ya es un asunto que realmente es de la otra parte no, de la corresponsabilidad el *commitment*, pero si hay estudiantes, yo diría que de los 100 estudiantes hay 10 estudiantes que realmente si dicen oh voy aprovechar de este

profesor, entonces estoy para esos también, para esos estudiantes también, o sea no es que estoy para un solo grupo, con eso o sea me fascino, es como decir bailemos y ese grupo dice si bailemos (Risas)

36'23. D: Bueno. Continuando un poquito con las actividades de la mediación lingüística, ¿usted dentro de la enseñanza ha utilizado la traducción?

36'35. B: No soy muy amigo, no soy muy amigo de la traducción sino más bien, busco la forma de ver el contexto general, lo que lee palabra por palabra porque si no le bota a otro lado no, o sea a otro lado no, lo que es la traducción palabra por palabra incluso no soy muy amante de estar repitiendo a cada rato *a, b, c, e, f* tal vez hacerles escuchar la canción de *Beatles*, pero el inglés pues tiene cuantos miles de sonidos no, entonces eso les hago dar cuenta de que no va a pronunciar como está aprendiendo el alfabeto entonces, si abrir los ojos de todos nosotros.

37'20. D: Ya. Entonces, esa es como la, o sea hay alguna otra razón para no utilizar la traducción porque usted dice que no es muy, muy amigo, no sé si hay más razones específicas, ¿usted piensa que no va a ser beneficioso para el estudiante por ejemplo?

37'36. B: Depende que tipo de, si es un estudiante que está siguiendo una carrera de traductología pues muy bien, entonces sería el contexto ¿no es cierto? Sí, porque en las Vegas pagaban 120 USD la hora a un traductor, al interprete en las, en las cortes no y pues ahí uno tiene que traducir tan bien que de repente podría meterle a la cárcel a una persona inocente, un conflicto grande. No, no dependería del contexto realmente, de las necesidades, los objetivos, pero estoy yo estoy enfocándome que tengo grupos de tercer nivel que son estudiantes que, que buscan entender tal vez material relacionado a su carrera, eh pero de ahí no, no le veo más la necesidad de utilizar la traducción sino más bien que lean y que tengan una idea clara y de ahí si quieren *dig deep* irse más profundamente pues podrían ver una que otra palabra y de ahí cogerle todo el concepto de esa manera pues incluso ya su, sus hábitos de lectura en inglés van a mejorar, van a entender mejor no, porque una cosa es traducir y otra cosa es entenderle el texto totalmente ya como viene en un idioma no. (D: Si) Eso sería mi respuesta a su pregunta.

39'07. D: Ya. Y así como viéndole a la traducción de una forma comunicativa porque también tiene ese lado comunicativo, ¿usted cree sería como adecuado para la didáctica de las lenguas? ¿O de ninguna forma?

39'20. B: Es que es como un bastón que nunca van a querer dejar ¿no? O sea, nuestro cerebro por lo general está destinado a protegernos, entonces buscamos lo más cómodo no, entonces usted se va a un gimnasio le empieza a doler los brazos entonces ya deja de hacer, pero está en el dolor el crecimiento del músculo se estira pues. Entonces hay pongo una analogía que digo a los estudiantes, que quieren ser, quieren ser carbón o quieren ser diamante, entonces cual es la diferencia entre carbón y diamante, la presión, o sea usted un carbón le encuentra en la superficie, un poquito debajo de la superficie, pero para encontrar diamantes hay que virar pues bosques enteros, mato grosso, Sudáfrica y todo lo que está ahí para encontrar unos pedazos así de diamante, entonces, pero la diferencia es la presión. Entonces con este tipo de diálogo porque estamos hablando de inteligencia verbal intrapersonal y también interpersonal entonces se ocupa este tipo de dialogo y los estudiantes si la verdad ahora si quieren yo les puedo poner un examen así no que llenen los espacios en blanco y quedamos así, quedemos ahí pero luego cual es el beneficio de eso, o le puedo traducir para que usted responda entonces uno siempre tiene que hacer reaccionar al estudiante y decir bueno, si no, si le da, creo que nos descuidamos de esa parte no, o sea la metodología, la didáctica a las diferentes actividades que se llevan a cabo dentro de una aula, pero siempre tienen que estar sustentadas con algo que realmente sustente eso, el por qué hago esto, entonces siempre les digo la razón por la que estoy haciendo esto es esto. (D: Ya) Eso sería, no quisiera que tengan ese bastón este continuamente ahí.

41'18. D: Para usted no sé si es posible ver la traducción como una función didáctica, o no, le toma o sea como usted dice como ese bastón que más bien no ayuda, sino de cierta forma entorpece ¿no es cierto? porque es algo de que dependemos, ¿no podría tener una función didáctica? O una herramienta de aprendizaje tal vez, ¿no?

41'39. B: Una herramienta, pero que se le puede utilizar esporádicamente y que no depender de eso ciento por ciento, para que el estudiante lo entienda, o sea que hora da el salto, eso es lo importante porque los seres humanos estamos capacitados para aprender no sólo un idioma y a cualquier edad, es solamente ganas, esa motivación intrínseca. (D: Si podría ser una herramienta didáctica de cierta forma) Podría ser y lo es, pero quedarme con eso para que el estudiante lo use para luego, o sea ciento por ciento, voy a traducir, voy a traducir y después viene con el problema y dice oiga, pero no dice nada de lo que estaba, o sea me tradujo diferente y lo que es ahora ponen en el traductor y así le mandan. (D: Si, sí, eso es un problema) Entonces eso es como motivar que pues la mediocridad quizá no, o sea de *easy way out*.

42'50. D: Bueno Bernardo de nuevo yo le agradezco mucho por su tiempo, creo que eso sería todo de mi parte, no sé si usted tiene algún comentario alguna cosa más que no se mencionó y que quiera mencionarlo pues, yo con todo gusto estoy aquí.

43'04. B: No, simplemente que, yo pienso que a nivel de docentes deberíamos nosotros sentarnos, tener este dialogo con respecto a lo que es la mediación, incluso dentro de nosotros mismos ¿no? Deberíamos trabajar en conjunto o decir a los profesores de primero, ahora pedí un primer nivel, quiero trabajar con un primer nivel porque si me preocupa esta situación de segundo y tercer nivel no, de los cursos de las carreras no vigentes que estaban trabajando pero no sé cómo este el asunto PASLE no tengo experiencia con PASLE del programa que tenemos aquí, pero yo creo que los docentes que tienen toda esa creatividad, toda esa pasión de enseñar, deberían estar en los primeros niveles y veo no, se comprueba esa hipótesis de que profesores buenos en los primeros niveles van a determinar prácticamente hábitos de estudios en los siguientes niveles, ahí está el caso de Finlandia que también tenía sus observaciones, los mejores profesores están en el kindergarten y en las escuelas primarias y son los mejores pagados. Esos, eso diría yo que seamos más, que tengamos esta mediación lingüística también con nosotros porque si es que nosotros no estamos dando ejemplo de mediaciones cómo es esto no, y finalmente como dice el, el gran pues científico, filósofo, humanista Albert Eisten, el ejemplo no es una forma de enseñar es la única forma de enseñar, fue profesor en *Priston University* eso, con eso yo terminaría.

45'07. D: bueno Bernardo, pues nuevamente le agradezco por toda su contribución, ya no quiero quitarle más tiempo (B: no, es un gusto conversar) Muchas gracias.

FIN DE LA TRANSCRIPCIÓN

La mediación lingüística en las clases de inglés en el nivel universitario: intervenciones docentes y actividades situadas

Trascripción Entrevista

Entrevistado: **Pedro (P)**

Entrevistador: **Daniela Calle (D)**

Fecha: **08 de julio de 2021**

Tiempo de la entrevista: **31'25**

Sesión virtual por medio de la plataforma Zoom

0'00. **Daniela:** Bueno, este, buenos días Pedro primero quería agradecerle mucho por la colaboración en este estudio, indicarle pues que esta entrevista va a ser grabada y que igual esta información es confidencial, entonces todos los datos que se generen de esta entrevista pues siempre se van a guardar la identidad del entrevistado, ¿está bien así? (**Pedro:** Si. perfecto) Gracias entonces comenzamos.

0'29. **D:** La primera parte es un poquito sobre su experiencia docente, ¿Cuántos años labora como docente de lengua extranjera y como docente universitario?

0'36. **P:** Eh, bueno llevo trabajando alrededor de 21 años. Si 21 años, empecé en un instituto de lenguas, bueno siempre todos estos 21 años en realidad he enseñado el inglés como lengua extranjera. (**D:** Ya) Lo único que ha variado es el grupo con los que he trabajado, comencé en un instituto de lenguas, luego me fui a una escuela, luego trabajé en un colegio al tiempo que trabajaba en un instituto de lenguas y ya posterior a eso trabajé en la Universidad ya a nivel de universidad digamos estoy alrededor de 15, 16 años.

01'28. **D:** ya, muchas gracias. Bueno, ¿a parte de la docencia, usted desempeña otro cargo? ¿O actividad dentro de la universidad?

01'34. **P:** Eh, ¿al momento? (**D:** aja) No, no solamente docente, bueno investigación, ¿pero no sé si se refiriera a algún cargo administrativo? (**D:** Si cualquier otro cargo, ¿si, ha hecho también administración en la Universidad de Cuenca?) O sea, si he hecho, pero al momento sólo estoy dedicado a la docencia y estoy haciendo investigación como parte del estudio doctoral y acabamos de terminar un proyecto de investigación.

02'02. **D:** Ya, está bien sí. Hablando un poquito de sus estudiantes ¿podría describir un poco las características sociolingüísticas, o sea, por ejemplo, el nivel este socioeconómico de los estudiantes, el nivel de inglés como segunda lengua de sus estudiantes?

02'19 **P:** Al momento, estoy con dos grupos de B1, estos chicos vienen de diferentes carreras de la universidad y bueno la condición socioeconómica digamos es un poquito complicada decirla ¿no? No, no podría responderle a eso. En temas de su nivel de inglés se supone que ellos deberían ser nivel A2 completo, porque están haciendo B1 ahora, pero lamentablemente no es así, no sabría decirle como una estadística, por ejemplo, un porcentaje de cuantos si, cuantos no. (**D:** Ya) Pero podría decir, así como al ojo que un 60% de los dos grupos en realidad no, no cumple el nivel que debe tener para estar en el B1. (**D:** No, ¿y eso dificulta por supuesto la enseñanza no? Si dificulta en un cierto grado digamos, pero bueno, como docentes nos toca ir haciendo ajustes, con el objetivo de ir ayudándoles a los chicos, pero claro es complicado decir que mis estudiantes van a terminar con un B1, no es una realidad, no va a ser así.

03'40. **D:** Ya, bueno gracias. Hablando un poquito de la metodología este, no sé si recuerda su clase observada fue sobre *personality and experiences*, ¿me podría decir cuál fue el objetivo principal de esa

clase?

03'56. P: Hay, bueno ahí hay que admitir algo. Yo, por ejemplo, he tratado siempre de, de evitar como ir directamente a enseñar la gramática, pero siento que ahora, por ejemplo, es un buen punto de partida con los chicos. (D: Ya) Claro mi objetivo principal es que ellos puedan hablar sobre sus experiencias y sobre su personalidad, ese en realidad es el objetivo, ¿no es cierto?, Ahora el *approach* como lo hice digamos puede haber sido un poco digamos gramatical, pero lo que, si trato siempre de hacer, siempre es usar el idioma como tal, por ejemplo, usar el L2 para enseñar y obviamente tender a la comunicación, eso es en realidad lo que suelo hacer.

04'45. D: Está perfecto. Este, y bueno usted sabe que para alcanzar los objetivos pues es importante el material didáctico ¿no es cierto? Este y bueno la metodología usted decía que siempre tiende a la comunicación, eh, bueno, ¿qué enfoque utiliza mayormente en su clase?

05'07 P: Yo diría que en realidad es como ecléctico ¿no? Porque eh, previa la clase los chicos tienen que ya ver un material, tienen que trabajar algo en la plataforma, entonces eso para mí sería justo el modelo que yo estoy usando para mi tesis, es el modelo de clase invertida, dentro y digamos ya en las sesiones sincrónicas eh un poco comunicativo diría yo y a ratos siento como que soy un poco gramatical. (D: Ya) Por eso decía que es algo como ecléctico ¿no? No es como, mal podría decir soy completamente comunicativo. (D: Ya) Puramente comunicativo aja. (D: Claro, está bien ¿no es cierto? este, la gramática también es un medio de, para alcanzar ese objetivo). Y perdóneme no, no me ha preguntado esto, pero es como una reflexión mía, siento incluso que de pronto puede, pudimos haber satanizado el enseñar gramática y yo me doy cuenta que, que los chicos si necesitan esa parte como tal, ahora claro sería diferente estarles evaluando constantemente solo en la gramática y que el enfoque sea solo gramatical ahí, ahí estaría digamos la parte negativa, pero yo ahora siento que estoy tendiendo a eso, por ejemplo, hace enfoque también la gramática.

06'35. D: Claro, yo creo también estoy de acuerdo si, no hay como dejar de lado la gramática ¿no es cierto? Este, ¿cuáles son las actividades que usted utiliza mayormente en sus clases enmarcadas en este enfoque?, así como ecléctico, bueno usted ya dijo el uso de la gramática, lo comunicativo, pero, así como actividades. (P: Específicas) Si más concreta aja sí.

06'55. P: Bueno voy a hablarle de una manera general porque no es que yo por ejemplo tenga como actividades eh, o sea si hay algunas fijas, por ejemplo, no el foro, el foro eso es clave, eso siempre va a estar dentro de mi plataforma virtual, y cuál es el objetivo del foro, que los chicos puedan desarrollar la destreza de la escritura. (D: Aja) Entonces el foro siempre va a estar en la plataforma virtual, eh, en las, eso sería en la parte asíncrona, asíncrona. En la síncrona, eh, tiendo, por ejemplo, hacer conversaciones, a separarles en grupos, tiendo un poco a la reflexión también, como hacer preguntas y que las respuestas salgan de ellos eh, bueno ahora trate de incluir un poco más de actividades, por ejemplo, como juegos de, para mejorar el vocabulario, o ese tipo de actividades pero, le mentiría si le digo que todos los días yo uso un juego para comenzar mi clase, no. No siempre es así porque no sé, por ejemplo, los martes continúo con lo que hicimos el día anterior, el día miércoles es una sesión propia de *speaking*, por ejemplo. Entonces van variando de acuerdo a las circunstancias, y obviamente en tema de pandemia como que siento que no logro asentarme bien en esta modalidad y todavía necesito hacer muchos ajustes. O sea, es muy diferente a cuando yo enseñaba en presencial, ahí si me preguntaba tenía clarísimo el panorama, pero ahora siento que necesito hacer muchos ajustes y cada grupo es diferente también.

08'43. D: Si, si, si es complicada la situación realmente para docentes y estudiantes creo, sí. Y en cuanto a los materiales didácticos, ¿qué clase de material es el que usa, así como que mayormente en su clase? ¿Y de qué forma usted cree que ese material contribuye?

08'54. P: Materiales didácticos, es que es, por ejemplo, yo no utilizo, sé que hay la opción de pizarrón en la plataforma, pero no, no se utilizar, no la he utilizado, por ejemplo. (D: Ya, y en cuanto eh). Suelo (D: Diga) por ejemplo, yo no soy de la tendencia de utilizar un power point por decirle, porque, porque siento que sería como, como caer en lo presencial, o sea querer trasladar a lo que se hacía presencialmente a la computadora y cuando usted tiene un power point lo que hace que es, leer, leer,

leer les va explicando de pronto y los chicos como que a lo mejor pueden aburrirse, yo no he usado en realidad power point. Lo que si he hecho es por ejemplo proyectar o compartir pantalla para que ellos puedan leer lo que está en una página web, pero es algo cortísimo porque está comprobado que los chicos eh, si por ejemplo tenían clases de dos horas eh presencialmente, en la virtualidad ellos no pueden tener dos horas. (D: Ya, ¿es mucho tiempo?) Es demasiado, es demasiado para ellos, entonces hay que tratar de alternar actividades y, claro a mí se me complica hablar de material didáctico este rato porque no es como presencial digamos sino.

10'16. D: ¿O sea es diferente el material didáctico que usted utiliza en la presencialidad que ahora en la virtualidad sí? (P: Si) Ya, ¿usted cree que eso afectado de alguna forma en alcanzar los objetivos de, de sus clases en general?

10'34. P: Bueno esto es una percepción nada más ¿no? Habría que hacer un estudio en realidad para determinar si es así o no, pero claro porque, por ejemplo, uno tenía la oportunidad de llevar mucho material impreso y el hecho de trabajar con ellos y todo y ahora se dificulta, si hay como enviarles y todo, pero es un poquito más complicado, yo creo que ya poco a poco vamos a ir encontrando ese balance para poder utilizar lo que está a nuestra, a nuestra mano para el bienestar de ellos. (D: Y, no se usted, ¿se trabaja con un texto en sus clases?) No, no trabajamos con un texto. (D: Y, ¿eso piensa que perjudica de cierta forma o no?) No, para nada, bueno ahí yo tengo una posición no, nosotros nos hemos preparado para ser docentes de inglés como lengua extranjera y deberíamos estar en la capacidad de, si tenemos un texto muy bien trabajar con el texto, o sea hacer el mejor uso del texto, si no tenemos un texto no tiene por qué esa ser una razón para un limitante para nosotros, ahora hay tanto material en el internet que uno tranquilamente lo puede utilizar. (D: Si, es verdad) Si, eh, lo que yo hago, lo que yo hago digamos para alinearme y no dispararme es, en la plataforma voy diseñando mi clase y eso sería como el equivalente digamos a un texto, y obviamente tenemos el sílabo también no, entonces eso nos ayuda.

12'00. D: Es una guía y justo eso le iba a preguntar sobre el sílabo, ¿usted piensa que el sílabo de su asignatura está alineado o enmarcado dentro del Marco Común Europeo de Referencia?

¿de qué forma?

12'13. P: Si. Si está alineado porque en realidad si usted revisa, por ejemplo, los logros de aprendizaje y se va al Marco de Referencia Europeo si empata con el nivel que dice debe tener. Ahora el problema está en la división y el número de horas, en el Marco de Referencia Europeo le dice a usted que por ejemplo para tener un A1 un A2 un B1, un B2 usted necesita un cierto número de horas, nosotros no cumplimos con ese número de horas, entonces lo que se hace es como dividir digamos. (D: Ya) Y en esa división yo creo que no es tan *accurrate* como debería ser. (D: Ya) Si, pero si son obviamente los del Marco de Referencia Europeo.

12'55. D: Ya, en cuanto a los contenidos, o sea que el estudiante de un nivel A1 tiene que aprender esto y esto, nivel A2 etcétera, etcétera sí, ¿pero en cuanto a la metodología que sugiere el marco cree estamos alineados así? ¿El sílabo?

13'10. P: Sabe que justo, algo, algo chistoso me pasó ahí, el día de ayer conversábamos con alguien respecto de esto de la metodología en sí, y decíamos como encontrar ese balance porque si usted ve el Marco de Referencia Europeo apunta a las cuatro destrezas, pero en realidad como las debe enseñar digamos no, no, no, se si (D: No hay una) no he leído esa parte no sé, pueda que, si exista, pero es como que, es difícil encontrar ese balance (D: ¿De qué, de las destrezas?) Claro de como allegar a las destrezas (D: A, ya, ya o sea usted piensa que en el marco no está definido claramente la forma de como alcanzar esos logros de aprendizaje) O sea, de la metodología como tal. Ahí le dice cuál es el logro, las horas, que se debe poder hacer en cada uno de ellos y todo, pero claro cómo llegar a ellos no le dice, cómo ayudarles a los chicos a desarrollar esas destrezas, ahí, ahí es un poco complicado y eso es algo que toda la vida ha sido como, como una situación en mí encontrar ese balance, como hace *speaking, writing, listening*, así de una manera equitativa (D: Ya, usted quisiera como unas directrices en el Marco que le digan esto se debería hacer en *listening* así o algo así) O sea, no necesariamente en el Marco sino yo mismo como docente ya de, ya más, digamos como una actividad más pensada

más reflectiva ir encontrando ese, ese punto ese balance (D: Ya) Porque al final del día usted que, no se si le ha pasado pero usted tiene el sílabo ¿no es cierto?, tiene el sílabo, tiene el Marco de Referencia Europeo que le dice una cosa, su sílabo alineado a lo del Marco de Referencia Europeo pero medio adaptado a lo cuencano digamos, o localmente, entonces es como que a veces se encuentra en una encrucijada, porque claro el, el, el sílabo dice sus estudiantes deberán tener un B1 pero si los estudiantes ni siquiera tienen un A2 como voy a poder llegar a un B1 (D: Si, claro) Partamos de ahí para empezar.

15'32. D: Si, si es complicado, si el número de horas también no creo que ayude, con el inglés fuera de la malla también es un problema. Este, hablando un poco de la mediación lingüística ya, usted considera a la mediación lingüística como una herramienta didáctica en la programación de sus clases o en su sílabo, ¿usted piensa que está la mediación lingüística ahí como en el sílabo o es parte de sus clases o no se le ha considerado?

15'52. P: ¿Sólo puede ayudarme brevemente con la definición de la mediación lingüística por favor para no cometer un error en la respuesta? (Risas)

15'57. D: Ya, y esa iba a ser mi siguiente pregunta si usted conoce el concepto de mediación lingüística, ¿usted no está claro en el concepto? (P: No estoy muy claro leí un poco para responder su encuesta y todo, pero le soy honesto estoy con tantas cosas en la cabeza) No, tranquilo. (P: que se me va un poco) La mediación lingüística es una actividad este, que está al mismo nivel si, de la actividad comunicativa en el Marco Común Europeo, pero mucha gente no la considera si, solo como usted había, estamos como fijándonos en las cuatro destrezas, nos fijamos en los logros de aprendizaje si queremos del Marco Común Europeo pero no le consideramos a la mediación lingüística como una actividad este, como las otras actividades si, entonces la mediación lingüística es que nosotros deberíamos como que el lenguaje va mucho más allá de una comprensión ¿no es cierto? si, eh, el estudiante tiene que ser capaz no sólo de comprender un texto sino de interpretar de cierta forma un texto este, y ahí también iría lo cultural sí, porque, por ejemplo, si nosotros decimos pan y le traducimos al inglés *bread* va a tener el mismo significado ¿no es cierto?, es la masa ¿no es cierto? que generalmente comemos en la mañana pero si decimos pan y le traducimos al chino pues va a tener otra concepción porque no es esa misma masa que se come en la mañana, entonces el estudiante tiene que ser capaz o tiene que también que desarrollar esa actividad de poder solo no solo de entender sino de interpretar un idioma o una lengua, entonces es eso.

17'45. P: ya, su pregunta era si es que la mediación lingüística es parte del sílabo. (D: Aja, si se le considera una herramienta didáctica, deberíamos, eso está en el Marco sí, pero nunca le vemos a la mediación lingüística como eso, yo no sé si usted no le ve o no, está bien si no se le ve porque no) O sea ahora con su explicación digamos, así como, como textualmente en el sílabo no creería que lo vamos a encontrar así, pero obviamente si vamos leyendo los logros y todo eso apunta a la comunicación, no al entendimiento de palabra sino a la comunicación por ende de ley estaría implícita la mediación lingüística, ahora como los docentes hacemos eso abordaje digamos ahí puede estar la diferencia, yo si tiendo por ejemplo a poner todo en contexto. (D: Ya) Siempre trato, en la medida de lo posible, el tocar la parte cultural, es que cuando usted aprende un idioma no es solamente la lengua, son dos elementos completamente indivisibles es decir no podría estar separado el uno del otro. (D: Si, sí) Obviamente la intensidad en la que se explicaría eso es menor, claro no es (D: Ya, o sea usted piensa que, si está implícita de cierta forma no explícita en el sílabo, pero si implícita de cierta forma, ¿sí? Muy bien y en sus clases también). O sea, yo tiendo a eso, pero ahora que yo cumpla con mi objetivo no sé no, pero tiendo, tiendo a eso, ese es el objetivo (D: Si) por eso a los chicos se les pide, por ejemplo, crear sus propias situaciones y todo con el objetivo de ver si realmente ellos, no que comprendan la traducción de la palabra, sino que la puedan utilizar ya en un contexto real.

19'40. D: D: Ya, está bien sí. Ya, ¿y si me podría dar un concepto así de mediación lingüística o no?, si no está bien.

19'46. P: Pero es que ahora ya va a ser un sesgo porque usted ya me dijo y va a ser una repetición de palabras (D: Ya, está bien) honestamente no tendría una definición (D: No) ahora ya se, ahora ya se no hubiera tenido cuando me preguntaba.

20'02. D: Esta, bien gracias Pedro. Este, a ver acá, bueno aquí es otra pregunta relacionada con un poco de lo que ya habíamos hablado, pero, ¿usted cree que existe una relación entre la mediación lingüística y la didáctica de lenguas extranjeras?

20'22. P: Ya parece prueba esto (risas) (D: Pero usted ya me explico si pues, que, o sea que a lo mejor uno no sabe realmente si está utilizando mediación lingüística o no en clase, pero usted entiende a la cuestión comunicativa) lo que pasa es que estamos hablando ya de términos propios digamos, o sea como tecnicismos y ahí puede considerarse un poco la situación, (D: Está bien) pero al final del día estoy seguro que todos tendemos a eso, los que aprendimos el inglés para, para ser docentes, fuimos parte también de ese proceso, o sea hubo la mediación lingüística y todo eso y de alguna forma justo le leía a un autor (no se entiende) él decía que, referente a los estilos de enseñanza los docentes tendemos a replicar la forma en la que nosotros aprendimos (D: Aprendimos, sí) estoy seguro que sí, si está eso, ahora que to what exted it appears there, that may be the difference.

21'32. D: Está bien, ya. Y, por ejemplo, ¿usted en sus clases les hace resumir un texto por ejemplo a sus estudiantes o no?

21'39 P: a ver, resumir para ver como la capacidad de síntesis, no, no lo he hecho (D: No) no lo he hecho, ahora leer, entender para extraer por ejemplo la idea principal ideas secundarias y eso si se discute o sea para discutirlos sí, pero no para la capacidad de síntesis (D: Si, no, no un resumen en sí) no (D: Ni para ver la capacidad de comprensión, ni ni) no, la comprensión si, la comprensión si en el sentido de ideas principales si, ideas secundarias, para ver si entendieron 'X' palabra digamos eso sí.

22'21. D: Ya, aja si está bien. Y, por ejemplo, este, yo veía en sus clases, eh, o sea cuando el estudiante tenía dificultad en alguna palabra, usted le daba más ejemplos, pero siempre en inglés verdad, ¿tiene eso algún propósito que siempre sea en inglés?

22'40. P: Eh, bueno yo siempre he tenido la idea de que, si usted no escucha el idioma, cómo podemos pretender que vaya a aprender algo, obviamente va a ser difícil no es que los chicos van a entender de buenas a primeras, pero de cierta manera esa es la presión que yo trato de poner y les he dicho a mis chicos siempre el primer día de clase, yo tiendo a hablar inglés en las clases (D: aja) y ese es mi, mi metodología, eso es como yo considero que debe ser. (D: Ya entonces su propósito es como forzarle al estudiante de cierta forma siempre a estar con el idioma extranjero en la clase) O sea, más que forzarle es el hecho de que el estudiante vaya creando ese entorno y vaya desechando la palabra dificultad de su mente porque, normalmente dicen, pero es que me habla todo en inglés y yo no entiendo, y yo creo que eso es como un mito en realidad (D: Ya) lo que les hace falta a los chicos es práctica nada más y yo quiero contribuir a esa práctica usando el idioma digamos frecuentemente o sea en la medida de lo posible porque si ha habido espacios en los que se habla español.

23'45. D: Si, aja. Y si y justo esa era la pregunta, este, si ¿utiliza en ciertos espacios la lengua materna ¿no es cierto? y cuál es el propósito de utilizar la lengua materna cuando lo ha hecho en sus clases? usted me dice que mayormente son en inglés ¿no es cierto?, pero en esos pequeños espacios, ¿cuál ha sido el propósito del uso de la lengua materna?

24'05. P: a ver, hay uno clarísimo, por ejemplo, hay palabras que yo puedo dar muchos ejemplos para que los chicos comprendan, pero hay otras palabras que son un poquito complejas de llegar digamos con ejemplos y puede más en vez de ayudarles a los chicos podría causarles más bien un poco de confusión, entonces en ese caso no, directamente utilizo la traducción (D: Ya, como para darle el significado de la palabra) si, pero en casos (D: Extremos) extremos digamos, ya cuando uno siente que a lo mejor los ejemplos no ayudan o ya se está convirtiendo en una situación pesada se procede así (D: Ya) es cuando más uso español. Si hay momentos también, por ejemplo, como que me gusta parar la clase y conversar con los chicos, por ejemplo, cuando terminaron sus exámenes de inter ciclo, si creí pertinente tomarme unos 10 minutos para saludarles y preguntarles como les estaba yendo en

los exámenes entonces, para que les voy a decir en inglés, no, no tenía un objetivo digamos o como parte de mis actividades, simplemente para que los chicos se relajen un poco, un poco se suelten (D: Ya, o sea como una conversación más social digamos) sí, sí, sí (D: Si, ya, ¿en ninguna otra ocasión? Para la explicación de gramática no sé, se me ocurre, ¿no?) sí, sí puede ser también a veces sí, sí, pero no es que sea como algo típico en mí que cuando justo tengo que explicar la gramática lo hago en español por ejemplo (D: Ya) No, no sé. (¿Ya, es como para que los chicos entiendan mejor para no confundirlos podría ser el uso de la lengua materna?) pero es como le digo, no es que suelo hacer.

25'56. D: Ya, está bien. Bueno yo le había preguntado, no este, ¿usted como docente ha utilizado la traducción en la enseñanza de las lenguas?

26'07 P: Si, o sea (D: ¿Me podría, así como dar un ejemplo, como ha utilizado la traducción?) Bueno he usado en clase con el objetivo de no causar confusión en los chicos en determinado vocabulario ¿no es cierto? (D: Solo vocabulario, pero así no por ejemplo un texto tradúzcanme este texto) Noooo, no, no, no, para nada, para nada de pronto una oración o sea no se me ocurre, ahora no lo he hecho últimamente digamos, pero si recuerdo que en algún momento una frase digamos que estaba en un texto, o sea si usted le traducía literalmente significaba una cosa pero en realidad era otra cosa (D: Ya, aja) recuerdo que ahí sí, si hicimos una traducción pero el objetivo realmente era que los chicos comprendan ese tipo de *slangs* que se utilizaba nada más (D: Ya, como explicar el significado de, ya para eso) sí.

27'04. D: Ya. Y, ¿usted me puede explicar o cuáles son sus razones para no utilizar la traducción en su clase?

27'11. P: Oiga, cuales son las razones, primero, bueno no le veo necesario ¿no es cierto?, porque si estoy enseñando algo, está fluyendo los chicos están siguiendo, no, no le veo la necesidad de traducir (D: Ya) y también, yo siento que la traducción es como, yo siempre les digo a mis chicos, digo, yo le comparo a la traducción como un vicio. Por ejemplo, usar un traductor ya, los chicos tienen una tendencia a usar traductores, entonces eso es para mí como un vicio, o sea usted usa, usa, usa y llega a un punto que se acostumbra tanto a eso que empieza a depender de esa herramienta y que tal en un examen que ya no puede utilizar ¿qué va hacer usted? (D: Aja, sí, sí) esa es mi idea, puedo estarle satanizando un poco a la traducción no, pero creo que eso es como una concepción que tengo en realidad.

28'13. D: Esta bien, justo eso le iba a preguntar. Bueno muchos estudios indican pues que, los alumnos aprenden una lengua extranjera, cuando aprenden una lengua extranjera inevitablemente recurren a su lengua materna y eso creo que nos pasa cuando vemos los trabajos en grupo, ellos están utilizando la lengua materna ¿no es cierto?, entonces la pregunta ahí va como que, ¿usted cree que si se utiliza la traducción, usted cree que se puede utilizar la traducción de una forma comunicativa, usted cree que eso es posible o cree que no tiene ninguna forma comunicativa? La traducción, ninguna función comunicativa.

28'57 P: No, obviamente que tiene una función comunicativa, por ejemplo, hay un estudio de una fábrica en Estados Unidos que necesitaba implementar como señales de cuidado, peligro ese tipo de cosas, y en un momento ellos pensaron que podían recurrir a clases de inglés para todos sus empleados, pero eso les iba a tomar mucho tiempo entonces optaron por poner en inglés y en español los letreros (D: Ah, ya) porque era mucho más rápido, obviamente eso es comunicativo, muy efectivo y obviamente depende el objetivo también, ahí el salvaguardar su bienestar. (D: Sí, sí) Entonces no puede usted darse el lujo de tener un área de alto voltaje y darse el lujo de darle tres meses o cuatro meses a este empleado de clases de inglés y el segundo después ir a tocar eso no, ahí hay que recurrir a algo inmediato

29'56. D: Entonces si tuviera esa función comunicativa, si usted, si tiene esa función comunicativa ¿cree que puede contribuir la traducción al aprendizaje de la lengua, o definitivamente no?

30'09. P: Sí. Yo creería, es que ahí va más a depender mucho de cómo se la maneje. O sea, la traducción en sí no es mala, por ejemplo, yo como profesional a veces he tenido que traducir un

documento entonces utilizo una herramienta para traducir (D: Ya) pero digamos es otro el objetivo, en el caso de los chicos, de los estudiantes, ellos tienen el tiempo, tienen las capacidades, pueden ir aprendiendo el idioma digamos a ese ritmo y a veces la traducción sería como digamos la forma más fácil de llegar a algo, no creo que estaría mal, creo que ahí deberíamos tener mucho cuidado de cómo lo manejamos (D: Ya, si podríamos entonces considerar como una herramienta de aprendizaje pero dependiendo de cómo se la maneje) de cómo lo utilice.

31'08. D: Si, ya está bien y creo que eso es todo Pedro muchas gracias. No sé si usted quisiera acotar algo más. (P: no, no) bueno, entonces le agradezco nuevamente. Muchas gracias

FIN DE LA TRANSCRIPCIÓN

La mediación lingüística en las clases de inglés en el nivel universitario: intervenciones docentes y actividades situadas

Transcripción Entrevista

Entrevistado: **Tamara (T)**

Entrevistador: **Daniela Calle (D)**

Fecha: **15 de julio de 2021**

Tiempo de la entrevista: **22'32**

Sesión virtual por medio de la plataforma Zoom

0'00. **Daniela:** Ya. Bueno, pues nuevamente muy buenos días Tamara, yo quería agradecerle su, todo su tiempo y su colaboración ha sido muy importante para mí y para este proyecto. Este informarle que bueno la entrevista está siendo grabada y que, usted sabe cómo la investigación es confidencial, nunca será publicada la identidad del entrevistado. ¿Está bien así Tamara?

0'25. **Tamara:** si, si, si, no se preocupe Dani.

0'28. **D:** Ya, muchas gracias. Empezamos entonces, le parece un poquito con su experiencia docente, me puede contar ¿Cuánto tiempo labora como docente de lengua extranjera y cuántos años en la universidad como docente universitario?

0'43. **T:** Ya, bueno, yo empecé en el 2005, yo soy docente ya dieciséis años. Seis años trabajé en todos los niveles empezando desde jardín secundaria y todo eso, eh como docente universitaria, empecé en el 2014 en la Politécnica son seis, siete años que trabajo, y aquí en la Universidad de Cuenca voy para seis años ya, a nivel superior.

1'10. **D:** Una buena experiencia. Este, ¿a parte de la docencia, usted desempeña algún otro cargo en la Universidad?

1'16. **T:** No, solamente como docente.

1'20. **D:** Ya. Y ¿me podría explicar un poquito las características sociolingüísticas de sus estudiantes? Un poquito el nivel económico, el nivel de la segunda lengua, así en general.

1'32. **T:** bueno el grupo que usted hizo la clase de observación realmente es un grupo complejo. Nivel socioeconómico yo diría de pronto clase baja media, tengo chico que son de provincia, chicos que no han tenido inglés en el colegio, que han estudiado en provincia entonces se les ha dificultado bastantísimo el ciclo, el primer nivel, como usted pudo observar en las clases, hay veces que yo tengo que utilizar la lengua materna para que ellos puedan entender, y ellos todavía no tienen esa confianza para expresarse en una segunda lengua. Entonces han estado en tutorías constantemente, pero ya digo el conocimiento de ellos es muy básico. Hay personas que están regresando a los tiempos a tomar inglés entonces ha sido muy duro el trabajo con ellos, y hay también, si hay esa parte de despreocupación, entonces todos esos factores han influido para que los resultados no sean lo óptimos.

2'35. **D:** Perfecto. Hablando así un poco de su clase observada pues no, yo vi que el tema era como las rutinas y los hábitos, más o menos y ¿Cuál sería como el objetivo general de su clase? ¿Cuál fue el objetivo de esas clases?

2'52. **T:** que ellos aprendan a hablar sobre su rutina, lo que ellos hacen día a día, lo que hacen en un día en especial ese era el objetivo, que puedan comunicar las actividades diarias.

3'05. **D:** Y hablando también así un poquito de la clase, este ¿Qué enfoque usted utiliza mayormente en sus clases? Así como en general, o puede ser uno o puede ser algunos, no sé.

3'23. T: Yo creo que el enfoque comunicativo. No sé si se pudo dar cuenta en todas las actividades, en todas las destrezas siempre le incluyo yo a esta parte de conversación, una actividad previa, una actividad posterior, entonces que ellos sepan utilizar, no solamente la gramática, que obviamente es importante gramática, vocabulario, que también le doy la importancia necesaria, pero también me interesa que ellos puedan comunicarse que ellos puedan expresar sus ideas. Si el enfoque comunicativo.

3'55. D: Ya ¿Cuáles son las actividades que usted mayormente realiza en clase enmarcadas en éste enfoque?

4'05. T: bueno trato de variar para que no haya un aburrimiento y todo eso, lo que utilicé en esta clase y quizá no pudo observar, tengo los videos de los chicos, por ejemplo, entrevistas esta vez, un *role play*, que uno de ellos era un deportista, el otro un entrevistador para ver la parte esta parte de interacción he trabajado en esta parte con ellos en donde son presentaciones individuales como un *ted talk* le hice que escojan un tema, bueno de los que hemos visto, un tema sencillo de ellos y que ellos hablen como un monologo por un minuto, un minuto y medio y estos *discussion questions*, entrevistas y luego que presenten los resultados a la clase, que me informen que es lo que discutieron en el grupo, entonces sí, trato de variar con juegos, *board games*, todo esto para que vayan desarrollando más que nada la destreza comunicativa.

5'03. Así es, es importante. Y en cuanto a los materiales didácticos. Porque usted decía que elabora sus propios materiales digamos ¿de qué forma contribuye su material a alcanzar los objetivos de la comunicación?

5'20. T: si, realmente trato yo, todo lo que voy buscando, si me toma tiempo, si me toma tiempo ir diseñando las lecciones entonces trato de que vayan conectados, trato de ir conectando. Por ejemplo, si ayer trabajé con un video de las rutinas diarias, encontré también esta lectura de un deportista, entonces trato de conectar todo para lograr el objetivo. También incluso vocabulario, todo eso, lo hago en base de juegos para que ellos vayan aprendiendo. Cada vez que trabajamos vocabulario, es algo que he empezado a hacer y veo que está funcionando, es darles técnicas, diferentes técnicas de cómo ir aprendiendo el vocabulario, ya sea con juegos, les doy páginas, entonces trato de que todo se conecte, tanto las destrezas como la gramática y vocabulario. Toma tiempo, yo digo encontrar materiales, pero creo que vale la pena. (D: si, si por su puesto, es un gran trabajo realmente si, que un poco se nos ha puesto al docente) Es algo que me gusta hacer esto de ir creando material didáctico, estábamos trabajando en los módulos hace tiempo, entonces es algo que es bastante trabajoso, pero es algo que a mí me gusta ir buscando actividades y vamos aprendiendo, porque yo digo son quince años, pero uno aprende todos los días e ir actualizándose y todo eso.

6'40. D: Perfecto. Este, hablando ahora un poquito en cambio de los sílabos ¿no es cierto? que usted utiliza en su clase, ¿usted cree que este sílabo está alineado al Marco Común de Referencia? Si es que es así ¿de qué forma? Y si es que no también ¿Por qué no?

6'59. T: si, si le he revisado, realmente creo que está bastante apegado a lo que es el Marco Común Europeo. A veces tenemos la expectativa muy alta de los chicos, de que tienen que cumplir ciertas cosas, pero yo creo que ahora los sílabos que se han revisado, se han elaborado en base a eso al Marco Común Europeo, en contenidos tanto gramaticales como de léxico y en lo que son destrezas también, están bastante alineados.

7'26. D: Ya, entonces principalmente en contenidos y en destrezas usted dice (T: gramatical, lexical y destrezas). Ya, y este ¿usted considera a la mediación lingüística una herramienta didáctica en la programación de su clase?

7'44. T: La mediación lingüística es el uso de la lengua materna ¿verdad?

7'50. D: eh si más o menos. Bueno en realidad si, la mediación lingüística es un poco parte de las actividades, en el Marco tenemos la producción, la recepción, la interacción y esta la mediación lingüística a la par, y entonces no sé yo si usted ha pensado eso, ha considerado eso, o realmente no, si

es que no, pues está bien, pues no.

8'19. T: bueno realmente estoy, como le decía, un poco confundida con esto de la mediación lingüística. Para mí, es el uso de una lengua materna, de pronto en la enseñanza, a eso hace referencia (D: está bien) yo creo que en niveles básicos es indispensable. Realmente, uno para el uso, para mejorar el tiempo, optimizar el tiempo, a veces queremos explicar una palabra, lo que nos han enseñado en contexto, dando la traducción y todo eso, perdón dando la definición, cuando hay palabras que se hacen difícil de explicar, primeramente, y que podemos optimizar el tiempo, una es optimizar el tiempo. Y otra, el conocimiento de los chicos a veces no es muy amplio en un primer nivel como para que ellos vayan captando, yo creo que con la traducción con algo así, si es mejor, incluso en gramática si hay temas que son un poquito más complejos, yo creo que, con el uso de la lengua materna, se les facilita a ellos. No es lo óptimo, pero yo creo que, si les facilita, yo creo que para optimizar el tiempo y para una mejor comprensión yo creo que es muy importante. Por ejemplo, en instrucciones, a veces también se les hace complicado, entonces yo creo que ahí también se puede utilizar porque el objetivo es no es que ellos practiquen en este caso si no que entiendan una instrucción si no que lleven a cabo esa actividad entonces yo creo que sí.

9'43. D: Ya, si yo le pido, así como un concepto de mediación lingüística para usted es, generalmente, digamos como utilizar la lengua materna en clase, es como su definición. (T: sí, sí) Está bien. Este ¿usted cree que existe una relación entre la mediación lingüística y la didáctica de las lenguas extranjeras?

10'04. T: eh, yo creo que sí, porque yo creo que es importante conocer los métodos, ¿no es cierto?, los métodos, técnicas que podemos utilizar en una clase para poder llegar a objetivos, entonces, si, yo creo que está muy relacionado.

10'24. D: Ya, este, por ejemplo, usted, bueno, me hablaba del uso de la lengua materna en clase que si es importante, usted me decía, por ejemplo, para explicar una palabra, a veces, uno claro, trata de explicarle en contexto, de darle la definición y todo, pero claro, el tiempo también es importante, ¿no es cierto?, entonces cuando yo observaba su clase usted, era una lectura y usted les decía que le indiquen cuál es el vocabulario que ellos no entendían y usted explicaba el vocabulario pero igual utilizando solamente la lengua extranjera, la lengua dos. Como ¿cuál es el propósito de esa actividad, enseñar a los chicos que hay otras formas de decir lo mismo? No sé cuál es su propósito de explicar en la lengua extranjera mismo.

11'09. T: si, bueno, que ellos vayan aprendiendo, de pronto más vocabulario, que vayan entendiendo, como le dije hay algunas partes que, si pueden ellos entender definiciones en inglés, explicaciones en inglés y hay otras que no, entonces aprovechar esas oportunidades de palabras que si pueden entender que vayan incluso adquiriendo más vocabulario relacionando la palabra con el idioma.

11'35. D: ya, perfecto y con sus chicos usted ha trabajado, por ejemplo, un resume, se me ocurre, que lean un texto en inglés y tal vez resumirlo puede ser en la lengua materna, puede ser en la lengua extranjera también ¿usted ha trabajado ese tipo de actividades?

11'54. T: no, no, con este nivel, no lo he hecho, en otros niveles si (D: si lo hace, pero) si, pero con un nivel 1, como le digo, considero que no tienen el vocabulario suficiente para hacerlo, pero, al menos el resumen es una destreza más compleja creo yo, para que puedan ellos hacerlo, tener ideas principales y todo eso.

12'20. D: muy bien. Y cuando hace estas actividades con otros estudiantes como cuál es el propósito de hacer este resumen.

12'27. T: eh comprensión, revisar comprensión, que ellos puedan entender cuál es la idea principal básicamente, cual es la idea principal del texto.

12'39. D: ya, y siempre lo hace de lengua extranjera a lengua extranjera, no a la lengua materna.

12'44. T: no, no. En intensivos, por ejemplo, que he trabajado con niveles quintos, cuartos, niveles que

están en capacidad de hacerlo, es solamente en lengua extranjera.

12'56. D: Ya bueno si me ha hablado un poquito de esto, pero le vuelvo a preguntar ¿usted utiliza el inglés como única lengua en sus clases?

13'05. T: eh, en niveles superiores, si yo podría decir que en un ochenta, por cierto, pero en niveles básicos no, de pronto sería un sesenta, setenta por ciento, como se mencionó un poquito menos.

13'21. D: ya y este, por ejemplo, bueno ya me dio algunos ejemplos cuando es necesaria la lengua materna, ¿no es cierto?, optimizar el tiempo, que entiendan bien las instrucciones, este, no sé en qué otra situación usted cree que sea beneficioso para el estudiante la utilización de la lengua materna.

13'43. T: eh, por ejemplo, en situaciones que ya no son académicas, por ejemplo, hay situaciones en las que los chicos necesitan explicar lo personal, por ejemplo, porque no vino a clases o algo que les esta pasando, entonces pedirle que lo haga todo el tiempo en inglés sería como irrelevante, no hay un propósito, entonces en esos casos también, por ejemplo. Cuando doy notas, cosas así, ahí lo hago en la lengua materna, cuando ya no está relacionado con el objetivo. Se dice que debemos utilizar todo el tiempo incluso (no se escucha) pero creo que en esas situaciones es importante la lengua materna.

14'24. D: claro, sobre todo las notas (risas). También veía en sus clases, no, que el estudiante respondía en español y usted claro insistía en la utilización de la lengua extranjera, ¿no es cierto?, cuál es el propósito de usted, cuando usted les dice ok, usted repetía como la misma frase en inglés, ¿cuál es el propósito?

14'48. T: para que ellos vayan utilizando, por ejemplo, desde el comienzo con ellos trabajamos vocabulario que se puede utilizar, frases que se pueden utilizar en clase, y ellos siguen así utilizando español, entonces para que ellos vayan entendiendo y viendo lo que pueden ya decir en español pueden hacerlo en inglés, entonces ese es el propósito que ellos vayan captando esas frases, cosas que ya puedan ir utilizando que no son complejas. O incluso también, de pronto vuelvo a repetir para corregirles y no hacer de una manera directa la corrección para que no se sientan más nada de eso.

15'25. D: usted como docente ¿usted ha utilizado la traducción en la enseñanza de una lengua?

15'34. T: La traducción sí, pero quizá en un contexto muy específico como son las canciones, por ejemplo, cuando he trabajado con canciones están cantando, profe esta chévere la canción, pero no entiendo que dicen, entonces en ese contexto ir traduciendo las letras. (D: ya, este, se me fue lo que le iba a preguntar) De la traducción. (PAUSA) A también, por ejemplo, en gramática, hay veces que no se entiende correctamente que es, por ejemplo, profe por que utilizo el “do” el “does” qué significado tiene, entonces en ese contexto, o un presente perfecto o un gerundio, entonces para que ellos vayan relacionando. Yo creo que es bueno también que ellos vayan relacionando con la lengua materna, entonces, cerrarnos completamente, decir, no, no se debe utilizar o no se debe traducir yo creo que de cada método hay que ir sacando lo mejor.

16'40. D: y sabe que justo en eso iba mi pregunta. Justamente era si usted compara las dos lenguas, la lengua materna y la extranjera, entonces usted me dice que si un poquito ¿no es cierto? Para que ellos entiendan mejor.

16'53. T: si para que vayan entendiendo. Eso diga, a veces en el caso, surgen las preguntas, las dudas de ellos mismo, y lo que me ha pasado, pero profe porque ponemos el “do” el “does” pero cómo le traduzco al español” entonces cosas así, que si les sirven a ellos para tener una mejor comprensión.

17'10. D: así es, relacionar con nuestra lengua. Eso es lo que le quería preguntar. O sea, la traducción ha sido más como una forma de explicar, como una forma explicativa, no como una estrategia de aprendizaje, de enseñanza, ¿verdad?

17'28. T: No. O sea, como le dije para clarificar dudas, en estas situaciones. No la utilizo todo el tiempo.

17'35. D: Ajá, este y ¿por qué usted no utilizaría la traducción como una estrategia de enseñanza, por ejemplo, usted cree que no tiene esa característica la traducción?

17'47. T: eh, bueno, realmente no me he puesto a pensar en eso, realmente como utilizarla como una técnica, con eso que se nos ha dicho que no, que más bien tiene que estar el estudiante, involucrarle en un contexto, hacer uso, de que esa horita, de pronto hora, dos horas que tenemos utilicen al máximo, no porque sabemos que afuera pueden estar en contacto con el español, pero con el inglés no, entonces más o menos por ahí ha ido mi idea de esto de no utilizar tanto de traducción. (D: claro) si hay algo que ellos puedan entender en inglés que bueno. Incluso para enseñarles como decimos a pensar en inglés, o sea, no se me ocurre darle una lectura y ponerles a traducir, no vería la razón del porqué.

18'38. D: sí, está bien. Sí, y como nuestro contexto es en español, siempre decimos si quiera es nuestra burbujita de inglés la clase. ¿usted piensa que la traducción pudiera tener una función didáctica o realmente no?

18'55. T: yo creo que sí. Sabe y por el hecho de que hace unos años me pusieron a mí en esta parte de traducción, trabajar en traducciones y si se complicaba, entonces yo creo que, si se le enfoca de manera correcta, sí. De pronto dando algunos tips yo que sé, y sería en cursos superiores, no en niveles básicos, de pronto tips de cómo ir haciendo traducciones de ciertas frases de ciertas cosas, yo creo que sí tendría una función, sería bueno de pronto incorporarle, digo porque incluso a nosotros como docentes cuando nos ponen hacer una traducción si se nos complica, si se nos complica.

19'30. D: Ajá, y ¿usted cree que la traducción pudiera tener una función comunicativa en una clase de inglés?

19'36. T: comunicativa, no creo, no sé, no me imagino, no me he puesto a pensar con detenimiento, no le veo cómo.

19'50. D: está bien, sí, claro, nunca le ha visto así, entonces no se imagina cómo pudiera ser.

20'00. T: tal vez. En esta parte de interpretar como interprete algo que también, eh solo lo he utilizado cuando he enseñado "*reported speech*" entonces tener un intérprete, un turista y todo eso, entonces que vaya hablando y que trate de traducir, tal vez ahí puede ser una función comunicativa en situaciones específicas, en puntos gramaticales que se puedan prestar para eso.

20'26. D: claro, pero en una clase específica, pero no, así como una clase, como una actividad didáctica digamos. Ya creo que eso nada más es Tamara, no quiero molestarle más. No sé si usted tiene algún comentario sobre este tema de la mediación lingüística, no sé si le surgen dudas, no sé cualquier cosa que usted quiera decir, sino también está bien.

20'51. T: Claro, no, no. Como le digo, realmente fue un tema nuevo para mí y no tuve el tiempo para revisar, digo, yo tengo eso en mi cabeza no sé si estará bien esa definición que yo tengo de mediación lingüística, pero más bien esperando para leer su artículo y esperando para ver cuáles son los resultados.

21'14. D: Dios quiera, algún rato, sí. Si es un tema nuevo y justamente por eso está esta investigación y está bien, no muchos sabemos de muchas cosas entonces, pero vamos a ver que sale. Bueno, creo que eso sería todo, le vuelvo agradecer nuevamente por su tiempo, por su colaboración, solamente recordarle el envío de los documentos que le había pedido (T: no se preocupe hoy lo hago). Tranquila, cuando usted pueda. Y quería una cosita más, no sé si yo le pedí, no sé si es posible una muestra de los trabajos de sus estudiantes (T: si me pidió, pero no sé si le puedo compartir de pronto como foto. Lo que pasa es que yo trabajo, esta es una tablet y yo les hago la corrección siempre les pido que me manden un PDF entonces les hago la corrección en la misma pantalla y todo eso y con los comentarios de retroalimentación y todo eso, entonces no sé, voy hacer capturas, no como un documento en sí, si no como capturas) Esta perfecto así Tamara lo que usted pueda (T: necesita de algo especial, de pronto altos, bajos, o así indistintamente) Como usted dice a lo mejor dos altos, dos medios, dos bajos, para ver como una muestra, no de todos (T: ya listo) entonces quedamos así.

FIN DE LA TRANSCRIPCIÓN

La mediación lingüística en las clases de inglés en el nivel universitario: intervenciones docentes y actividades situadas

Trascripción Entrevista

Entrevistado: **Silvia (S)**

Entrevistador: **Daniela Calle (D)**

Fecha: **09 de julio de 2021**

Tiempo de la entrevista: **27'40**

Sesión virtual por medio de la plataforma Zoom

0'00. Daniela: Bueno Silvia, pues nuevamente, muy buenos días, yo le agradezco infinitamente por su colaboración por su tiempo. Bueno informarle que la entrevista va a ser grabada y que bueno la investigación es confidencial, usted sabe, entonces cualquier información que salga de aquí nunca se va hacer pública la identidad del entrevistado. ¿Está bien así?

0'125. Silvia: Si, si de acuerdo mi Dani con mucho gusto de poder colaborar con usted.

0'30. D: Muchas gracias, empezamos entonces. Un poquito hablando de su experiencia como docente, ¿Me puede decir, cuántos años labora usted como docente de una lengua extranjero y cuántos años como docente en la universidad?

0'35. L: bueno, como docente en general de lo que es inglés yo trabajo cerca de 20 años más o menos. Empecé a trabajar con niños muy pequeñitos y luego pues he ido subiendo, he trabajado con niños de escuela, colegio y pues ahora en la universidad ya llevo ya siete años.

1'07. D: Gracias. Y aparte de la docencia ¿usted desempeña otro cargo en la universidad?

1'14. L: bueno este rato yo estoy con la sub coordinación el programa PASLE y nada más, tutorías.

1' 22. D: ya, ¿en la sub coordinación como qué actividades se realizan?

1'29: L: en lo que es la sub coordinación lo que hacemos es bueno organizar todo lo que es la toma de los exámenes de ubicación, los exámenes de suficiencia, hacer los cronogramas enviar información a los docentes, sí, eso generalmente, solucionar algún problema si se da con algún curso, con algún docente algún inconveniente, ese tipo de cosas.

1'57. D: ya, este no se coordina con los docentes de cada nivel en cuestiones académicas, nada de esas cuestiones.

2'06. L: no, eso no se ha hecho, en otros semestres si se ha trabajado de esa forma, pero entiendo ahora que como estamos en esta modalidad virtual, ya se vuelve un poquito más complicado y como todos estamos cargados de varias actividades entonces como que citar a más reuniones se vuelve un poquito más pesado, entonces hemos visto que no cabe en éste momento hacer más reuniones de ese tipo.

2'28. D: si, si, pues la virtualidad ha cambiado muchas cosas ¿podría explicar un poquito cuáles son las características sociolingüísticas de sus estudiantes? Más o menos en la cuestión socioeconómica y

también en la cuestión del nivel de inglés de sus estudiantes como algo general de su grupo.

2'48. L: eh, bueno, en éste momento estoy trabajando en tres programas diferentes, estoy trabajando con lo que son carreras no vigentes, con ellos tengo el nivel A1. Realmente, bueno, tenemos chicos de todo tipo, están estudiantes que, sí tienen conocimiento, ya tienen algunas bases, corrigiendo algunos errores que vienen arrastrando desde la escuela, el colegio y así, pero se desempeñan bastante bien. Pero por otro lado también hay chicos que tienen un nivel bastante bajito, que incluso necesitarían bases para entrar al A1 por ejemplo, entonces con ellos hay bastante dificultades, incluso tiene problemas de conectividad porque viven en zonas rurales, etc. entonces si es un poquito más complicado. Tengo también el grupo de PASLE, el grupo A2, es un grupo más homogéneo, se podría decir, pero también hay, siempre hay el grupo que despunta y está más avanzado y los otros chicos que están un poquito más bajos. No son muchos por suerte, pero sí, hay estudiantes que están un poquito más bajos, he tengo un chico que vive por ejemplo en el Cajas, son estudiantes que es un poco de problemas. Lo que no sucede con los intensivos, por ejemplo, con ellos tengo el sexto nivel son de un nivel B1 más o menos, ellos bueno, tienen otro nivel definitivamente, ya, no tiene punto de comparación con lo que son los otros programas. Se puede trabajar de mejor manera, avanzar más rápido y viene ya con mejores bases en general.

4'41. D: perfecto, entonces de todo un poco (L: de todo un poco me ha tocado este semestre, si (risas)) Los tres programas creo que es un poquito complicado, pero bueno. (L: si, tres programas y tres niveles diferentes si es duro). Bueno y ahora hablando un poquito de sus clases, yo observe su clase, justamente en los cursos intensivos, que el tema era '*inventions*' ¿Me podría decir como cuál era el objetivo de esa clase? Que es lo que usted buscaba que los chicos logren al final.

5'14. L: bueno, con ellos estábamos trabajando todo lo que son los inventos. Eh, bueno, la idea era un poquito conversar a cerca de los diferentes inventos que hemos tenido a lo largo de la historia, que ellos utilicen un poco lo que es el '*reported speech*' y que vayan narrando más o menos cómo fue el proceso de la creación de cada uno de estos objetos, eh ir analizando incluso qué tan productivos o útiles han sido para la humanidad. Eh También tocamos una clase en la que hablábamos de inventos que nunca debieron haber sido creados porque también son dañinos para la humanidad y afectan a muchas personas. Entonces la idea es ir siempre integrando todas las destrezas e ir trabajando en base a un tema pero que se puedan ir desarrollando todas las destrezas a la par.

6'07. D: ya, perfecto ¿Qué enfoque utiliza usted mayormente en su clase?

6'17. L: pienso que trato de tener el enfoque comunicativo más que nada. Eh, bueno, la primera parte de la clase, la primera parte de la semana, soy yo como la que les doy insumos o las herramientas para que ellos puedan ir desarrollando en el resto de la semana, entonces ahí tocamos todo lo que es gramática, vocabulario, pero de ahí ya vamos buscando justamente eso, un enfoque un poco más comunicativo, que ellos puedan expresarse, que ellos puedan hablar de diferentes temas, que tengan un amplio vocabulario para que puedan justamente expresar sus opiniones propias y hablar de varios temas en general.

6'59. D: Ya ¿Cuáles son las actividades que usted mayormente utiliza basadas o enmarcadas en éste enfoque?

7'07. L: eh, como le cuento Dani, eh siempre va en torno a un tema específico. Entonces, bueno, nos basamos siempre en lecturas, en videos para que los chicos tengan idea de dónde vamos a partir, y luego, bueno, ellos tienen que expresar sus propias ideas, generalmente trabajamos al final de la semana con un proyecto, en el que ellos escogen algún tema relacionado a lo que estamos tratando y ellos hacen una explicación, dan su opinión personal, explican su punto de vista, los demás compañeros les preguntan acerca de eso. Bueno, esa sería una de las actividades, una de las que más utilizamos y también hacemos actividades de discusión, una especie de debate, en la que se plantea preguntas en base a un cierto tema y ellos igual pues van defendiendo sus argumentos y sus puntos de vista.

8'08. D: chévere Silvia. Y, oiga hablando un poquito también de los materiales, porque usted dijo que

se trabaja con lecturas, con videos. ¿Qué clase de material es con el que usted trabaja? ¿Esas lecturas, videos son con información real, digamos de la vida real?

8'26. L: eh sí, sí. Trato sobre todo de en los niveles más altos, que ya pueden comprender de cierta manera, eh por ejemplo, trabajamos con lo que son 'ted talks' que tienen un material bastante bueno, es un material, digamos son fuentes más fidedignas, la información más certera, eh trabajamos también con lo que es 'Breaking news' por ejemplo, entonces son noticias que están actualmente dando la vuelta al mundo, entonces si tratamos, yo trato de buscar material que sea un poco real. Pero obviamente, no siempre se puede encontrar un material adecuado para el nivel de los chicos, a veces tiene un vocabulario muy complicado, y ese tipo de cosas, entonces no se puede utilizar y también, bueno trabajamos con páginas que son justamente para la enseñanza del inglés, que ya son material armado para enseñanza propiamente, no nos queda más.

9'30: D: no hay un texto Silvia ¿no es cierto?

9'35. L: no, no, este momento no tenemos ningún tipo de texto. Este momento cada docente estamos buscando el material por su cuenta que también implica un trabajo bastante grande (D: bastantísimo y con tres programas) porque hay que armar, por una parte, hay que armar la plataforma en la que ellos tienen su material de sustento para sus actividades de trabajo autónomo, más el material que se va a utilizar en clase y así entonces eso toma bastante tiempo también (D: y corregir los trabajos y todo) y corregir y revisar si y planificar la clase (risas)

10'15. D: si es bastante, yo le entiendo Silvia, pero bueno, hay que darle. ¿Cómo usted cree que éste material? Que a la final es hecho por el profesor, es hecho por el mismo docente ¿no es cierto? contribuye a la clase, ¿de qué forma?

10'29. L: hay, bueno, yo pienso honestamente que cada quién o cada docente trata de hacer lo su mejor esfuerzo y lo mejor que puede en tratar de conseguir el mejor material. Pero obviamente, esto es bastante subjetivo también, siempre queda al docente, a criterio de cada uno. Yo puedo pensar que esto es lo mejor para mis estudiantes, pero otro profesor puede pensar que no sirve, que no está adecuado para el nivel, etc., un monto de cosas. Incluso las páginas mismo si es que uno busca material para el B1, de pronto encuentra que no es tanto un B1 si no que más bien es un A2, entonces uno necesita hacer unas adaptaciones o buscar otro nivel. Entonces sí, me parece que es bastante subjetivo y, y es mejor estandarizar, si es que todos estamos dictando un mismo nivel, todos deberíamos manejar un mismo material para que todos los estudiantes tengan el mismo tipo de conocimientos. Por ejemplo, yo digo, si es que estamos trabajando sobre un cierto tema, yo puedo decir, este vocabulario es el adecuado para ellos, ellos deben conocer estas palabras, pero otro docente puede considerar que no, que hay que darles más o palabras más complejas entonces yo no sé. Es bastante relativo esto.

11'43. D: sí, si y se complica un poquito, aparte de más trabajo para el docente puede generar estos problemas.

11'49. L: Si, y sobre todo el perfil de salida de cada uno de los grupos, yo pienso que no es homogéneo.

11'75. D: así es. Bueno, pero en esas estamos.

12'02. L: bueno le cuento que estamos analizando ya un material para el próximo ciclo, tenemos ya algunas editoriales que nos están invitando a reuniones, nos han compartido el material y bueno esperemos que ya tengamos un material para el próximo semestre. (D: sería bueno) Si, eso nos va ayudar, porque finalmente es material trabajado ya por expertos ¿no? por personas que conocen y no estamos aquí para descubrir el agua tibia, entonces ya ellos conocen como trabajar el material y lo que uno tiene que hacer es escoger el que más se adapte a nuestras necesidades, pienso yo.

12'37. D: así es, completamente de acuerdo Silvia. Yo, más pensando en el docente creo que si hay que alivianar un poco esa carga, esa sobrecarga que se nos ha puesto (L: así es, si, si, se vuelve un trabajo bastante pesado) Bueno, Dios quiera. Y así hablando un poquito de los sílabos que usted

me decía. ¿Usted considera que el sílabo que usted utiliza en su nivel, si está alineado con el Marco Común Europeo de Referencia? Y si es que es así ¿de qué forma? Y si es que no es así también ¿de qué forma? O ¿por qué no?

13'11. L: Ya, bueno. Yo pienso que sí hay muchas falencias todavía en los sílabos, si tiene que ser analizados nuevamente, pero no sé, pienso que, pienso que se debería dedicar mucho más tiempo a la elaboración de los sílabos si es que ése es el material de base con el que vamos a trabajar. También se debería trabajar como en consenso como, como, no sé encadenando todas las cosas y no designando a los docentes del A1, que trabajen en el sílabo del A1, a los docentes del A2 en el A2 y luego medio ponerse en contacto y poner en común porque yo pienso que eso no está concatenado correctamente. Pienso que sí hay algunas falencias como digo yo que hay que revisar nuevamente los sílabos, porque si considero que hay cosas que de pronto faltan en algunos, otras cosas que de pronto están, así como inconclusas en otras partes. Bastante alineado a lo que es el Marco Común, pienso que sí está, pero como le digo, pienso que, si falta, falta pulirles más a esos sílabos.

14'20. D: Ya. Y alineados como en qué forma al Marco Común. ¿En los contenidos, en el número de horas? Porque usted también decía faltan algunas cosas, no sé ¿qué cosas pudieran faltar?

14'34. L: Sí, yo pienso que bueno, a los contenidos está bastante alineado, también a lo que es el número de horas, sí están alineados porque se trabajó en base a eso. Eso, eso pensaría prácticamente, sí.

14'48. D: Ya, está bien ¿Usted considera que la Mediación Lingüística es una herramienta didáctica en la programación de sus clases o en su sílabo? Porque la Mediación Lingüística esta ya puesta en el Marco Común ¿Usted cree que se está tomando en cuenta ése aspecto el rato de elaborar los sílabos?

15'07. L: Bueno, le soy honesta Dani, no estoy muy al tanto de lo que es la Mediación Lingüística, no tengo mucho conocimiento de qué se trata, en qué consiste y menos como aplicarla dentro del aula. Entonces cuando usted me tocó el tema y me dijo, realmente sí más o menos me puse a leer sobre de qué se trata, más o menos de qué es, pero honestamente como le digo, todavía no sé cómo aplicar, o cómo entra eso en las clases.

15'37. D: ya, está bien. No hay ningún problema. Y justo iba a preguntarle un poquito eso, si usted podría dar como una definición o ¿qué es para usted la Mediación Lingüística? A lo mejor lo que pudo leer, ¿qué le quedó sobre la Mediación Lingüística, alguna idea?

15'57. L: Bueno, yo entiendo que es hacer como un puente entre el un idioma y el otro, facilitar el aprendizaje, transmitir el conocimiento de un idioma al otro, incluso como la traducción por ejemplo en algunos casos que yo si estoy de acuerdo que en algunas clases y algunos temas es necesario utilizar la traducción porque pienso que los estudiantes lo van a digerir de mejor manera, lo van a asimilar de mejor manera. Eh, hay veces que obviamente no se puede dar una explicación completamente en inglés si es que uno pretende que queden bien sentadas unas bases tiene que haber esa parte de traducción o la comparación incluso con nuestro idioma para que ellos tengan esa, esa conciencia de lo que se está tratando. Hay algunas palabras, incluso vocabulario que es muy difícil de explicar, incluso en español mismo es muy difícil de dar un significado entonces pienso que sí. Por ejemplo, la traducción si aplicaría en esos casos. Eso es lo que entiendo más o menos.

17'05. D: Esta perfecto Silvia, y justamente el tema de la traducción vamos a tocarle un poquito más adelante, aunque usted ya me ha dicho algunas cosas, pero sí, muy importante y creo que está muy clara su idea, me parece muy bien. ¿De acuerdo a lo que usted conoce y ha leído sobre la Mediación Lingüística, usted cree que hay una relación entre la Mediación Lingüística y la didáctica de las lenguas? Usted ya me dice un poquito la traducción si pudiera ir ¿no es cierto? en una clase, a veces es necesaria ¿Usted cree que si hay esa relación?

17'35. L: Sí, sí. Yo creo que sí porque es una herramienta que se podría o se debería tal vez implementar en las clases. Hay docentes que no están de acuerdo que dicen, no se debe traducir absolutamente nada, todo debe ser en inglés. Otras personas incluso, yo me acuerdo, en algunas ocasiones, por ejem-

plo, había docentes que les daban textos completos a los estudiantes, esto tiene que traducir, y bueno tampoco no. Ni lo uno ni lo otro, no estoy de acuerdo con los extremos, no están buenos en ningún sentido, pero hay que buscar ese cuando hay realmente la necesidad.

18'13. D: Perfecto. Y justamente eso le iba a preguntar porque claro, yo había visto algunas de sus clases, no cierto, del tema este de '*inventions*' y por ejemplo había un momento en el que los estudiantes leían un texto sobre '*inventions*' y usted le decía me puede dar un resumen chiquitito, no cierto, de este '*inventions*', me acuerdo que era la rueda si es que no estoy mal (L: ajá) entonces ¿Cuál es el propósito de usted al hacer que el estudiante de como un resumen de ése texto, por ejemplo?

18'52. L: Bueno la idea es que ellos demuestren primero que comprendieron lo que están leyendo y segundo de que sean capaces de explicar en sus propias palabras. A veces, de pronto, encuentran vocabulario un poco más complejo y que ellos puedan adaptarlo a lo que ellos conocen, a lo que ellos se sienten más cómodos más familiares, y que puedan explicarlo de una manera más sencilla y más comprensible para el resto de compañeros.

19'19. Perfecto. Y usted ¿Haría esta misma actividad, o sea que ellos lean en inglés y que den un resumen en español por ejemplo? ¿o ya no lo cree necesario?

19'28. L: no, no, pienso que eso no sería necesario. Tal vez dependiendo del nivel, por ejemplo, tal vez con un A1. Si es que yo sé que ellos no tienen todavía el vocabulario necesario para poder expresar muchas ideas completas, tal vez si les puedo permitir en ese caso, lo importante es que comprendan lo que están leyendo. Ellos tal vez no están en capacidad de poderlo explicar, pero en los niveles más altos yo no.

20'00. D: perfecto, entonces como dependería un poquito del nivel esa utilización o no de la lengua materna ¿Podría ser? (Si, si, si, pienso depende mucho). Y hablando sobre la lengua materna, bueno usted mayormente utilizaba inglés en sus clases ¿no? Pero también había un poco de español ¿no es cierto? ¿Cuál es el propósito? Usted ya dijo un poquito que quede clara a veces una palabra exacta pues es difícil explicarla ¿Alguna otra razón para utilizar la lengua materna en clase?

20'35. L: pienso que a veces es necesaria en la parte gramatical, en las explicaciones gramaticales, por ejemplo. (D: ya) ahí si pienso que a veces es necesario esta parte del español como le digo tal vez, como para compararlo con nuestro propio idioma, como para que ellos tengan claras estas comparaciones y les quede mejor establecidos los conceptos puede ser. Entonces pienso que, en la parte gramatical, sobre todo, si utilizo yo español en ciertas ocasiones, dependiendo del nivel también obviamente, pero si, si considero que es necesario en algunos casos, en otros no.

21'20. D: Claro, si, está bien así. Este, ¿usted ha utilizado la traducción en la enseñanza de las lenguas? Eh, bueno usted me decía cuando se explica la gramática un poco se traduce la estructura. ¿Alguna otra situación que ha utilizado la traducción?

21'40. L: No. Como le digo básicamente en lo que es gramática y a veces en el caso del vocabulario si es que hubiese una palabra muy compleja que no le puedo explicar. Pero de ahí, trato de utilizar dibujos, trato de utilizar en oraciones, con ejemplos, entonces pienso que, con eso, la mayoría de las veces, es suficiente.

22'02. D: Esta bien. Este, bueno, ya habló un poquito de la traducción ¿no es cierto? usted decía que, si podía ser un poco beneficioso en cierta forma para el estudiante, en otras circunstancias puede que no sea tan beneficiosa ¿Cuándo cree usted que no beneficia al estudiante una traducción? O ¿por qué cree que usted no utilizaría una traducción, por ejemplo?

22'27. L: Eh, bueno primero considero que la parte de la traducción es algo complejo, no es solamente, no es algo así sencillo de decir, yo sé inglés y yo sé español y voy a traducir. Pienso que no es algo así tan sencillo, entonces, pienso que es ponerles más dificultades a los estudiantes, uno. Segundo, no tiene, yo siempre les digo a mis estudiantes, nosotros no tenemos que pensar en inglés de una manera y pensar en inglés de otra porque no funcionan los dos idiomas de una misma forma. Entonces,

nosotros, si bien es cierto en español, estamos acostumbrados a utilizar muchas palabras y a darnos muchas vueltas en decir algo o querer explicar algo, en inglés tenemos que ser más concisos y más directos en lo que queremos explicar, entonces no traduzcamos lo que quiero, tal como lo quiero decir en español al inglés si no tratemos de simplificar y utilice las estructuras las frases las oraciones que ya conocemos, simplemente cambiamos las palabras y podemos tener ya lo que tenemos que decir. Entonces, por eso les pido de favor que no utilicen el traductor, que utilicen un diccionario y que; muchos estudiantes, por ejemplo, cuando les pido que hagan *writing* me he topado con que están escribiendo en español primero y luego eso tratan de pasarlo al inglés, entonces eso digo, ¡por favor eso no hagan! Y les doy toda esta explicación. Entonces lo que trato más bien es que ellos vayan trabajando oraciones, oración por oración y que ellos vayan como que concatenando las ideas unas con otras y que ellos se vayan dando cuenta de que si pueden escribir ellos solos. Entonces pienso que la traducción, así como de un párrafo un texto completo, no, no es necesario, no es práctico, no es útil, y eso está para otros propósitos, ya cuando se necesita hacer una traducción de un texto, pero no como parte de la enseñanza.

24'23. D: Ya, entonces ¿usted cree que la traducción puede tener una función didáctica de cierta forma? O sea, no, así como traducir un párrafo, pero ¿si de otra forma?

24'35. L: Como le digo, tal vez solamente en la parte de explicar como para que los conceptos queden claros en sí, pero no como una actividad que los estudiantes tengan que traducir de un idioma al otro, pienso que no.

24'49. D: No, ya y ¿puede tener una función comunicativa, tal vez la traducción?

24'55. L: Mmmm, bueno, en cierto modo puede ser. De pronto en los niveles más bajitos, yo lo que les pido es que ellos traten de expresar sus ideas y traten de comunicar y que en el momento en que ellos, primero es difícil lograr que ellos hablen, entonces a veces obviamente, ya están medio encaminados en hablar y por ahí se les va alguna palabra en español porque no conocen, yo les dejo ese momento. Les dejo que la digan y que la utilicen, no importa, la cosa es que ellos traten de transmitir su idea. Entonces bueno, luego vamos sobre la palabra, vemos cómo tendrían que haberla dicho, etc. Pero si estamos buscando en ése momento que puedan ellos transmitir su idea, eso es lo importante, eso es lo esencial en ese momento. (D: eso en los niveles bajos, en los niveles altos ya se les fuerza un poquito). Si en los niveles altos ya no, ya no.

24'48. D: Ya, perfecto. Eh, creo que eso es todo realmente de mi parte, no sé si usted tiene algún comentario o alguna cuestión sobre la Mediación Lingüística, algo que usted quisiera acotar, pues no hay ningún problema.

26'01. L: Eh, bueno, no, más bien me parece algo, un tema muy interesante Dani, y ya cuando tenga sus estudios realizados completos que nos pueda compartir esa información, eh como le digo, me interesaría mucho saber cómo implementar eso dentro del aula, cómo aplicarlo de manera correcta dentro de las clases, de manera didáctica como lo dice usted, entonces pienso que sería muy útil, muy práctico para todos tener el conocimiento sobre este tema que, pienso yo a mi manera de ver, de pronto no creo que es muy conocido, o no creo que todos lo manejamos, entonces sí, si sería interesante aprender, aprender cómo integrar éste tema en nuestras clases.

26'47. D: Bueno Silvia, muchas gracias, pues seguro yo estaré compartiendo los resultados de éste estudio, espero que realmente contribuya al Departamento y sobre todo a los docentes. Sí, la Mediación Lingüística es algo que ya está en el Marco Común Europeo y nosotros nos regimos al Marco Común, pero realmente estamos dejando de lado (L: exacto) y tiene gran importancia pues es parte de las actividades comunicativa, entonces esperemos que esto salga bien y pueda mostrar los resultados (L: Claro que sí. Le deseo muchos éxitos mi Dani y que pueda terminar sus estudios) Gracias Lucia ¡ojalá! (risas)

FIN DE LA TRANSCRIPCIÓN

La mediación lingüística en las clases de inglés en el nivel universitario: intervenciones docentes y actividades situadas

Trascripción Entrevista

Entrevistado: **Lucía (L)**

Entrevistador: **Daniela Calle (D)**

Fecha: **08 de julio de 2021**

Tiempo de la entrevista: **33'31**

Sesión virtual por medio de la plataforma Zoom

0'00. Daniela: Bueno, pues nuevamente, muy buenas tardes, bueno primero agradecerle que me pueda compartir un poquito de su tiempo, su colaboración ha sido muy importante para mí. Este también quería decirle o informarle que esta entrevista va a ser grabada ¿no es cierto? Pero al ser la investigación confidencial nunca se va a revelar la identidad del entrevistado. ¿Está bien así Lucía?

0'25. Lucía: Perfecto. Sí, no hay problema, está bien.

0'28. D: Gracias. Entonces comencemos un poquito con su experiencia docente ¿Cuántos años labora como docente de una lengua extranjera y cuánto como docente universitaria?

0'40. L: eh bueno, como lengua extranjera creo que 33 años y en la universidad 32 años.

0'48. D: Bastante (risas) prácticamente entro a la universidad a enseñar. (L: exactamente). ¿Aparte de la docencia usted desempeña alguna otra actividad? ¿Cuestiones administrativas o?

1:05. L: si tengo, tenemos que hacer gestión también porque tenemos tiempo completo. Entonces, bueno, he estado, digamos en los últimos años en diferentes actividades. Casi siempre así me ha gustado involucrarme en diferentes actividades, aunque eso toma tiempo, incluso cuando no tenía tiempo completo, siempre he estado realizando algunas actividades, entonces. Pero siempre ha sido relacionadas a la parte académica, entonces yo recuerdo la creación del curso Toefl, de este programa, una época de esto de Concelt, ese tipo de actividades, siempre he estado buscando otras cosas también y también tratando de aprender dentro de otros campos, sí.

2'05. D: Ya Lucía, muchas gracias, y hablando así de sus estudiantes, ¿Me podría dar unas características un poco sociolingüísticas? Es decir, su nivel socioeconómico, el nivel de la segunda lengua de sus estudiantes así

2'23. L: Ya, bueno ¿de los que tengo ahora? (D: si) ya, de los que tengo ahora. De los que tengo ahora, son, yo diría bastante heterogéneos en la parte socioeconómica y en la parte sociolingüística también, y, incluso, diría yo también en el desarrollo de su competencia comunicativa. Eh, tengo estudiantes que están con un muy buen nivel, algunos de ellos, se conectan, pasan la lista, y después veo que están haciendo, sé, intuyo que están haciendo otras actividades, haciendo otras tareas, porque realmente tiene un inglés muy bueno, sobre todo he notado algunos estudiantes que vienen de colegios particulares como tengo algunos estudiantes como colegios como Las Catalinas, Salesianas, ese tipo que están con un buen nivel, y otros estudiantes que difícilmente, como lo opuesto diría yo, logran entender las instrucciones más básicas. Entonces, sí, es bastante heterogéneo, aunque podría decir, ah, que tal vez un buen porcentaje, no sé si la mayoría, pero un buen porcentaje si podría estarse ubicando medio, en lo que podría decirse, que puede ser un A2, o un camino al A2. No, pero es definitivamente es heterogéneo. Ha sido éste nivel, el nivel anterior también que tuve ha sido así, y bueno, son los grupos.

4'07. D: si, si, si, realmente es así, grupos heterogéneos. Y hablando un poquito de sus clases, bueno yo observé su clase y el tema era de comparativos y superlativo, así en forma general, y vi que cada clase tenía sus objetivos, pero en general ¿Cuál sería como el objetivo grande de esas cinco sesiones?

4'34. L: Ya, eh, el objetivo grande de esas sesiones es ayudar para que los estudiantes puedan realizar, por ejemplo, en este caso, comparaciones, contrastar. Por esa es realmente una de las funciones importantes de la lengua y que todo el tiempo estamos utilizando, en la vida real, todo el tiempo estamos contrastando, comparando, hablando de semejanzas, diferencias; entonces la idea era que logren ellos utilizar la lengua, el inglés para que hacer esto, para lograr esa función.

5'13. D: perfecto. Y en cuanto a la metodología también en general ¿Qué enfoque, la mayor parte del tiempo, usted utiliza? O pueden ser varios enfoques también, si es que es así.

5'28. L: Ajá, siempre cuando presento un punto gramatical, trato de los chicos infieran en lo posible la regla, con la esperanza de que eso les permita a ellos recordar un poco más. Entonces, casi siempre, casi siempre hago eso, no, partiendo de ejemplos de la vida real y siempre trato que ellos me den ejemplos de la vida real que no se inventen, porque a veces se inventan cosas y después les pregunto y dicen, ah, no era solamente, me inventé. Entonces trato de que utilicen ejemplos reales porque eso les va a permitir recordar más. Es una de las cosas, entonces ahí trato de personalizar también bastante los ejemplos, las preguntas o los diálogos en los que ellos participen, siempre, siempre, trato de personalizar la información. Eso, por un lado, bastante con el deductivo, por otra parte, siempre trato también de que los chicos vean la importancia de la función, una estructura nueva, lo que sea, tiene una función, tiene un objetivo, entonces de que se enfoquen más en la función antes de que en recordar que este era el comparativo, este era el superlativo, etc. lo más es poder utilizar eso con un objetivo que sería la comunicación ¿no es cierto? eso y con esa función específica. Entonces eso bastante y, y bueno, siempre trato de que, de que los estudiantes, eh reciban en lo posible la mayor cantidad de, de, entrada digamos significativa, *meaningful input* ¿no es cierto? tratar también de esto. Ahora, eh recurro también al idioma, a la lengua uno, por ejemplo, ahora que estamos en la unidad del presente perfecto entonces, eh, nosotros cuando hablamos el español siempre decimos como 'acabo de recordar esto' 'acabo de hacer esto' 'el presidente acaba de regresar al país', entonces yo siempre les digo a los chicos y ustedes alguna vez si es que hacen esto de la traducción, buscando en el diccionario, y van a tratar este 'acabo de' y nunca van a encontrar, entonces yo les digo, ahora sí van a memorizarse la frase completa. Entonces yo creo mucho y veo que, por ejemplo, entonces vamos, '*I just*' y lo que sea, entonces siempre trato también de que, porque eso ha funcionado, se dice que uno trata de aprender que digo de enseñar como a uno le ha funcionado ¿no es cierto? entonces a mí, me ha ayudado mucho aprender así con frases hechas, como *chunks*. Entonces eh, y siempre trato de que se ellos se aprendan, entonces al inicio de cada curso, yo les doy una lista grande y les digo, no, en cada diálogo me tiene que poner, utilizar estas frases o lo que sea, entonces trato siempre de trabajar con eso y cuando veo que es súper útil valerme de la lengua uno, yo lo hago. Porque eso a veces, les permite recordar muchísimo ah ya, cuando quiero decir esto es así, entonces también hago eso.

9'05. D: Ya, hace como esa relación con la lengua materna digamos. (L: sí, sí, sí) Ya. Bueno, usted me ha descrito un poco las actividades, pero también me ha hablado un poquito de los materiales didácticos. Usted me dice que utiliza siempre los ejemplos reales para que pueda el estudiante recordar ¿A parte de ese qué material didáctico es el que utiliza y de qué forma éste material ayuda o contribuye para alcanzar los objetivos propuestos?

9'34. L: Ya, bueno, ahora, desde que hemos estado trabajando en forma virtual, he tratado de utilizar, bueno, en cada clase utilizo un Power Point, primera cosa, y trato de utilizar gráficos bastante. Bueno, siempre también, cuando teníamos un libro de texto, el libro de texto ayudaba con los gráficos, y siempre también mucho el lenguaje corporal incluso para transmitir los significados. Pero como ahora es menos, porque antes, por ejemplo, para explicar el significado de algo, yo caminaba en la clase, o utilizaba mucho mis manos o mis gestos, pero ahora es menos posible hacer eso y me muero de la pena y mucho más si tengo estudiantes que están con un celular así de chiquito viendo. Entonces, en la misma pronunciación, y toda esta cuestión, entonces ahora trato de sustituir digamos eso mediante gráficos, entonces, dibujitos, gráficos, los videos también que les escojo para las tareas así bien cortitos y tratando de que sea algo que les interese, incluso los hablantes en los videos que sean personas, así medio de su edad, medio los lugares en donde están, los temas también un poco medio que sean atractivos para ellos, ese tipo de cosas.

11'00. Ya, si, si ha cambiado pues un poco lo que era presencial con ahora la virtualidad (L: si) a veces yo también siento que me quedo un poco corta con lo que usted dice con lo expresivo es complicado. Bueno y hablando un poquito de su sílabo o del sílabo ¿usted cree que está enmarcado dentro del, valga la redundancia, Marco Común Europeo?

11'26. L: Bueno, no sé. Bueno, personalmente, personalmente, yo creo que al sílabo le faltan dos elementos muy importantes, a nuestros sílabos, si bien tenemos eh, bueno tenemos objetivos, elementos lingüísticos que nos dicen más o menos qué tenemos que cubrir y todo lo demás, eh, hay una ausencia total de, por ejemplo, objetivos relacionados con la competencia intercultural que para mí eso es fundamental que no está. Y también ahora, eh, esto es algo nuevo para mí, este seguimos un taller chiquitito hace, que será, en mayo, en el mes de mayo (D: ya) en donde unas dos profes de, de dos universidades de los Estados Unidos nos dieron un taller, era para profesores de español y de otros idiomas, entonces una de las profesoras tocó mucho sobre justamente el tema de su tesis que es la mediación, y ahí, justamente, es la primera vez que, yo no me había fijado en esto, sobre que en el Marco de Referencia Europeo también consta ya la mediación y el desarrollo justamente de destrezas, que le permitan tanto al profesor como al estudiante trabajar con eso. Entonces, y ella, esta profesora había participado en la elaboración justamente de un material para la universidad para la cual trabaja, y ella nos contaba, nos describía el material, y, por ejemplo, en el material incluye ciertas partecitas de traducción que son precisamente para ayudar a los estudiantes a desarrollar esta destreza de mediación, no (D: si). Entonces, para mí, y para la Yoly también mi ñaña, fue algo realmente muy, muy interesante, muy llamativo y sí, sí. Pero es otra cosa que también no topamos, porque también no es cuestión de decir solamente usa el español o recurre a la lengua uno cuando creas necesario, hay que saber cómo recurrir. Por ejemplo, eso, yo creo que es fundamental, ella nos dio poquito realmente, poquito, eh muy rápido fue éste punto porque estábamos hablando más del uso de la tecnología, pero fue muy rápido, no recuerdo exactamente en qué parte, pero despertó mucho, mucho interés en mí, porque ella hablaba justamente, tenemos y nos ponía, no lo que está, nos transcribió lo que está en el Marco de Referencia Europeo precisamente, eh, ya destrezas y todo que debemos desarrollar en nuestros alumnos y nunca se nos había ocurrido, que realmente es diferente además, de hacer una simple traducción o de interpretar y todo, y ella nos explicaba esto. Entonces nunca, por ejemplo, esa es una cosa más que nos falta, entonces yo veo esos dos elementos que están faltando en el sílabo, y siempre, siempre yo creo, bueno, tal vez esto tal vez queda, no, un poco en la parte del profesor, pero yo siempre creo que eh, hay que, hay que reciclar o conectar lo uno con lo otro, porque si no, bueno tal vez eso es la parte del profesor, pero es como, bueno, tenemos aquí la unidad uno, va acá la unidad dos, y la unidad tres y la unidad cuatro, pero usted como que mira esto y es aislado, incluso usted puede comenzar, de pronto, si es que quiere, con la unidad cinco, que no pasa nada, porque yo no le veo como interrelacionadas esas unidades, la una con la otra, eso es lo que yo veo.

15'32. D: si, y justamente por eso iba la pregunta, porque siempre decimos que estamos alineados al Marco, pero en realidad faltan algunos elementos que ya están ahí pero no nos hemos dado cuenta y ese también era el interés de ésta tesis ver cuánto sabemos de la mediación. Entonces justamente en ese tema de la mediación ¿usted piensa que es una herramienta didáctica que se pueda incorporar al sílabo o a sus clases?

16'00. L: Creo que sí, sí, definitivamente. Porque justamente lo que yo le decía, si yo por ejemplo en una, con lo que ahora estamos aprendiendo el presente perfecto, les pongo una oración digamos así una actividad como 'acabe de desayunar' y le digo ahora sí al estudiante ¿cómo digo esto? Utilizo así, este tipo de oraciones, eso le va ayudar muchísimo al estudiante realmente recordar e interiorizar esa nueva parte, digamos así de la lengua, eh y así en muchas situaciones. Incluso había visto a ver, todo el tiempo, todo el tiempo Daniela, nosotros tenemos, en el medio en el que estamos, tenemos cantidad de información que nos entra, a la cual estamos expuestos, pero es información en español (D: ajá). Escuchamos las noticias, es información en español, todo el tiempo, nuestros estudiantes están así entonces que más, si le pedimos a un estudiante, por ejemplo, yo no sé, sucedió un accidente ayer en ninguna parte, a lo mejor en nuestro país es algo grande, pero en ninguna parte hay una noticia escrita, esa noticia está escrita en inglés, pero el estudiante tiene toda esta información en español y vamos a pedirle, que, no sé, justamente estamos viendo el tiempo pasado, estamos utilizando el tiempo pasado hablando sobre narración de eventos hemos estado dale y dale pero vamos aprovechar eso y vamos a decirle,

bueno cuéntenos, haga un resumen de eso, entonces, y nos valemos de toda esa información antes de que, por ejemplo, estar matándonos buscando una historia por ahí, de, de, que a lo mejor el estudiante ni sabe de donde apareció esa historia o es famosa en el mundo anglosajón pero no, no es tan digamos real o cercano al mundo en el que está el estudiante, entonces eso es fundamental. Pero como le digo tendríamos que tener como un entrenamiento una pequeña práctica para poder utilizar todo eso correctamente. Digo es cortito lo que aprendimos en ese taller, pero a mí me despertó mucho el interés y a la ñaña Yoli también.

18'26. D: ¡qué bueno! Porque si es súper interesante, esperemos que así poco a poco los docentes vayan despertando ese interés. Y con relación justamente a la mediación lingüística Lucía no sé si ¿usted me puede dar una definición de mediación lingüística? ¿qué entiende por mediación lingüística?

18'45. L: Ya. A ver, podría ser como (Pausa) puede ser como, no sé, no creo que sea una estrategia, puede ser un conjunto, bueno, voy a tratar de explicar, (D: lo que usted entienda) puede ser un conjunto de destrezas que le permiten al estudiante, eh más que relacionar, eh que permiten al estudiante comunicarse o, puede ser, comunicarse si entre esas dos lenguas, puede ser entre su lengua uno y su lengua dos. Ahora aquí viene también algo importante, puede ser lingüísticamente, pero también hay algo que, es que a mí me encanta la parte de la interculturalidad, también en la parte intercultural porque es otro elemento más. Por ejemplo, cosas como percepción del tiempo, cosas como un mismo chiste, un mismo chiste en inglés que son tan difíciles de entender, se necesita que alguien nos ayude a entender. Entonces si tenemos, por ejemplo, ese alguien, que estaría siendo de mediador, sería una maravilla ¿no es cierto? entonces eh, yo pienso que eso es fundamental.

20'30. D: Sí, y esta cuestión de la interculturalidad también está con una posición fuerte también está en el Marco y también está en nuestras leyes entonces es súper importante. Y claro es justamente lo que usted dice una lengua no es solo comunicar palabras si no es también comunicar esta cuestión cultural que es muy importante. Bueno usted si me ha dicho un poco ya, pero ¿usted cree que hay una relación entre la mediación lingüística y la didáctica de las lenguas y de qué forma? Bueno si me ha explicado de la cuestión intercultural, pero no sé si ¿tiene alguna otra idea sobre eso? ¿hay una relación con la didáctica y la mediación lingüística?

21'15. L: Yo creo que claro, es un elemento que debe incorporarse a la didáctica ¿no es cierto? y como le decía necesitamos como un poco más de práctica, de conocer un poco más eh, por ejemplo, las actividades que podemos utilizar, los instrumentos que podemos utilizar para precisamente desarrollar esto. Ahora, esto va muy de la mano con todo el enfoque que tenemos a nivel mundial, que es precisamente los del aprendizaje global y todo esto, porque cada vez tenemos más y más gente que habla dos idiomas, tres idiomas, que nació en un lugar, creció en otro y está trabajando en otro y todo, y nuestros alumnos igual van a estar expuestos a ese mundo ¿no? entonces necesitamos nosotros, definitivamente, necesitamos ayudarles a ellos a prepararse de mejor manera, lidiar tanto lingüísticamente, interculturalmente, en esos diferentes contextos.

22'28. D: así es. Y, por ejemplo, bueno hay algunas actividades de la mediación lingüística, por ejemplo, resumir es una actividad, parafrasear es una actividad, apostillar, es decir dar ejemplos es una actividad. Por ejemplo, cuando observaba sus clases, yo si veía que usted les daba una palabra y enseñaba sinónimos u otra oración como utilizando esa palabra como para tratar de explicar ¿no es cierto? ¿cuál es como el objetivo primordial de hacer eso? Que el estudiante entienda o que también como que aprenda que hay formas diferentes de decir lo mismo ¿Cuál es su objetivo de dar sinónimos?

23'15. L: Ya. Eh casi siempre trabajo mucho yo con los sinónimos y con los antónimos también, como esto es lo opuesto de esto y esto, sí. Una cosa es valerme del vocabulario que sé que los estudiantes ya tienen para que el estudiante logre entender tal vez el significado de una nueva palabra y tratar de poner, bueno, siempre, oraciones y todo, para que el estudiante vea también el contexto, en qué contexto se utiliza y es una de las cosas, porque a mí también me ha pasado, que por ejemplo, eh cuando usted aprende una palabra y solamente la apunta el significado y después de un tiempo vuelve a ver esa palabra (D: ya se olvidó) ya no sabe cómo utilizarla, entonces, yo siempre les digo a los chicos y ahí también la necesidad de que me pongan ejemplos reales porque para que recuerden dentro de qué contexto se utiliza esa palabra. Entonces es esa la idea.

24'19. D: Ya, muy bien. Eh, bueno, usted utiliza mayormente el inglés en sus clases, ¿no es cierto?, ya habló un poquito también de esto, pero a lo mejor alguna otra idea sobre cuándo utiliza la lengua materna, ¿cuál es el principal propósito de utilizar la lengua materna en su clase?

24'40. D: Ya, si, como el objetivo principal es que asegurarme que el estudiante está entendiendo, por ejemplo, el significado, el uso de una palabra, o de una estructura. Eso es muy, muy importante para mí. Eh entonces, ahí casi siempre cuando veo, por ejemplo, que muchas veces los estudiantes, también cuando tenemos los 'falsos amigos' 'los cognados' ahí también, yo a veces ya les veo que están utilizando como el '*actually*' mismo, entonces ahí les digo no, no, no, esto es, éste es el significado les pongo como en realidad, actualmente y así, ese tipo de cosas. Es asegurarme que aprendan la palabra, pero con el significado y el uso real, digamos, dentro del contexto de ese idioma.

25'46. D: Y ¿usted cree que es beneficioso de cierta forma o para qué tareas cree que pueda ser beneficioso? A parte de la comprensión de los estudiantes. ¿hay alguna otra ocasión o alguno otra tarea que usted cree que la lengua materna puede ser beneficiosa?

26'03. L: Sí. Yo creo que, por ejemplo, mucho ayuda también para, para, acelerar o para ahorrar tiempo, porque a veces estamos en la clase y si es que yo estoy tratando de, digamos, estamos trabajando con cierto vocabulario y eso, y veo que el estudiante realmente no entiende, vamos con otro ejemplo, no entiende, y en lugar de que el pobre estudiante se estrese, se frustre a veces, entonces, ahorro tiempo incluso y le digo este es el significado de esta palabra. Si ya no funciona el contexto, por ejemplo, o tal vez una estructura, entonces este es el significado, entonces ahorramos tiempo, y más bien ese tiempo, a veces parece un poco tortura, puede parecer tortura al pobre estudiante si se le está preguntando, tratando que diga, eh entonces esa es otra forma. Otra que para mí también era muy, muy importante, era con lo que decía como cosas como 'acabo de hacer esto', este tipo de cosas. Y también, definitivamente, una lengua tiene maneras diferentes de, o cuando se utiliza una lengua, usted puede ver que hay maneras diferentes de expresar cosas ¿no? entonces también en esa parte, a veces cuando quiero explicar un elemento cultural así chiquitito que sea importante, entonces explico, lo hago en español o a veces graficado.

27'46. D: Ya, por la particularidad de éste evento en la lengua (L: si). Ya. Hablando de la traducción, este, usted ya había mencionado que, bueno, una de las actividades de la mediación lingüística en realidad es la traducción, entonces yo quería preguntarle si usted ¿ha utilizado la traducción en la enseñanza de la lengua?

27'07. L: Eh, muy poquitas veces, muy poquitas veces. Eh, por ejemplo, trato de utilizar bastantes gráficos, pero a veces un dibujo o un gráfico no le permite al estudiante entender el significado, entonces ahí voy con esto. O, por ejemplo, hay ciertas palabras como, digamos, en donde se marca una gran diferencia utilizando ya sea la una o la otra, aunque parecen semejantes, entonces ahí también utilizo la traducción, esto es así, esto es así. Y a veces también he utilizado cuando, cuando digo cosas como, a ver, justamente ahora tuvimos las unidades del futuro, entonces ahí era, yo les decía chicos a ver ¿cómo digo? A ver, a ver, lo que pasa es que algo se, una estructura que utilizamos mucho en español, pero si es que hacemos una transcripción literal del inglés, o sea si tenemos la oración en inglés, ¿Cuál era? ¿cuál era la estructura? Una que estábamos, a ver, si hago una transcripción literal de la oración en inglés, es algo que no decimos en español, entonces y yo les decía chicos miren, esto se traduce así, entonces para que no vayan palabra por palabra, palabra por palabra, si no ésta estructura es esto en español es el equivalente, pero no recuerdo, pero era en el futuro (pausa). No recuerdo, creo que era 'voy a comprar' en lugar de 'yo estoy yendo a comprar' o algo así, no recuerdo, creo que era el 'voy' no recuerdo exactamente cuál era. Pero, si, si, ahí, por ejemplo utilizo. Ah también con el típico, típico '*there will be*' '*there want to be*' porque los pobres chicos están con el '*there*' y ahora si qué será el '*will*' y después '*be*' y ese tipo de cosas. Entonces chicos, ahora sí digo, cosas como, si digo '¿habrá elecciones en Nicaragua este año?' entonces como diré eso, como digo eso, entonces ya, recuerden, recuerden, yo les dije eso, entonces van en inglés ah '*will there be*' y ese tipo de cosas. Entonces sí, en ese tipo de cosas, que traten de realmente entender la estructura, el significado de esa estructura, el equivalente en español.

31'00. D: Y ejercicios de traducción como, por ejemplo, una lectura y que hagan un resumen en la len-

gua materna, por ejemplo, la lectura en la L2 y después un resumen en o sintetizar en la lengua materna o algo así, ¿no se ha trabajado en clase?

31'20. L: no, en eso no hemos trabajado.

31'22. D: Ya, está bien. Y ¿usted le ve a la traducción que tenga, que pudiera tener una función comunicativa? A la traducción en sí, como traducir un texto. (L: Daniela, un ratito que pasó justo un camión por mi casa). Tranquila (risas) (L: qué me dijo Daniela la última pregunta) Ya, si es que la traducción puede tener como una función comunicativa, porque a veces decimos que la traducción es perjudicial ¿no es cierto? porque interfiere de cierta forma la lengua materna. Pero ¿usted cree que hay la posibilidad que tenga esa función comunicativa?

32'02. L: sí, sí, sí. Porque, cuando, lo que pasa es que, Daniela, siempre todo el tiempo cuando nosotros estamos trabajando con, en mí caso que trabajo bastante con estudiantes extranjeros, en donde nuestros estudiantes extranjeros están con nuestros estudiantes ecuatorianos practicando su inglés y su español y toda esta cuestión, entonces ahí yo veo increíblemente la, esa necesidad de trabajar con los dos idiomas, en donde ahí sí usted ve la traducción con un propósito totalmente comunicativo, en esa situación. O sea, es fundamental, es fundamental, entonces sí, sí, definitivamente sí.

32'54. D: Entonces usted piensa que la traducción sí podría tener como esa función didáctica en nuestras aulas (L: sí, sí, sí). Habría que trabajar un poquito más en (L: en cómo, en los ejercicios, ese tipo de cosas) en cómo, sí, sí, eso todavía falta. Bueno Lucía, creo que eso es todo, creo que he abordado todos los temas necesarios y yo le agradezco nuevamente. (L: de nada Daniela, no se preocupe, que estamos para eso)

FIN DE LA TRANSCRIPCIÓN

La mediación lingüística en las clases de inglés en el nivel universitario: intervenciones docentes y actividades situadas

Transcripción Entrevista

Entrevistado: **Carlos (C)**

Entrevistador: **Daniela Calle (D)**

Fecha: **15 de julio de 2021**

Tiempo de la entrevista: **36'08**

Sesión virtual por medio de la plataforma Zoom

0'00 DanielC: Empezamos, bueno yo Carlos, buenas tardes otra vez, yo quiero agradecerle nuevamente así eh, infinitamente por toda su colaboración y su tiempo que, que ha dado pues para este proyecto. También informarle que esta entrevista está siendo grabada, pero la investigación es de tipo confidencial, pues no se va a revelar en ningún momento la identidad de los entrevistados, ¿está bien así?

0'20. Carlos: Claro no hay problema Dani.

0'23 D: Ya, gracias Carlos, entonces empezamos le parece. Empecemos un poquito con su experiencia docente, ¿Carlos usted me puede contar cuántos años labora como docente de una lengua extranjera y como docente universitario?

0'44 C: A ver, como profe de inglés ya son, trabaje yo unos 4 años en Quito y aquí llevo 17, más o menos 21 años, empecé súper guambra (risas). Si, 21 años más o menos de profe de inglés y ya de profe de la universidad ya serán unos 4 años

01'08 D: Ah, ya es de ahora. Ya Carlos, muy bien. Este, ¿a parte de la docencia usted desempeña algún otro cargo en la universidad?

01'12 C: No, netamente la docencia.

01'16 D: Solo la docencia, está bien. ¿Eh, me podría describir un poquito las características socio-lingüísticas de sus estudiantes, así como un poco el nivel socioeconómico, el nivel en cuanto a la segunda lengua, así como generalmente?

01'34 C: En mi caso, bueno yo tengo dos grupos, ¿en el caso del grupo de la universidad sería no? (D: Aja, si, si por favor) Ya si exacto, bueno justo el grupo que usted me analizo como son estudiantes que, ellos prácticamente son profesionales, ellos pagan entonces yo diría que sí estamos en un nivel medio alto, porque son la mayoría lo que buscan es una suficiencia para una maestría, un intercambio por lo tanto ya son profesionales. No es la situación del otro grupo que tengo, en cambio ellos son de las carreras entonces estos chicos ellos cogen gratis, en cambio como el grupo que me analizo ellos pagan por las clases, entonces si se ve la diferencia, si en bastantes aspectos (D: ¿Usted cree que, si están de acuerdo al nivel que les corresponde, que sería más o menos un B1 por ejemplo todos? Eh, la mayoría (D: Ya) Si hay algunos porque, por ejemplo, yo creo que por esto de la pandemia se tuvo que ser flexibles, teníamos que ser flexibles con ciertos puntos no es lo mismo, y también viene lo que en todo lado que estamos enseñando hay la copia esto, por más que queremos entonces evitarlo si se ha dado entonces, si teníamos y a pesar de que el puntaje si cambiaron los pesos, pero aun así si, si algunos chicos que si tal vez debería estar unito o dos o más bajo, pero han venido como arrastrando este problema (D: Ya) Entonces uno ve el record del estudiante y ahí se da cuenta que, a este chico le ha faltado un poquito y sigue como con las justas pasando.

03'26. D: Ya, ¿bueno es también una generalidad grupos un poco heterogéneos verdad, no siempre se tiene la suerte de tener un grupo súper homogéneo, ya, ya Carlos muchas gracias. Hablando un poquito de su clase, recuerda que yo le había observado que fue sobre, era como dilemas, como situaciones

incomodas (C: Exacto) Ya, ¿cómo cuál era el objetivo así grande, general de, de, de su clase, de este tema?

03'43. C: El objetivo general, bueno yo siempre les he tratado de presentar algo para que vean la actividad y que sea al revés de lo típico, porque lo común que se hace es, empezar tal vez con una estructura y después ver la utilidad, entonces aquí en cambio a mí me gusta hacer al revés, empezar con algo general con un tema que más o menos les va, como es que ellos tendrían que expresarse y después van viendo la utilidad de eso. Entonces si necesitamos lógicamente que sepan su estructura, que sepan esto, su vocabulario todo, pero que sea al revés. Entonces eso si me gusta trabajar así porque les veo como que oh, entienden la utilidad, porque muchas veces cuando uno era estudiante también para que nos va servir esto, entonces (D: Así es) después se veía, entonces ahora sí me gusta bastante, justo como le contaba la otra vez, cuando cogía el SELTA a pesar de los años que como dice qué bestia ya está, pero si es como abrirle los ojos en realidad a uno. Entonces hay veces que uno tiende, por ejemplo, a veces en sesión de *listening* que, si se debería primero que como, el carro, los carros antiguos que había que calentarle un poquito para que arranquen bien, igual al estudiante. Entonces ya irle preparando con frases todo, no era solo y lastimosamente todavía se da esto de que cogen ya vienen leen la pregunta y vamos de una al audio, entonces hay partes que uno aprende bastante cómo debería hacerse y es bueno porque si se les ve a los chicos que captan y van entendiendo el porqué de la situación.

05'24. D: Ya, muy bien ya Carlos. Este y bueno un poco relacionado con los objetivos de su clase, ¿este cómo que enfoque es el que usted mayormente utiliza en sus clases? o enfoques porque puede ser algunos o la combinación de algunos.

05'40. C: Exacto, yo, honestamente a veces me baso en el grupo, porque como tengo que trabajar en dos lugares, tengo distintos grupos, entonces por ejemplo yo le hablo de un grupo que tengo en las mañanas trabajo con adolescentes me toca hacer un poquito más de *TPR, communicative approach*. En cambio, por ejemplo, al grupo que me observó estos días, esas personas ya son adultas, entonces tal vez y muchos de ellos ya son hasta mayores que uno y no les va a gustar tanto, hay que analizarle, pero siempre he sido de la idea de que hay que ir mezclando de todo un poco. También hasta si yo hablo de método tradicional lastimosamente justo el tema de gerundios e infinitivos por más que me ponga de una manera muy didáctica que eso juega la memoria, cuales verbos van con esos ahí se ve el *background* del estudiante. Porque nosotros al no tener esa estructura del porque el español, entonces ellos batallan, entonces eso es lo que más o menos uno tiene que ir viendo de eso, o sea de cómo va a funcionar y sobre todo como nos va a ser productivo con cada grupo.

06'56. D: Así es y si pues la gramática es la gramática y a veces no hay como dorarle la píldora como uno quisiera verdad. Ya está bien. Y en cuanto a las actividades, buenos usted ya me ha dicho un poquito, ¿pero qué actividades usted cree que se enmarcan en estas metodologías? ¿no es cierto? porque usted dice que utiliza como un poquito de todo.

07'08. C: A mí me gusta anticipar el problema. Eso es, entonces, por ejemplo, un poquito le comparo si es que justo ahora estoy con el grupo 7 también, entonces me he dado cuenta que el problema de ellos, a pesar de que son nivel 7, en la primera clase me di cuenta que la 'ed' pronuncian mal. Entonces ya me anticipo, entonces les hice esta canción de la Cellion Dion '*Because you loved me*' entonces más o menos ya van entendiendo cuales son los sonidos que reconozcan entre *voiced sound, voiceless sound* y más o menos así, anticiparse un poco a esto. Entonces con eso me da bastantes resultados, especialmente con los adultos con ellos, lo bueno del grupo es que ellos quieren aprender, entonces van a estar de alguna manera digamos predispuestos a eso, entonces ellos colaboran todo. Y también, como le digo, si me gusta que, y algo que aprendí que me gusto bastante en CELTA con este profesor, me dijo que es mucho más tranquilo cualquier tipo de estudiante, puede tener 5 años como puede tener 40 siempre la autoridad que por los latinos tenemos, le va a dar miedo preguntar a un profesor que a un compañero, entonces cuando se les pone en los grupos, entonces siempre que tratar el trato que les vio Dani, trate de organizarle para que siempre este un estudiante que se llama los fuertes con los débiles (D: Ya) entonces el chico tal vez débil va viendo el por qué y hasta le pueden nacer preguntas que le da vergüenza por el resto y al ser un grupo reducido entonces eso es bueno y de igual manera funciona con adolescentes porque siempre hay esa figura del profesor como que nunca va a querer contestar

algo, por más que sea en la edad en el colegio siempre será eso (D: Así es). Entonces es un poquito como de acercamiento, entonces eso me gusta y, por ejemplo, yo puedo decir que las cosas a mí me funcionan más todo en la universidad porque como que ellos tienen otro chip, entonces es súper bueno eso (D: Ya, entonces a usted le gusta mucho el trabajo en grupo, es súper importante eso en su clase) Exacto, sí y por ejemplo Dani aquí tengo yo la mega libreta esto que me ha ayudado bastante ahora en la era virtual y presencial entonces, por ejemplo, hay otra cosa que también me gusta que es el *feedback* al final, entonces esa es otra cosa que siempre se tiene porque a mí no me gusta estar ese rato por más que dijo algo, vea justo tengo de ayer *dance*, entonces si tal vez le digo no, no, no, no a ver vamos a poner *dancing* el gerundio entonces ahí le estoy cohibiendo al estudiante (D: Así es) porque él ya va a seguir con miedo de tal vez y ahora si digo esto y todo eso, como le digo puede ser pequeño o adulto siempre tiene miedo de hablar otra lengua. Entonces, mejor al final, a nivel de todos los grupos, vamos a ver estos errores porque es bueno a veces y hasta les pregunto siempre que inicio el ciclo yo les califico les corrijo así digo no hay problema al final vemos los errores de todo y vamos mejorando todos como grupo entonces eso les gusta, entonces eso es bueno porque siempre como la cultura latina nos encanta hacer corregir entonces ahí vamos viendo lo que pueden ir mejorando entonces eso me gusta bastante.

10'36. D: Ya, chévere Carlos. Y este, y en cuánto a los materiales didácticos, ¿qué materiales que usted utiliza mayormente en sus clases?

10'42 C: Bueno yo me baso bastante en CAMBRIDGE (D: Ya) en todo lo que son recursos didácticos, todo eso entonces sí me gusta bastante porque es el enfoque comunicativo más o menos como CELTA, por ejemplo, las certificaciones que uno saca, todo eso, es en base a Cambridge. Entonces Cambridge siempre dirige todo lo que son sus textos todo y lógicamente siempre hay algo como le dije, si estaba con esto que se supone que cuando llega a la universidad ellos ya deben tener lo de la '*ed*' listo, entonces no hay esa parte ya en el texto, entonces uno tiene que ir viendo, entonces yo creo que uno va con los años cogiendo, por ejemplo, lo de la Cellion Dion entonces, ya sé que es para la '*ed*'. Entonces, por ejemplo, cojo otra actividad que es para describir, cuando están con problemas entre diferenciar el '*ing*' del '*ed*' cuando son para adjetivos, entonces más o menos uno va teniendo eso y ese rato va tratando de sacarle algo dependiendo del grupo (D: Ya) entonces así es más o menos (D: Ya, entonces usted tiene como una base, pero también tiene sus propios recursos digámoslo así) Exacto sí, como aparte o sea porque uno va viendo este tema que parte le va a servir full, entonces si en eso si le hago así con esto no me baso en algo porque de no van a decir que uno es muy, basado solo en el libro entonces no, siempre hay que ir viendo algo más (D: Algo más, claro de acuerdo a las necesidades de los estudiantes) exacto, sí.

12'14. D: Ya, muy bien Carlos. Ahora entrando un poquito más a los sílabos, ¿usted cree que el sílabo que se utiliza en este nivel en 7mo verdad está alineado al Marco Común de Referencia Europeo?

12'26 C: En ciertas partes. La mayoría sí. Lo que me gusta se éste sílabo es que es flexible en relación de haber comparado los otros (D: Si) se encasillan en temas gramaticales o en temas tal vez, a mí me gusta este porque tengo flexibilidad al ser netamente de producción, tanto de *speaking* como de *writing* y lo que me di cuenta es que (corte de audio) cuando entró es el problema de condicionales, de gerundios e infinitivos, entonces ya uno va viendo el recurso de ahí si el sílabo dice que es un ensayo de *advantages and disadvantages*, entonces ya más o menos les voy aplicando gerundios infinitivos a tal tema. Ya entonces eso es lo bueno a mí me gusta porque es netamente producción (D: Ya) y con eso se va viendo hasta que temas los chicos están hablando (D: Ya) entonces eso si me agrada (D: Ya, ¿y en qué aspectos usted cree que no está muy enmarcado en el marco valga la redundancia?) tal vez le falta un poquito de actividades de *listening* por ejemplo (D: A, ya, ya) ya entonces eso es lo que, bueno ahí entre todos hablamos que tal vez un ejercicio de *listening* si sería bueno. Entonces yo, lo bueno de esto es que es amplio entonces es abierto, entonces, por ejemplo, cada actividad donde hay que irles preparando, entonces ellos al estar en un nivel 7 significa que ellos ya deben entender lo que es una certificación B por ejemplo. Entonces ellos ya deben ir aplicando (D: Ya), entonces eso si me gusta trabajar una, una vez por semana, a nosotros nos toca una hora okey para ejercicios tipo PET (D: Ya) entonces por suerte tengo un montón de recursos de eso por Cambridge porque trabajamos en la mañana con eso, entonces nos facilita, entonces a ellos también les va beneficiando eso sobre todo porque se van

adiestrando, ellos al tener solo dos horas y no aprovechan bien, entonces si necesitan algo de esto.

14'32. D: Aja, si eso sí es verdad, ya muy bien Carlos. Este, ¿y hablando también un poquito del sílabo o de sus clases usted considera que la mediación lingüística pudiera ser una herramienta didáctica en la programación de sus clases o en el sílabo?

14'48 C: Valdría hacerse, pero Dani siempre yo soy de la idea de que cualquier técnica bien, o sea puede existir la técnica perfecta, pero si el profesor no les sabe guiar, cualquier método va a fracasar o sea en eso sí. Por ejemplo, debe tener claro que uno es el que va utilizar eso, va a irse guiando en cualquiera de los métodos, entonces en eso si necesitamos irle como puliendo y guiando bien al profesor desde el inicio porque de no, el profesor dice yo sí sé, yo sí sé y total no es, entonces ahí desmotiva al estudiante, se desmotiva a todo el departamento porque decir no, entonces si se hace eso no, entonces si es un problema esa parte (D: Ya, entonces usted cree que se debe conocer primero un poquito más la mediación lingüística como para incorporarle en los sílabos) claro, debería primero socializar con los profesores (D: Ya) ya el cómo aplicar porque, lastimosamente, tal vez todos digan sí, si conozco pero en realidad el rato de una puesta en común, cada uno tiene su criterio distinto de cómo es eso, entonces si se necesita un diagnóstico, necesitamos ir viendo las fortalezas las debilidades de los profesores y todos encaminarse sobre todo, siempre cuando todos tengan una misma idea un mismo punto entonces ahí va todo bien (D: Ya, o sea, es decir, que la mediación lingüística no está todavía incorporada pero podría ser que en el futuro si se pueda dar) claro exacto, o sea cada uno le interpreta, yo creo que como le enseñaron pero no hay un estándar general de que todos vamos hacerlo de esta manera (D: Ya, perfecto) exacto.

16'31 D: Ya, y justamente yendo más a la mediación lingüística, usted me podría dar, ¿así como una definición o que entiende usted por la mediación lingüística?

16'41 C: Por ejemplo, eh más o menos cuando uno justamente cuando uno está viendo las situaciones todo eso, pero, por ejemplo, todo lo que corresponda a la mediación lingüística se trata de, por ejemplo, cómo evaluar a los estudiantes como van a crear las relaciones, como resolver conflictos lingüísticos, como nosotros podemos ir trabajando para mediar eso. Entonces, por ejemplo, uno tiene, yo bueno aprendí inglés en el exterior entonces tengo siempre algunos dichos o cosas tal vez en el libro no están, sí, entonces me toca a los chicos decirles vamos a utilizar de esta manera porque ahí hay variaciones lingüísticas como utilizar y hasta en bastantes aspectos que varía la lengua. Entonces exacto, tanto lenguaje verbal no verbal, entonces ahí vamos a tener el punto de, de, sobre todo de partida para saber si los chicos en realidad están con esta parte, porque hablan la lengua pero, o si es que yo les pusiera a estos chicos tal vez en un país que se yo del Caribe que tiene un inglés totalmente distinto, que no van a entenderlo muchas veces porque ellos no saben que el Caribe fue, que tiene un lenguaje *Creole* entonces ellos tienen otras hasta palabras todo, entonces eso es lo que les perjudica porque en realidad se van a sentir frustrados, Dios yo no aprendí nada, ya, o van a Europa cualquier lugar, entienden el inglés pero viene alguien y les dice *what time?* entonces ya se quedaron y que es eso, entonces eso es un poquito las situaciones que pueden darse, entonces si se necesita bastante de ese punto.

18'41. D: Como trabajar en eso sí. Muy bien Carlos gracias, me gustó mucho un término que usted utilizo y que incluso lo anoté, el conflicto lingüístico sí, me parece súper chévere como para explicar de cierta forma la mediación lingüística. Este, ¿ya así a su parecer piensa que existe una relación entre la mediación lingüística y la didáctica de las lenguas extranjeras? Bueno ya me ha dicho un poquito que claro, no cierto.

19'06 C: O sea tiene que haber, tiene que haber. Por ejemplo, había otro aspecto yo, bueno yo estudie en un colegio que era totalmente bilingüe, entonces nos daban también un tercer idioma, y yo recuerdo que era súper claro. Mi profesora, a pesar de ser francesa, los europeos son muy orgullosos, muy nacionalistas, entonces uno de ellos decía y ella recuerdo que siempre era de esa manera haber, yo digo 80 en francés (FRANCES) que son cuatro veintes, pero si ustedes se van a Bélgica no van a decir eso, van a decir (BELGA) porque ellos si tienen su 80, entonces utilizaban y nosotros trabajábamos de acuerdo a lo que yo estudie con la Alianza Francesa, entonces trabajaban de esa manera que, uno ya se preparaba para eso (D: A, ya). Entonces por ejemplo, le iba diciendo a ver si en cambio ustedes van a ir a Canadá en Quebec, entonces los números son pronunciados con otro tipo de estrés más o menos,

entonces eso era lo que yo recuerdo hasta ahora ya. Entonces eso es lo que me gustaba y le he tratado de poner un poco a los chicos, uno si quisiera en realidad esos temas súper interesante que le va, uno pueda tomar toda una hora de clase y no (inaudible) gramatical, pero si entonces, por ejemplo, si me ha gustado bastante. Entonces yo recuerdo que eso sí da y uno va viendo cómo es que le pronuncian todo eso porque es más cerrado en otras palabras y hasta con los chicos el rato del inglés, uno les trata de enseñar un inglés estándar, pero, por ejemplo, decirles saben que vean el programa de los Simpson y tal vez ustedes ahí vean al jardinero, creo que es, tiene un acento escocés, entonces ustedes ahí tienen una r muy fuerte, entonces eso va a ser su problema, entonces eso es lo que más o menos si debe irles guiando, porque si es necesario (D: Aja, si en este mundo globalizado se ve todo que tenemos de todo en todo lado pues no, aja) exacto.

21'15. D: Ya Carlos. Una preguntita así de la mediación lingüística pero más enfocada en sus clases. Eh bueno, cuando yo veía sus clases, por ejemplo, usted les hacía, no sé, una lectura y pedía a un estudiante que resuma la lectura ¿no es cierto? o les daba las instrucciones y pedía igual a un estudiante que de cierta forma parafrasee sus instrucciones o repita las instrucciones si, cómo ¿cuál es así el objetivo de esa actividad? ¿Es sólo de entendimiento o algo más?

21'46. C: Eso era, sabe que siempre me dijeron justo aprendí cuando más están con ellos más se van activando porque ellos tienen ya la idea de me va a preguntar, entonces tengo que estar pilas a lo que dice (D: Ya) porque como escojo es totalmente *randomly*, al azar y entonces hasta para que, y no sé si se dio cuenta, que se trata de preguntar al alumno fuerte, cosa de que los débiles al inicio más o menos dice no entendí las instrucciones entonces tal vez el compañero vuelve a explicar entonces ahí le entiende, entonces para que tengan ese nivel de confianza y también para que estén pilas en esa parte. Ahora en lo virtual, con lo que apagan las cámaras es un drama, entonces uno si, entonces uno con eso les va, a haber que pasó, que estamos haciendo, muy bien, entonces uno con eso hasta se despierta para ver hasta si no están dormidos, entonces sí atentos, entonces en esa parte. Ese tipo de ejercicios si les hago bastante porque con eso me aseguro de ver que es lo que están haciendo (D: Ya, entonces es más como para llamar la atención del estudiante digamos para que esté atento y también para asegurarse de que entiendan lo que está pasando). Exacto, (D: Ya) exacto, entonces siempre parafrasear todo eso, porque ese es el idioma, entonces, por ejemplo, que me parafraseen lo que más puedan, entonces eso es lo que se trata siempre de otra manera.

23'12. D: Ya, muy bien. Pasando un poquito a otra cuestión bueno relacionada este, usted utiliza el inglés como única lengua en su clase, bueno mayormente su clase era en inglés sí, ¿no sé si hay alguna razón para esto?

23'31 C: ¿Así todo, todo en inglés? Si, al ser nivel 7 yo pienso que sí necesitan ellos estar muy acostumbrados, entonces, uno, por ejemplo, no puede decir que la misma clase va a ser con alumnos del A1, porque ahí les motivo hasta más no poder. Entonces sí, entonces ahí yo pienso que hasta los niveles bajos si es que uno ve con mediación lingüística, por ejemplo, ahora también estoy con un grupo de fortalecimiento los sábados, entonces todos son ya profesores adultos, son mayores a uno, entonces ellos vienen de la vieja escuela de su librito y que quieren anotar y que necesitan saber las reglas y que quieren ir traduciendo de uno a uno entonces ahí le toca un poco a lo antiguo pero, si les funciona a ellos uno tiene que adaptarse y tal vez ver cómo les va de esa manera, entonces me dan buenos resultados eso también y ya poco a poco están acoplándose al idioma, ellos son totalmente nivel C. Entonces si necesito con ellos aplicar el español o irles viendo, entonces porque, ellos no entendía el por qué 'panes', por ejemplo, no se cuenta, entonces ahí va la parte cultural, entonces yo digo en EEUU ustedes no es que compran tres panes como aquí o van a la tienda y dicen dos leches (D: Claro) el contexto cultural de qué de ellos, ellos compran yo no sé ni la palabra en español yo digo el pan viene así o viene como el supan digo, la leche viene en su galón viene en su cajita (D: En su container) exacto, entonces, ellos ahí es que uno indirectamente aplica la parte lingüística, entonces les digo nadie les va a entender, va a ser si ustedes dicen '*milks*' ellos van a entender la conjugación del verbo *milk* que es ordeñar, entonces ahí ellos ya van viendo el contexto del porque eso, entonces si se necesita bastante contexto de esa parte para que ellos distingan y se familiaricen y es súper importante.

25'32. D: Si, claro la parte cultural como usted dice. Y bueno la siguiente pregunta era relacionada con

la lengua materna. Así cómo con qué propósito usted utiliza y me dice un poquito a lo mejor en niveles más bajo se utiliza más la lengua materna que en niveles más altos ¿no es cierto? ¿hay algún otro propósito que a usted le haya servido en clase para utilizar la lengua materna que le haya sido útil? A parte de.

25'57 C: Slangs (D: A en Slangs, ya) en Slangs si ahí es súper importante porque recuerdo una vez que decían el *by the way*, como explico Slangs sólo en inglés, entonces ya, no, no, o sea no les voy a confundir a los chicos todo eso entonces simplemente ya, Slangs significa esto y punto. Entonces con eso ellos también, a ver listo, no hay problema si o no *nowadays* entonces cuando están con las *false friends* eso también de una, a ver, *actually* ya no es actualmente, o sea de una, no digan por ejemplo *embarrassed, I am embarrassed, my wife is embarrassed* pero no en ese aspecto de que este embarazada, entonces si es más en niveles bajos, pero se tiende a dar o el *I am agree* (D: A, ya, ya). Ya entonces (D: por la relación con el español) eso necesitamos porque es algo comunicativo que sale la lengua materna de ellos, o sea tienen eso, por ejemplo, con los niveles bajos es la omisión del pronombre que le tienden a siempre a querer poner todo sin pronombre (D: Ya) entonces eso es lo que uno ahí necesita de una rápida interpretación, de una la primera clase el español suprimimos todo el inglés no, necesita una persona de quien hablo (D: Ya, es importante como para explicar esas diferencias digamos estructurales entre el un idioma y el otro no cierto) exacto.

27'32. D: Ya Carlos. Y hablando así ya un poquito de la traducción ¿usted ha utilizado como docente la traducción en la enseñanza de las lenguas como una herramienta metodológica? Digamos así. Y si es que es así ¿por qué? O ¿por qué no?

27'48 C: O sea, ¿traducción textual? (D: Si, aja o la traducción de, de, de si) seguramente si, o sea eso de que traduzcan todo el texto en español no, no, no. Ahora, yo, honestamente mi español y ortografía es horrible, entonces yo (D: Va a tener problemas) si, si, si y tengo full problemas como le dije yo (D: Ya) recuerdo que nosotros teníamos, era 20 horas de inglés, las 5 de francés, teníamos una de escribir, entonces en la universidad que me daban el español me toco escribir creo que era ayer, con h doble ll casi me matan, entonces tengo esos problemas sí. Entonces no, no, no jamás les he mandado o sea decirles si, esto significa esto y punto, pero de ahí que se pongan a traducir a ver un texto no, no, no nada que ver, o sea si se me hace difícil (D: Ya, sería como una traducción explicativa más que como una herramienta metodológica verdad) si exacto.

28'50. D: Ya, está bien Carlos. Este, ¿y por qué cree que no utiliza la traducción como una herramienta metodológica? ¿No le considera como una herramienta metodológica tal vez?

29'01. C: Me parece, o sea, es que va a ser para el fin para el estudiante creo. Por ejemplo, si yo en estos momentos tal vez en el grupo 7 nuevo que tengo, me enfocará tal vez si tuviera un grupo *English for specific purposes*, por ejemplo, ahí tal vez me basara en eso porque yo necesito, estoy con unos financieros entonces ACENTS ya, entonces quieren saber en realidad que eso tiene una traducción textual entonces es un activo, entonces ah ya de una me va a entender no es que es alguien (no se entiende) entonces en eso caso si vendría a servir, pero cuando es en casos específicos, tal vez con un abogado que necesita ciertos términos en esa parte se necesitan una traducción específica de ciertas partes (D: Aja, ya pero como para aprender una lengua ¿usted no le ve como muy útil digamos?) No, no, no, no le veo o sea si sería un poquito, hablando de las funciones de la evaluación como que no sería muy, sería *time consuming*, no sé, o sea porque si nos, necesitaríamos bastante tiempo tanto para el profesor como para el alumno.

30'15. D: Si, está bien. Este, y la última que sería de, igual con respecto a la traducción, usted piensa que tiene una función comunicativa en el aula la traducción, pudiera tener esa función comunicativa, usted dice que no, no le utilizaría como una herramienta metodológica, ¿pero podría tener una función comunicativa? ¿Usted cree?

30'34 C: Dependiendo el contexto (D: Ya) una vez más exacto. Porque, por ejemplo, y ahí viene todas las estrategias metodológicas que el profe aplique. Ya okey, puedo, ahorita se me ocurre, entonces, por ejemplo, si les pudiese poner un texto en español un texto en inglés y tal vez yo hacer una traducción textual ya, y que el alumno se dé cuenta en qué tipo de errores estoy yo en el inglés al tratar de tradu-

circle textualmente (D: Ya) ya, entonces eso se me ocurre ahorita, entonces más o menos de esa manera para aplicar a la traducción textual ya, entonces en eso sería tal vez una técnica todo eso, entonces más o menos, para por ejemplo que se yo “*I like dry chicken*” que es lo típico que dicen, entonces ahí se ve el error del traductor y también la función de la lengua, entonces esa es la situación, yo les pusiera así si me pidieran dar una clase con esa estrategia.

31'42. D: Ah, ya perfecto. Y, por ejemplo, el hecho que, no sé se me ocurre cuando leían el texto sobre “survivable” creo que era, y usted le decía al estudiante que, como que de un resumen de lo que leyó, ¿de lo que entendió y si es que ese resumen fuera en español pudiera ser o no?

32'01 C: Pudiera ser porque yo le estuviera, por ejemplo, si yo estuviera netamente trabajando en un *reading*, ya okey, me pongo a pensar tal vez, me dicen este chico va a dar el TOEFLE ya, tal vez ahí para que vaya viendo los detalles de todo eso lo que es un *skimming* y *scanning* de todo eso, para ver. Pero, por ejemplo, con estos chicos, mi propósito si bien les introduje con un *reading*, pero mi propósito era el otro, entonces era la parte comunicativa a cerca de eso (D: Ya) si es que ese fuera el caso. Por eso digo no es que hay método malo ni la traducción es mala, depende como se aplique, entonces todos van a servir y como le digo en cambio el grupo que tengo de los que son A1 ellos les encanta en cambio que les traduzca pero uno por uno, entonces ahí ellos van entendiendo si, entonces, a ver, porque, si yo solo digo *apples are green* porque no las manzanas (D: Claro *the article*) ya no digo chicos verán, cuando es algo demasiado general no necesito en inglés, simplemente no se necesita y eso es todo, entonces ahí ellos le captan de una, porque yo ponerme a explicarles a un grupo A1 todo en inglés, de porque es el uso de la, la omisión del artículo ahí les voy a matar, entonces ahí yo quedo como el cuquito en gramática que habla en inglés, claro pero en cambio voy a despechar a todos y han de decir el próximo ciclo mejor cojo otro idioma, (D: (risas) claro) me cambio de horario, sí. (D: Ya, muy bien Carlos, claro y yo siempre digo a los cuencanos a nosotros como nos encantan los artículos, incluso en los nombres ¿no es cierto? es tan complicado dejar el artículo). Si, si exacto entonces ellos todo quieren todo, *the people*, *the picture* y ahí con errores fosilizados, no sé entonces, justamente estudiábamos los erros fosilizados. Que es por el, por y ahí es el rol del profesor, o sea, por ejemplo, el error típico siempre les enseñaron el sword o el swerd o sea, tienden a querer pronunciar la W entonces ahí es que uno va viendo, a ver vamos haciendo, o tan fuerte que pronuncian S al inicio *Speak* (‘es’ sonido), o sea tienden a eso, entonces ahí viene el análisis del profe yo creo que, ya sabe que tenemos netamente latinos, pero que se yo, pero, por ejemplo si me pusieran mañana a dar a uno japoneses el nivel 1 no les voy a pedir que me den el *write*, el *wrote* todo eso, en cambio ellos tienen el problema de las R, entonces por eso la lingüística plena sí, sí, sí, porque en cambio con ellos hay que aplicar otra técnica, entonces eso es lo bueno que se va variando, entonces a mí en lo personal, si me gusta este punto.

35'00. D: Chévere Carlos, este yo creo que por mi parte eso es todo, yo no sé si usted tiene algún comentario algo más que acotar no sé algo más que quiera decir, pues bienvenido siempre.

35'09. C: No, que gracias más bien Dani por revisar la clase, todo eso, siempre, siempre hay que tratar no sé, uno debe quitarse esa cultura no sé, de, de, de (D: De miedo) de miedo que le observe otra persona, más bien si uno puede mejorar tal vez, uno no siempre está el 100% en lo correcto, entonces se mejora poco a poco. Entonces siempre, no existe ni el profe perfecto ni el método perfecto, sino únicamente hay que irse acoplando, más bien gracias por la entrevista y todo eso Dani.

35'45. D: No gracias imagínese gracias a usted Carlos por su tiempo y colaboración y bueno esperamos que se pueda todos estos resultados visualizar un poco en el departamento y que sea como usted dice para mejorar siempre

35'58. C: Si esa es la idea, yo creo que es lo fundamental o sea sobre todo ya cada uno, siempre es lineal entonces con es uno va aprendiendo de todas las personas

36'07. D: Así es.

FIN DE LA TRANSCRIPCION

Anexo 9: Transcripción de observación de clases

Ficha de Observación

La mediación lingüística en las clases de inglés en el nivel universitario: intervenciones docentes y actividades situadas

Docente: Lucía (D1) **Fecha:** 17 mayo 2021 **Clase:** PASLE A2 (23 SS)

Observación No. 1 (Zoom video)

Tema: comparatives

Objetivo: To compare and contrast

Descripción general de las actividades:

Destreza	Descripción de la actividad
Warm up	<p>D1: Saluda a los estudiantes y les presenta un power point con los objetivos de lección y algunas instrucciones de la clase.</p> <p>D1: presenta a los estudiantes un acertijo con oraciones de similitud y contraste (inglés). D1: lee cada oración del acertijo y explica el significado de algunas palabras utilizando sinónimos o ejemplos:</p> <p>“I am as orange as a carrot” (muestra un dibujo en la diapositiva),</p> <p>“I am as round as the moon” (hace la figura redonda con sus manos),</p> <p>“I am bigger than a basketball” (explica “bigger, no smaller”,),</p> <p>“I am harder than a soccer ball” (explica “hard, hard, como work hard es trabajar duro, but in this case, for example I look at my cellphone and I say the back of my cell phone, the material is very hard, it is not flexible, soft no, it is hard” (muestra su telefono celular),</p> <p>“I am less sweet than a fruit” (Less, no more)</p> <p>D1: pide a los estudiantes que lean nuevamente y piensen en la respuesta del acertijo.</p> <p>D1: pregunta a los estudiantes “what is the meaning of riddle? Everyone understands? What is the meaning of riddle in Spanish?” Estudiantes responden: acertijo</p> <p>Estudiante da la respuesta del acertijo “orange or tangerine”</p> <p>D1: pide explicar la respuesta al estudiante. Estudiante explica su respuesta.</p> <p>D1: indica: “is an orange bigger than a basketball? So the answer is not an orange good attempt”</p> <p>Estudiante: “may be a pumpking” y explica la respuesta “a pumpking is orange, round bigger than a basketball, harder than a soccer ball, and not sweet as a fruit”</p>

<p>Grammar (comparatives and superlatives)</p>	<p>D1: pregunta a los estudiantes si las dos primeras oraciones (I am as orange as a carrot, I am as round as the moon) expresan similitud o diferencia. Los estudiantes contestan similitud.</p> <p>D1: pregunta a los estudiantes que expresan las siguientes oraciones similitud o diferencia (I am bigger than a basketball, I am harder than a soccer ball, I am less sweet than a fruit). Estudiantes contestan diferencia (utilizan inglés)</p> <p>D1: pide a los estudiantes analizar la forma de expresar una similitud de acuerdo a los ejemplos presentados. Estudiante responde (as + adjective +as) (utilizan inglés)</p> <p>D1: presenta una diapositiva con la explicación de la estructura para expresar similitud. Pide a los estudiantes dar más ejemplos que expresen similitud de acuerdo a los temas estudiados con anterioridad.</p> <p>Trabajan en grupos: Cada grupo trabaja en los ejemplos y los presenta en la clase de forma correcta (utilizan inglés).</p> <p>D1: vuelve a los ejemplos en el acertijo y pregunta cómo se expresa una diferencia entre dos objetos.</p> <p>Estudiante contesta de una forma incorrecta.</p> <p>D1: repite la pregunta mostrando las oraciones da ejemplos. “here, I do not have big, I have bigger. Here, it is not I am hard than a soccer, no, no, this is I am harder than a soccer ball, and here it is not I am sweet than a fruit, I am less suit than a fruit. What is the meaning of bigger, I am bigger?”</p> <p>Estudiante: “grande, más grande”</p> <p>D1: más grande! Correct. Muy bien, this is big, grande, but if I say this bigger mas grande. And hard, what is hard?</p> <p>Estudiantes: Duro</p> <p>D1: y harder?</p> <p>Estudiantes: más duro</p> <p>D1: pregunta What is ‘less sweet’. Estudiantes: ‘menos dulce’.</p> <p>D1: aja! It is the opposite! Menos dulce</p> <p>D1: “In English to say ‘mas’ you just add –er to the adjective”. Presenta una diapositiva con las reglas de los comparativos (-er, more) (short and long adjectives) This is important, this is grammar, but it is very important!</p> <p>D1: Explica las reglas “fast means rápido, but if I say faster this means más rápido”</p> <p>D1: indica a los estudiantes trabajar en grupos y esta vez en lugar de presentar ejemplos de similitud, pide oraciones que ejemplifiquen diferencias. (utilizan inglés)</p> <p>Trabajan en grupos: Cada grupo trabaja en los ejemplos y los presenta en la clase de forma correcta (utilizan inglés).</p> <p>D1: presenta otro acertijo (inglés) con oraciones superlativas</p> <p>“Of all the things in the world</p> <p>I am the shortest and the longest</p>
--	---

	<p>I am the fastest and the slowest</p> <p>I am the thing people waste the most</p> <p>Yet everyone needs me</p> <p>Because nothing can be done without me”</p> <p>D1: do you remember the meaning of this word ‘waste’? Estudiante: gastar. D1: yes, gastar o desperdiciar</p> <p>D1: pide a los estudiantes dar la respuesta. Les da un minuto para leer nuevamente el acertijo y dar su respuesta con una explicación. (utilizan inglés)</p> <p>Estudiante: da la respuesta (time) y explica porqué</p> <p>D1: pregunta: “in this riddle am I comparing two things as the previous example?”</p> <p>Estudiante contesta: “I am using adjectives to describe”</p> <p>D1: muestra nuevamente las oraciones del primer acertijo y vuelva hacer la pregunta. (utilizan inglés). Vuelve a poner énfasis en la oración “of all things in the world “Does everyone understand this?” Estudiante: “one thing in the world”</p> <p>D1: explica la comparación con el uso de superlativos “I am comparing one thing that stands out, que sobresale, because of its characteristics”</p> <p>D1: presenta una diapositiva con las reglas gramaticales del uso de los superlativos y las explica a los estudiantes. (utilizan inglés)</p> <p>D1: indica a los estudiantes trabajar en grupos y proporciona un tema a cada uno para trabajar con comparaciones superlativas (cities in Ecuador, animals, superhéroes, etc.) (utilizan inglés)</p> <p>Trabajan en grupos: Cada grupo trabaja en los ejemplos y los presenta en la clase (utilizan inglés).</p> <p>D1: corrige algunos ejemplos “teenagers eat the most, los adolescentes son los que más comen”</p> <p>“the statue of Rio de Janeiro has one of the most famous views in the world, look! It has something super, the super thing that the statue has is the views. Tiene una de las vistas más famosas”</p>
<p>Listening</p>	<p>D1: indica a los estudiantes que escuchen el audio y contesten la preguntan cuál es el tema de la conversación (main idea). Estudiantes dan sus repuestas (utilizan inglés)</p> <p>D1: hace más preguntas en relación al audio. Estudiantes dan sus repuestas. (utilizan inglés)</p> <p>D1: pide escuchar nuevamente el audio y poner atención a las actividades que se mencionan (details). Estudiantes dan sus repuestas. (utilizan inglés)</p> <p>D1: pide escuchar nuevamente el audio y poner atención en los superlativos que se mencionan (details). Estudiantes dan sus repuestas. (utilizan inglés)</p> <p>D1: explica “tha latest sounds, ‘late’ significa los últimos ‘latest’ quiere decir los más recientes” “coolest clubs, los más chéveres, the most popular clubs”</p> <p>FIN DE LA CLASE</p>

Microhabilidades (textual y oral)	Descripción de la actividad
Apostillar	<p>Apostilla oral intralingüístico: D1: presenta a los estudiantes un acertijo con oraciones de similitud y contraste (inglés). D1: lee cada oración del acertijo y explica el significado de algunas palabras con utilizando sinónimos o ejemplos:</p> <p>“I am as orange as a carrot” (muestra un dibujo en la diapositiva),</p> <p>“I am as round as the moon” (hace la figura redonda con sus manos),</p> <p>“I am bigger than a basketball” (explica “bigger, no smaller”),</p> <p>“I am harder than a soccer ball” (explica “hard, hard, como work hard es trabajar duro, but in this case, for example I look at my cellphone and I say the back of my cell phone, the material is very hard, it is not flexible, soft no, it is hard” (muestra su telefono celular),</p> <p>“I am less sweet than a fruit” (Less, no more)</p>
Interpretación / traducción oral	<p>Traducción oral explicativa: D1: pregunta a los estudiantes: “what is the meaning of riddle? Everyone understands? What is the meaning of riddle in Spanish?” Estudiantes responden: acertijo.</p> <p>Traducción oral explicativa: D1: Explica las reglas “fast es rápido, but if I say faster it mean más rápido”</p> <p>Traducción oral explicativa: D1: explica la comparación con el uso de superlativos “I am comparing one thing that stands out, que sobresale, because of its characteristics”</p> <p>Traducción oral explicativa: D1: corrige algunos ejemplos “teenagers eat the most, los adolescentes son los que más comen”</p> <p>“the statue of Rio de Janeiro has one of the most famous views in the world, look! It has something super, the super thing that the statue has is the views. Tiene una de las vistas más famosas”</p> <p>Traducción oral explicativa: D1: explica “the latest sounds, ‘late’ significa los últimos ‘latest’ quiere decir los más recientes” “cool-est clubs, los más chéveres, the most popular clubs”</p>

Ficha de Observación

La mediación lingüística en las clases de inglés en el nivel universitario: intervenciones docentes y actividades situadas

Docente: Lucía (D1) **Fecha:** 18 mayo 2021 **Clase:** PASLE A2 (21 SS) **Observación No. 2** (video Zoom)

Tema: comparatives

Objetivo: To compare and technological devices.

To identify specific details.

Descripción general de las actividades:

Destreza	Descripción de la actividad
Warm up / gramamr	<p>D1: Saluda a los estudiantes y les presenta un power point con los objetivos de lección y algunas instrucciones de la clase.</p> <p>D1: recuerda a los estudiantes los temas trabajados el día anterior y presenta las diapositivas con comparativos y superlativos. Explica las excepciones de la regla para comparativos y superlativos con una diapositiva (good, bad, far, little). Da ejemplos: Clasical music is good, but if we compare Clasical music and Vallenatos, Clasical music is better than Vallenatos.</p> <p>D1: pide a una estudiante leer los ejemplos de la diapositiva.</p> <p>Estudiante: “teacher me escucha” D1: yes, X say it in English, can you hear me?”</p> <p>Estudiante lee otro ejemplo: “Saturn is the farthest planet in the solar system”.</p> <p>D1: “Great! So, you see far means lejos, but if I compare two planets that are far from the earth, I say: Jupeter is farther than Mars. But then I compare all the planets in the solar system then I say Saturn is the farthest in the solar system”</p>
Reading / grammar	<p>D1: Presenta a los estudiantes un dialogo, pide que lean el dialogo y que completen los espacios con la forma correcta del comparativo (similitud) o superlativo. D1: trabaja la primera opción con los estudiantes. Lee, en el dialogo la expresión “worse than ever” y pregunta a los estudiantes si se entiende la expresión.</p> <p>D1: da un ejemplo: “My computer is old, and sometimes my computer works very well, other time it works so slowly and I say: today my computer is working worse than ever. Do you understand?” “Can anybody give me a translation in Spanish or an equivalent in Spanish?”</p> <p>Estudiante: “Teacher, maybe, mi teléfono está funcionando peor que nunca”</p> <p>D1: correct!</p> <p>D1: pide a los estudiantes leer el dialogo con las respuestas. (My cellphone is oldest than all the cellphones I see. I want a most modern phone)</p> <p>D1: corrige las respuestas incorrectas y utiliza ejemplos en inglés para explicarlas: “this time Matt (dialogue name) is comparing his cellphone with a group of cellphones, he is comparing two in the end, so I need to use the comparative, not the superlative, and remember, ‘than’ is never used in the superlative because it doesn’t make sense. Let’s say: My cellphone is oldest than the all cellphones. This is: ‘Mi celular es el más Viejo que’. No you do not say something like this you say the oldest in the market, in the group, in the class, of all, but never in a comparative”.</p>

D1: Let's check the other one (I want a most modern phone) let's think"

Estudiante: "most moderner"

D1: explica nuevamente las reglas de comparativos y superlativos para el adjetivo 'modern'

Estudiante: "more modern"

D1: perfect!

D1: Let's continue (Look at my phone, it was cheaper my last phone and I am much happiest with it) cheaper my last phone?

Estudiante: "cheaper than"

D1: and I am much happiest? I am much?

Estudiante: happier.

D1: "Yes, yo estoy mucho más feliz con este: I am much happier with it"

D1: (so, I wanted a phone with a biggest memory card) "a biggest memory card?"

Estudiante: bigger.

D1: Aja. you need to understand the context. She continues thinking about her new cellphone and her old cellphone, she is comparing"

D1: well, let's continue with Math: (it is much nicest mine) It is much nicest mine?"

Estudiante: nicer than.

D1: Perfect!

D1: any question?"

Estudiante: teacher can you explain the use of 'most'?"

D1: da un ejemplo con el adjetivo 'affordable'. "affordable means accesible, with a good price. Let's see (dialogue) this is Lara suggestion, you can go to the store and ask for the most affordable cellphone because you do not have much money. El más accesible, el que tenga el precio más razonable. Why 'most'? because 'most' is used, ok, let me compare newest with the most affordable. New means nuevo, and when I say ask for the newest cellphone, pregunta por el teléfono más nuevo que tengan ellos en la tienda. So 'est' in Spanish means **más pero cuando estamos comparando tres o más, yo quiero indicar una súper** characteristic que les decía ayer. Voy a usar español para que quede clarito. Escuchen".

D1 explica nuevamente las reglas de los comparativos y superlativos con adjetivos largo y cortos, esta vez utilizando ejemplos en español.

<p>Vocabulary</p>	<p>D1: Presenta una diapositiva con adjetivos y sus opuestos. Lee los adjetivos y pide a los estudiantes escuchar la pronunciación y observar los dibujos. Hace preguntas a los estudiantes utilizando los adjetivos en forma comparativa y superlativa.</p> <p>D1: presenta una diapositiva con oraciones que incluye números (I was born in the late 1960s) How do you say: nació a principios de la década de los 60. Who remember this, nobody? And nobody remembers a mediados de la década de los 60, a inicios, a mediados, a finales, no.</p> <p>Estudiante: “at the beginning, at the middle, at the end”.</p> <p>D1: good, in the early, in the mid, in the late.</p>
<p>listening</p>	<p>D1: presenta oraciones con ejemplos de superlativos y comparativos: los estudiantes tienen que escuchar la información (Números, comparativos, superlativos) y completar las oraciones. Chequea las respuestas.</p>
<p>Productionn (Group work)</p>	<p>En parejas, los estudiantes tienen organizar un diálogo que compara dispositivos tecnológicos (technological devices) utilizando una lista de adjetivos presentados por D1.</p> <p>D1: Explica o da ejemplos de la palabra ‘technological’ (computers, cellphones, I pads, etc.) y pregunta a los estudiantes a qué se refiere con ‘devices’. “What is the meaning of devices in Spanish?”</p> <p>Estudiante: dispositivos.</p> <p>D1: “ajá, dispositivos, aparatos. Very good!”</p> <p>D1: Presenta una lista de adjetivos relacionados con dispositivos tecnológicos y algunos ejemplos de oraciones comparativas (comparativos, superlativos, similitudes).</p> <p>D1: lee uno por uno los diferentes adjetivos y pide a los estudiantes el adjetivo opuesto. D1 ayuda a los estudiantes con los antónimos de cada adjetivo.</p> <p>D1: ‘reliable’ “people always say, I want, I am looking for a brand. I do not remember, we used this word brand to say marca. You say I want a brand of a computer that is reliable, Samsung is very reliable, Sony is very reliable because they come from, the products that are from Japan, they are good brands. And sometimes people say Chinese brands are not reliable. Ok What is reliable?”</p> <p>Estudiante: “confiable”.</p> <p>D1: “ajá, and the opposite is unreliable”</p> <p>D1: ‘removable’ “Do you understand the meaning of removable, something that you can take away.</p> <p>D1: ‘Long lasting’ “when you move the batteries of your cellphone you can charge it and they are long lasting, you do not have to change it. What is long lasting? Or maybe the opposite” Estudiante: en Spanish es duradero.</p> <p>D1: Aja, and it is a very important word.</p> <p>D1: ‘Trendy’ “Ok this is an important word. What music is trendy now? And you say what color is trendy now? What brand is trendy now for cellphones? Or people say this is a trendy haircut. Now, you talk about YouTubers, who YouTubers are trendy now? Trendy is very popular, trendy is estar de moda, estar en tendencia. Trend is tendencia, trendy es también tendencia”</p>

	<p>D1: ‘user friendly’ “now, people always say: is this computer user friendly, is this cellphone user friendly, is this application user friendly, is this easy to use”</p> <p>Group work: D1: escucha los diálogos en cada grupo. Los estudiantes utilizan pocas comparaciones en sus diálogos. Un grupo presenta su dialogo a la clase.</p>
--	--

Microhabilidades (textual y oral)	Descripción de la actividad
Apostillar	<p>Apostilla oral intralingüístico: Estudiante lee otro ejemplo: “Saturn is the farthest planet in the solar system”.</p> <p>D1: “Great! So, you see far means lejos, but if I compare two planets that are far from the earth, I say: Jupiter is farther than Mars. But then I compare all the planets in the solar system then I say Saturn is the farthest in the solar system”.</p> <p>Apostilla oral intralingüístico: D1: Presenta a los estudiantes un dialogo, pide que lean el dialogo y que completen los espacios con la forma correcta del comparativo (similitud) o superlativo. D1: trabaja la primera opción con los estudiantes. Lee, en el dialogo la expresión “worse than ever” y pregunta a los estudiantes si se entiende la expresión. D1: da un ejemplo: “My computer is old, and sometimes my computer works very well, other time it works so slowly and I say: today my computer is working worse than ever. Do you understand?” “Can anybody give me a translation in Spanish or an equivalent in Spanish?”</p> <p>Estudiante: “Teacher, maybe, mi teléfono está funcionando peor que nunca”</p> <p>D1: correct!</p> <p>Apostilla oral intralingüístico: D1: pide a los estudiantes leer el dialogo con las respuestas. (My cellphone is oldest than all the cellphones I see. I want a most modern phone)</p> <p>D1: corrige las respuestas incorrectas y utiliza ejemplos en inglés para explicarlas: “this time Matt (dialogue name) is comparing his cellphone with a group of cellphones, he is comparing two in the end, so I need to use the comparative, not the superlative, and remember, ‘than’ is never used in the superlative because it doesn’t make sense. Let’s say: My cellphone is oldest than the all cellphones. This is: ‘Mi celular es el más Viejo que’. No, you do not say something like this you say the oldest in the market, in the group, in the class, of all, but never in a comparative”.</p> <p>Apostilla oral intralingüístico: D1: (so I wanted a phone with a biggest memory card) “a biggest memory card? Estudiante: bigger. D1: Aja. you need to understand the context. She continues thinking about her new cellphone and her old cellphone, she is comparing”</p> <p>Apostilla oral intralingüístico / intralingüístico: D1: any question?</p> <p>Estudiante: teacher can you explain the use of ‘most’</p> <p>D1: da un ejemplo con el adjetivo ‘affordable’. “affordable means accesible, with a good Price. Let’s see (dialogue) this is Lara suggestion, you can go to the store and ask for the most affordable cellphone because you do not have much money. El más accesible, el que tenga el precio más razonable. Why ‘most’ because ‘most’ is used, ok, let me compare newest with the most affordable. New means nuevo, and when I say ask for the newest cellphone, pregunta por el teléfono más nuevo que tengan ellos en la tienda. So ‘est’ in Spanish means más pero cuando estamos comparando tres o más, yo quiero indicar una súper characteristic que les decía ayer. Voy a usar español para que quede clarito. Escuchen”. D1: explica nuevamente las reglas de los comparativos y superlativos con adjetivos largo y cortos, esta vez utilizando ejemplos en español.</p>

	<p>Apostilla oral intralingüístico: D1: Explica o da ejemplos de la palabra ‘technological’ (computers, cellphones, I pads, etc.)</p> <p>Apostilla oral intralingüístico: D1: lee uno por uno los diferentes adjetivos y pide a los estudiantes el adjetivo opuesto. D1: ayuda a los estudiantes con los antónimos de cada adjetivo.</p> <p>D1: ‘reliable’ “people always say, I want, I am looking for a brand. I do not remember, we used this word brand to say ‘marca’. You say I want a brand of a computer that is reliable, Samsung is very reliable, Sony is very reliable because they come from, the products that are from Japan, they are good brands. And sometimes people say Chinese brands are not reliable. Ok What is reliable?” Estudiante: “confiable”. D1: “ajá, and the oposite is unreliable”</p> <p>D1: ‘removable’ “Do you understand the meaning of removable, something that you can take away.</p> <p>D1: ‘Long lasting’ “when you move the batteries of your cellphone you can charge it and they are long lasting, you do not have to change it. What is long lasting? Or maybe the opposite” Estudiante: en Spanish es duradero. D1: Aja, and it is a very important word.</p> <p>D1: ‘Trendy’ “Ok this is an important word. What music is trendy now? And you say what color is trendy now? What brand is trendy now for cellphones? Or people say this is a trendy haircut. Now, you talk about YouTubers, who YouTubers are trendy now? Trendy is very popular, trendy is estar de moda, estar en tendencia. Trend is tendencia, trendy es también tendencia”</p> <p>D1: ‘user friendly’ “now, people always say: is this computer user friendly, is this cellphone user friendly, is this application user friendly, is this easy to use”</p>
Interpretación / traducción oral	<p>Traducción oral explicativa: D1: (worse than ever) Do you understand?” “Can anybody give me a translation in Spanish or an equivalent in Spanish?”</p> <p>Estudiante: “Teacher, maybe, mi teléfono está funcionando peor que nunca”</p> <p>D1: correct!</p> <p>Traducción oral explicativa: D1: “and remember, ‘than’ is never used in the superlative because it doesn’t make sense. Let’s say: My cellphone is oldest than the all cellphones. This is: ‘Mi celular es el más viejo que’. No, you do not say something like this you say the oldest in the market, in the group, in the class, of all, but never in a comparative”.</p> <p>Traducción oral explicativa: D1: “and I am much happier? I am much? Estudiante: happier. D1: “Yes, yo estoy mucho más feliz con este: I am much happier with it”</p> <p>Traducción oral explicativa: D1: “Voy a usar español para que quede clarito. Escuchen”. D1: explica nuevamente las reglas de los comparativos y superlativos con adjetivos largo y cortos, esta vez utilizando ejemplos en español.”</p> <p>Traducción oral explicativa: D1: pregunta a los estudiantes a qué se refiere con ‘devices’. “What is the meaning of devices in Spanish?” Estudiante: dispositivos. D1: “ajá, dispositivos, aparatos. Very good!”</p> <p>Traducción oral explicativa: D1: pregunta “Ok What is reliable?” Estudiante: “confiable”. D1: “ajá, and the oposite is unreliable”</p> <p>Traducción oral explicativa: D1: pregunta What is long lasting? Or maybe the opposite” Estudiante: en Spanish es duradero. D1: Aja, and it is a very important word.</p> <p>Traducción oral explicativa: D1: Trendy is very popular, trendy is estar de moda, estar en tendencia. Trend is tendencia, trendy es también tendencia”</p>

Ficha de Observación

La mediación lingüística en las clases de inglés en el nivel universitario: intervenciones docentes y actividades situadas

Docente: Lucía (D1) **Fecha:** 19 mayo 2021 **Clase:** PASLE A2 (21 SS) **Observación No. 3** (Zoom video)

Tema: comparatives

Objetivo: To talk about the most valuable possession

To write about a favorite technological device.

Descripción general de las actividades:

Destreza	Descripción de la actividad
Warm up / gramamr	<p>D1: Saluda a los estudiantes y les presenta un power point con los objetivos de lección y algunas instrucciones de la clase.</p> <p>D1: Presenta a los estudiantes una diapositiva con la pregunta “What is the most valuable thing that you own?”, las respuestas de diferentes personas a la pregunta y una lista de fotografías. D1: explica la palabra ‘own’ “what is the most valuable thing that you own, posses, have”.</p> <p>D1: pide a los estudiantes leer las respuestas a las preguntas presentadas en la diapositiva y después de leer las tienen que unir las respuestas con las fotografías presentadas.</p> <p>D1: chequea las repuestas con los estudiante</p>
Oral production (group work)	<p>D1: pide a los estudiantes conversar sobre la posesión que tenga más valor.</p> <p>D1: recalca algunos verbos y expresiones utilizados en los ejemplos para que los estudiantes los usen en su trabajo. Por ejemplo: “‘kept’ this is an important verb, what is the meaning in Spanish?”</p> <p>Estudiante: “guardar”.</p> <p>Group work: Estudiantes utilizan español para comunicarse y organizar su dialogo.</p> <p>Los estudiantes presentan sus diálogos a sus compañeros y docente.</p> <p>D1: da retroalimentación en la pronunciación del vocabulario utilizado por los estudiantes.</p> <p>D1: explica la diferencia del uso de los verbos ‘remind’ y ‘remember’. D1: compara las dos palabras con el español y dice “In Spanish is the same because we say recordar, recordar, it is exactly the same. But in English is not, it doesn’t have the same use”. D1 escribe un ejemplo: “My graduation ring reminds me of my aunt because she gave me this beautiful object”. D1: lee nuevamente el ejemplo y subraya ‘reminds me of’ y traduce “me recuerda, me trae recuerdo de”</p> <p>D1 escribe otro ejemplo: “every time I see my ring, I remember all the beautiful moments that we share together”.</p> <p>D1: lee nuevamente el ejemplo y subraya ‘remember’ y traduce “yo recuerdo, but ‘ reminds me of’ es me trae recuerdos”</p>

<p>Writing (group work)</p>	<p>D1: indica a los estudiantes escribir un párrafo sobre aparatos tecnológicos favoritos: pide a los estudiantes dar ejemplos de aparatos tecnológicos.</p> <p>D1: recuerda a los estudiantes la estructura del párrafo</p> <p>D1: revisa el trabajo de los estudiantes en los grupos, especialmente la idea principal del párrafo.</p> <p>D1: utiliza español para ayudar a los estudiantes en su trabajo “now your main idea. Ahora está perfecto eso, ahora le va a poner su idea principal, está perfecto eso porque ahí está presentando el tema, pero recuerde que tiene que escribir sobre sus, two favorite technological devices, sus dos aparatos tecnológicos favoritos, entonces eso está perfecto porque está presentando el tema, pero ahora sí escriba su main idea”</p> <p>FIN DE LA CLASE</p>
---	---

Microhabilidades (textual y oral)	Descripción de la actividad
Apostillar	Apostilla oral intralingüístico: D1: explica la palabra ‘own’ “what is the most valuable thing that you own, possess, have”.
Interpretación / traducción oral	<p>Traducción oral explicativa: D1 D1: recalca algunos verbos y expresiones utilizados en los ejemplos para que los estudiantes los usen en su trabajo. Por ejemplo: D1: “‘kept’ this is an important verb, what is the meaning in Spanish?” Estudiante: “guardar”.</p> <p>Traducción oral explicativa: D1: explica la diferencia del uso de los verbos ‘remind’ y ‘remember’. D1: compara las dos palabras con el español y dice “In Spanish is the same because we say recordar, recordar, it is exactly the same. But in English is not, it doesn’t have the same use”.</p> <p>D1: escribe un ejemplo: “My graduation ring reminds me of my aunt because she gave me this beautiful object”. D1: lee nuevamente el ejemplo y subraya ‘reminds me of’ y traduce “me recuerda, me trae recuerdo de”</p> <p>D1: escribe otro ejemplo: “every time I see my ring, I remember all the beautiful moments that we share together”. D1: lee nuevamente el ejemplo y subraya ‘remember’ y traduce “yo recuerdo, but ‘ reminds me of’ es me trae recuerdos”</p>

Ficha de Observación

La mediación lingüística en las clases de inglés en el nivel universitario: intervenciones docentes y actividades situadas

Docente: Lucía (D1) **Fecha:** 25 mayo 2021 **Clase:** PASLE A2 (21 SS) **Observación No. 4** (Zoom video)

Tema: comparatives

Objetivo: To identify specific information in a dialogue.

To give an opinion using contrasting words

To read and identify the main and supporting ideas in a text.

Descripción general de las actividades:

Destreza	Descripción de la actividad
Warm up	D1: Saluda a los estudiantes y les presenta un power point con los objetivos de lección y algunas instrucciones de la clase.
Listening	<p>D1: Pide a los estudiantes escuchar las conversaciones sobre la compra de diferentes productos y completar una tabla con información específica (product, price, and altogether). Presenta la tabla y explica, con ejemplos, la información con la que los estudiantes deben completarla.</p> <p>D1: “Listen to the Price by unit, for example, the person says I need to buy 20 pens. How much is each pen; so, you hear, ah, each pen is 50 cents. And finally the total price, this means the person buys 20 pens and 5 erasers. Then you say 20 pens, each pen is 50 cents that makes \$10 plus the 5 eraser, each eraser is 50 cents, that is \$2.5 makes, ‘altogether’ this means, the 20 pens and the 5 erasers, ‘altogether’ is \$12.50”.</p> <p>D1: chequea las respuestas con los estudiantes</p> <p>D1: pide escuchar nuevamente los diferentes diálogos y poner atención en el vocabulario, frases o palabras que generalmente se utilizan en una tienda cuando se realizan compras. D1: escribe en una diapositiva las respuestas de los estudiantes. Cuando los estudiantes dan una respuesta, D1: explica con más ejemplos el uso o significado de la palabra o frase.</p> <p>Estudiante “I’ll take it”.</p> <p>D1: “Yes. That is also important, the customer says ‘I’ll take it’ and this is a very important because if you like the product, if you agree with the price, you say ‘I’ll take it’ in Spanish we say, ‘lo compro, me lo llevo’ so in English, ‘I’ll take it’</p> <p>Estudiante: ‘Anything else’.</p> <p>D1: “Yes, good. So listen, I need to buy some batteries and then the salesclerk says ‘anything else’ maybe a watch, anything else, so always the clerk or the salesperson always asks this question because in a business the objective is to sell more add more, so ‘anything else’ ‘algo más”</p>

<p>Reading</p>	<p>D1: presenta a los estudiantes tres preguntas: (Do you think work is more important than Friends in Ecuador? Do you think people who practice extreme sports are very brave? Do you think tigers are more dangerous than mosquitoes or do you think they are less dangerous?)</p> <p>Estudiantes dan sus repuestas</p> <p>D1: presenta a los estudiantes una diapositiva con resultados de encuestas sobre hechos reales. Después de que los estudiantes leen la información, D1 hace preguntas sobre los diferentes hechos.</p> <p>D1: señala algunas palabras (contrast words) en la lectura y pregunta a los estudiantes cuál es el propósito de esas palabras en la lectura.</p> <p>Estudiante contesta</p> <p>D1: lee las oraciones del texto y enfatiza las palabras de contraste:</p> <p>D1: “‘whereas’ has a synonym. What is the synonym of ‘whereas’? What other word can you use here instead of ‘whereas’?”</p> <p>Estudiante: ‘while’</p> <p>D1: “‘Ajá. This is the same as ‘while’ exactly the same ‘mientras que’. The only difference is that ‘whereas’ is a little bit more formal and it is always in the middle of a sentence, so this means ‘mientras que’”</p> <p>D1: “‘on the other hand’ connect ideas, on one hand, on the other hand. We have used this in class, so I do not have to go in depth her.</p> <p>D1: ‘In contrast to’ What is a synonym for ‘in contrast to’? (Estudiantes no pueden dar una respuesta) D1: “‘contrary to’ is the best synonym. ‘contrario a lo que’ Contrary to what many people think, contrario a lo que mucha gente piensa”</p> <p>D1: “‘however’ a synonym for ‘however’ Let me give you one ‘nevertheless’ and I think everybody knows the meaning of ‘however’ what is ‘however’ in Spanish?”</p> <p>Estudiante: ‘sin embargo’ perfect.</p> <p>D1: ‘on the contrary’ look this is very easy, (Most people think that tigers are more dangerous than mosquitoes; on the contrary, mosquitoes kill more people than tigers), it is like Spanish, so it is not to necessary to translate it”</p> <p>D1: “Finally, I have a very important word here ‘unlike’. (unlike adults, children laugh all the time) What is a synonym for ‘unlike’ here?”</p> <p>Estudiante: “may be in contradiction to”</p> <p>D1: “ajá, contrary to, you can say ‘unlike’ is the same as contrary to, contrario a, a diferencia de los adultos o contrario a los adultos, but I think in Spanish we say ‘a diferencia de’</p> <p>D1: escribe las palabras y su significado en español en la diapositiva.</p> <p>D1: presenta el título de un texto “The Millennial consumer: How they shop and what they buy” y pregunta a los estudiantes que de acuerdo al título piensen en qué clase de información puede incluir el texto. Estudiantes responde.</p> <p>D1: presenta el texto, pide a los estudiantes leer el texto y responder las preguntas de opción múltiple y de verdadero y falso.</p> <p>D1: chequea las respuestas con los estudiantes. Estudiantes leen las preguntas y respuestas.</p>
-----------------------	--

	<p>D1: presenta vocabulario tomado de la lectura (texto) y pide a los estudiantes completar oraciones con el vocabulario.</p> <p>D1: “give a synonym of ‘purchase’. Purchase is exactly the same as, who can help me?” Estudiante: ‘buy’. D1. Correct, the same as buy.</p> <p>D1: “‘goods’ and goods, look! Remember this is not ‘good’ which is the opposite of ‘bad’ this is ‘goods’ what is a synonym for ‘goods’ Estudiante: things and articles. D1: yes, things or items, articles”.</p> <p>D1: “what about ‘groceries’ give an example or maybe a synonym for ‘groceries’.</p> <p>Estudiante: food, comestibles. D1: food, like vegetable, and bread, and milk, all those are groceries. Food for my family.</p> <p>D1: “and ‘furniture’ give me examples of pieces of ‘furniture’. Estudiante: sofa. D1: a sofa, a chair, a table, etc., so what is furniture in Spanish? Es- tudiante: Muebles. D1: muebles, correct, let me just write in Spanish here”.</p> <p>D1: “Finally ‘debts’ What is the meaning of debts, what is debts in Spanish? Estudiante: deudas”</p> <p>Estudiantes van completando las oraciones con la D1</p>
Homework review	<p>D1: chequea el deber de los estudiantes (reading activity). La actividad de lectura tiene dos partes la primera sobre vocabulario en donde los es- tudiantes tiene varias palabras relacionadas a tecnología y las tienen que unir con su correspondiente definición. La segunda actividad es la lectura, después de leer, los estudiantes tienen unir los diferentes párrafos de la lectura con diferentes ideas principales.</p> <p>Los estudiantes dan sus respuestas.</p> <p>FIN DE LA CLASE</p>

Microhabilidades (textual y oral)	Descripción de la actividad
Apostillar	<p>Apostilla oral intralingüístico: D1: Pide a los estudiantes escuchar las conversaciones sobre la compra de diferentes productos y completar una tabla con información específica (product, price, and altogether). Presenta la tabla y explica, con ejemplos, la información con la que los es- tudiantes deben completarla.</p> <p>D1: “Listen to the Price by unit, for example, the person says I need to buy 20 pens. How much is each pen; so, you hear, ah, each pen is 50 cents. And finally the total price, this means the person buys 20 pens and 5 erasers. Then you say 20 pens, each pen is 50 cents that makes \$10 plus the 5 eraser, each eraser is 50 cents, that is \$2.5 makes, ‘altogether’ this means, the 20 pens and the 5 erasers, ‘altogether’ is \$12.50”.</p> <p>Apostilla oral intralingüístico: D1: pide escuchar nuevamente los diferentes diálogos y poner atención en el vocabulario, frases o palabras que- generalmente se utilizan en una tienda cuando se realizan compras. D1: escribe en una diapositiva las respuestas de los estudiantes. Cuando los estudiantes dan una respuesta, D1: explica con más ejemplos el uso o significado de la palabra o frase.</p> <p>Estudiante “I’ll take it”. D1: “Yes. That is also important, the customer says ‘I’ll take it’ and this is a very important because if you like the product, if you agree with the price, you say ‘I’ll take it’ in Spanish we say, ‘lo compro, me lo llevo’ so in English, ‘I’ll take it’</p>

Estudiante: 'Anything else'. D1: "Yes, good. So listen, I need to buy some batteries and then the salesclerk says 'anything else' maybe a watch, anything else, so always the clerk or the salesperson always asks this question because in a business the objective is to sell more add more, so 'anything else' 'algo más'"

Apostilla oral intralingüístico: D1: lee las oraciones del texto y enfatiza las palabras de contraste:

D1: "'whereas' has a synonym. What is the synonym of 'whereas'? What other word can you use here instead of 'whereas'?"

Estudiante: 'while'

D1: "Ajá. This is the same as 'while' exactly the same 'mientras que'. The only difference is that 'whereas' is a little bit more formal and it is always in the middle of a sentence, so this means 'mientras que'"

D1: 'In contrast to' What is a synonym for 'in contrast to'? (Estudiantes no pueden dar una respuesta) D1: "'contrary to' is the best synonym. 'contrario a lo que' Contrary to what many people think, contrario a lo que mucha gente piensa"

D1: "'however' a synonym for 'however' Let me give you one 'nevertheless' and I think everybody knows the meaning of 'however' what is 'however' in Spanish? Estudiante: 'sin embargo' perfect.

D1: 'on the contrary' look this is very easy, (Most people think that tigers are more dangerous than mosquitoes; on the contrary, mosquitoes kill more people than tigers), it is like Spanish, so it is not necessary to translate it"

D1: "Finally, I have a very important word here 'unlike'. (unlike adults, children laugh all the time) What is a synonym for 'unlike' here?" Estudiante: "may be in contradiction to"

D1: "ajá, contrary to, you can say 'unlike' is the same as contrary to, contrario a, a diferencia de los adultos o contrario a los adultos, but I think in Spanish we say 'a diferencia de'

Apostilla oral intralingüístico: D1: presenta vocabulario tomado de la lectura (texto) y pide a los estudiantes completar oraciones con el vocabulario.

D1: "give a synonym of 'purchase'. Purchase is exactly the same as, who can help me?" Estudiante: 'buy'. D1. Correct, the same as buy.

D1: "'goods' and goods, look! Remember this is not 'good' which is the opposite of 'bad' this is 'goods' what is a synonym for 'goods' Estudiante: things and articles. D1: yes, things or items, articles".

D1: "what about 'groceries' give an example or maybe a synonym for 'groceries'. Estudiante: food, comestibles. D1: food, like vegetable, and bread, and milk, all those are groceries. Food for my family.

D1: "and 'furniture' give me examples of pieces of 'furniture'. Estudiante: sofa. D1: a sofa, a chair, a table, etc., so what is furniture in Spanish? Estudiante: Muebles. D1: muebles, correct, let me just write in Spanish here".

<p>Interpretación / traducción oral</p>	<p>Traducción oral y escrita explicativa: D1: lee las oraciones del texto y enfatiza las palabras de contraste (D1: escribe las palabras y su significado en español en la diapositiva.)</p> <p>D1: “‘whereas’ D1: “Ajá. This is the same as ‘while’ exactly the same ‘mientras que’. The only difference is that ‘whereas’ is a little bit more formal and it is always in the middle of a sentence, so this means ‘mientras que’”</p> <p>D1: ‘In contrast to’ “‘contrary to’ is the best synonym. ‘contrario a lo que’ Contrary to what many people think, contrario a lo que mucha gente piensa”</p> <p>D1: “‘however’ ...and I think everybody knows the meaning of ‘however’ what is ‘however’ in Spanish? Estudiante: ‘sin embargo’ perfect.</p> <p>D1: ‘on the contrary’ look this is very easy, (Most people think that tigers are more dangerous than mosquitoes; on the contrary, mosquitoes kill more people than tigers), it is like Spanish, so it is not necessary to translate it”</p> <p>D1: “Finally, I have a very important word here ‘unlike’. (unlike adults, children laugh all the time) What is a synonym for ‘unlike’ here?” Estudiante: “may be in contradiction to”</p> <p>D1: “ajá, contrary to, you can say ‘unlike’ is the same as contrary to, contrario a, a diferencia de los adultos o contrario a los adultos, but I think in Spanish we say ‘a diferencia de’</p> <p>Traducción oral explicativa: D1: presenta vocabulario tomado de la lectura (texto) y pide a los estudiantes completar oraciones con el vocabulario.</p> <p>D1: “and ‘furniture’ give me examples of pieces of ‘furniture’. Estudiante: sofa. D1: a sofa, a chair, a table, etc., so what is furniture in Spanish? Estudiante: Muebles. D1: muebles, correct, let me just write in Spanish here”.</p> <p>D1: “Finally ‘debts’ What is the meaning of debts, what is debts in Spanish? Estudiante: deudas”</p>
---	---

Ficha de Observación

La mediación lingüística en las clases de inglés en el nivel universitario: intervenciones docentes y actividades situadas

Docente: Lucía (D1) **Fecha:** 26 mayo 2021 **Clase:** PASLE A2 (21 SS) **Observación No. 5** (Zoom video)

Tema: comparatives

Objetivo: To make description with multiple adjectives

To identify specific information in a dialogue.

To talk about shopping and give opinions.

Descripción general de las actividades:

Destreza	Descripción de la actividad
Warm up	<p>D1: Saluda a los estudiantes y les presenta un power point con los objetivos de lección y algunas instrucciones de la clase.</p> <p>D1: presenta a los estudiantes algunos extractos con pequeñas noticias. Pide a los estudiantes recordar las palabras de contraste utilizadas la clase anterior para completar los textos (noticias). Los estudiantes completan los textos y los leen. D1 corrige y explica las respuestas.</p> <p>D1: pide a los estudiantes completar unas oraciones con palabras de contraste como deber.</p>
Grammar	<p>D1: presenta a los estudiantes oraciones y les pide que identifiquen que es lo que estas oraciones tienen en común. (Cuenca is the third larger city in Ecuador., I was born in a small old white house., My best friend is a very nice Taiwanese people., I have a cheap old Chinese cellphone.)</p> <p>Estudiante: Maybe the sentences have more than two adjectives</p> <p>D1: lee las respuestas y enfatiza los adjetivos. Pregunta a los estudiantes si el orden de los adjetivos es el correcto. D1: Indica de acuerdo a las reglas del inglés los adjetivos no se pueden colocar al azar, los adjetivos necesitan un orden.</p> <p>D1: presenta una diapositiva con el orden de los adjetivos y escribe una oración como ejemplo.</p> <p>D1: pide a los estudiantes describir sus teléfonos celulares o computadoras usando tres adjetivos.</p>
Listening	<p>D1: pide a los estudiantes escuchar las opiniones de varias personas. Las personas van a dar su opinión acerca de varios temas (cell phone use, Reading the horoscope, use of plastic bags, spending time on shopping). Escuchar si las personas están de acuerdo en desacuerdo.</p> <p>D1 explica que van a escuchar opiniones en favor (in favor of) y en contra (against). Explica que “against is opposite of in favor of. También explica “complain,” complain es quejarse o reclamar. Now many people in Colombia are complaining about the economic situation, the policies of the government, about injustice”</p> <p>Los estudiantes escuchan y dan sus respuestas.</p> <p>D1: escribe las respuestas utilizando palabras de contraste.</p>

Grammar review	<p>D1: Presenta una diapositiva a los estudiantes con un texto para completarlo con posesivos y pronombres como objeto de una oración. Los estudiantes completan el texto. D1: explica las respuestas y da más ejemplo: “My famyly is small. Then I am talking about Christopher and I say his last name is xxx. Then I am talking about Daniela and I say her name is beautiful. Then I am talking about Cuenca and I say its parks are almost always clean. Then I am talking about Ecuador and I say our country is megadiverse. Then I am talking about Miguel and Christopher and I say their majors are dif-ferent”.</p> <p>D1: explica el uso de los adjetivos posesivos. Compara con el español. “This is the influence in Spanish because in Spanish is su apellido, su nombre, so nothing happens, su, su. But in English we have to remember if we are talking about a man is his, if we are talking about a possession a woman has is her, and is we are talking about a city, a place and animal its. And if we are talking about plural, their, su de ellos o de ellas”.</p> <p>D1: explica el uso de los pronombres como objetos, da ejemplos: “you say help me!, you do not say help I. Or help him! Not help he, ayúdalo o help her! Ayudala o ayuda a ella. O help us! Ayuda a nosotros no help we. And if we are talking about a little boy you say help it! Ayudalo. And help them! Ayuda a ellos, ayúdales. Or many times I say: I want to help you. it is the same. These are the words that go after the verb”</p> <p>FIN DE LA CLASE</p>
-----------------------	--

Microhabilidades (textual y oral)	Descripción de la actividad
Apostillar	<p>Apostilla oral intralingüístico: D1: pide a los estudiantes escuchar las opiniones de varias personas. Las personas van a dar su opinión acerca de varios temas (cell pone use, Reading the horoscope, use of plasctic bags, spending time on shopping). Escuchar si las personas están de acuerdo en desacuerdo.</p> <p>D1: explica que van escuchar opiniones en favor (in favor of) y en contra (against). Explica que “against is opposite of in favor of. También explica “complain,’ complain es quejarse o reclamar. Now many people in Colombia are complaining about the economic situation, the policies of the government, about injustice”</p> <p>Apostilla oral intralingüístico: D1: Presenta una diapositiva a los estudiantes con un texto para completarlo con posesivos y pronombres como objeto de una oración. Los estudiantes completan el texto. D1: explica las respuestas y da más ejemplo: “My family is small. Then I am talking about Christopher and I say his last name is xxx. Then I am talking about Daniela and I say her name is beautiful. Then I am talking about Cuenca and I say its parks are almost always clean. Then I am talking about Ecuador and I say our country is megadiverse. Then I am talking about Miguel and Christopher and I say their majors are different”.</p> <p>Apostilla oral intralingüístico: D1: explica el uso de los pronombres como objetos, da ejemplos: “you say help me!, you do not say help I. Or help him! Not help he, ayúdalo o help her! Ayudala o ayuda a ella. O help us! Ayuda a nosotros no help we. And if we are talking about a little boy you say help it! Ayudalo. And help them! Ayuda a ellos, ayúdales. Or many times I say: I want to help you. it is the same. These are the words that go after the verb”</p>
Interpretación / traducción oral	<p>Traducción oral y escrita explicativa: D1: explica el uso de los adjetivos posesivos. Compara con el español. “This is the influence in Spanish because in Spanish is ‘su apellido, su nombre’, so nothing happens, ‘su, su’. But in English we have to remember if we are talking about a man is his, of we are talking about a possession a woman has is her, and is we are talking about a city, a place and animal its. And if we are talking about plural, their, ‘su de ellos o de ellas”.</p>