La mediación lingüística y cultural como reto en la formación inicial del profesorado de ELE en Marruecos

María Ángeles García Collado
Instituto Cervantes de Tetuán

Ihssan El Mail
École Normale Supérieure – Universidad Abdelmalek Essaâdi Tetuán

Resumen

En este artículo se pone de relieve el potencial didáctico de la mediación y el tipo de actividades que contribuyen a su desarrollo en las clases de idiomas. El objetivo es llamar la atención de los profesores sobre la mediación en el aula de ELE y las competencias que permiten a los docentes organizar dinámicas de aprendizaje relacionadas con el plurilingüismo y el aprendizaje cooperativo.

Palabras clave: mediación, plurilingüismo, aprendizaje cooperativo, interculturalidad.

1. INTRODUCCIÓN

El bagaje comunicativo de los estudiantes de idiomas en la actualidad es más amplio que en otras épocas, a ello han contribuido factores socioeconómicos y culturales que caracterizan la sociedad contemporánea: la mayor movilidad de las personas, la ampliación de los entornos sociales gracias a la cultura digital e Internet, el aumento del flujo de información, entre otras causas. Sin duda, hoy en día es necesario conocer y hablar otras lenguas, y esta es una realidad que se refleja en la clase de lenguas extranjeras. La presencia de dos o más idiomas en la competencia comunicativa de los estudiantes es lo habitual, dado que los alumnos son usuarios activos de lenguas en distintos contextos sociales tal y como D. H. Hymes (1995 [1971]) determinó hace décadas.

El plurilingüismo que se vive en el ámbito social actual es un desafío para la enseñanza de idiomas, ya que implica también considerar la relación entre las culturas que se expresan a través de las lenguas. Desde planteamientos sociológicos, Miquel Rodrigo Alsina (1999) señaló que en

la comunicación intercultural es preciso, primero, reconocer las diferencias entre las culturas incluso en el seno de la propia y, a partir de ahí, construir relaciones sociales. Esta visión constructivista de la identidad cultural estaba ya presente en la teoría sociocultural sobre el aprendizaje, tal y como fue desarrollada en los años veinte y treinta del siglo XX por Vygotski, según la cual el aprendizaje se da en interacción, es una actividad social dado que «aprendemos un idioma mediante el uso que hacemos de la lengua para interactuar de manera significativa con otras personas» (Williams y Burden , 1999).

Esta consideración social del aprendizaje conlleva que el pluriculturalismo, en paralelo al plurilingüismo, se deba abordar en las clases como un factor central. Si las lenguas no se manifiestan de forma aislada, tampoco las culturas; ya que lo que existe en la vida de los hablantes son principalmente puntos de contacto y transferencias (Rodríguez Abella, 2004). El español coexiste con otras lenguas (oficiales, vernaculares, extranjeras), tanto a lo largo de la geografía de la lengua como en los contextos de aprendizaje en los que es una lengua segunda o tercera. De ahí que el desarrollo de la competencia intercultural, sobre la cual han llamado la atención especialistas como M. Byram, deba ocupar un papel principal en el trabajo de los docentes para formar hablantes que comprendan las relaciones que existen entre las diferentes culturas, así como las formas de entender e interpretar el mundo.

2. PLURILINGÜISMO Y APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

A partir de una concepción de la lengua como instrumento de acción social, el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER, 2001) plantea con claridad que las acciones definidas socialmente y el uso de la lengua resultan inseparables de un contexto cultural específico. De este modo, los hablantes, como miembros activos de una sociedad, realizamos actividades de expresión, comprensión, interacción y mediación, tal y como han sido definidas en el apartado 4.4. del MCER. No obstante, los procesos en los que se implican los hablantes son diferentes según el tipo de actividad comunicativa de la lengua de la que se trate, ya que las actividades de expresión (por ejemplo, escribir nuestros datos personales en un formulario), comprensión (escuchar un anuncio en la radio) e interacción (establecer una conversación con dos o más interlocutores) implican el uso de una única lengua, mientras que las de mediación conllevan procesos bilingües (traducir un texto literario de la lengua original a la lengua meta). En este sentido, las actividades de mediación lingüística (interpretar, traducir, pero

también resumir, parafrasear) hacen posible la comunicación entre personas que no pueden hacerlo directamente. Esta capacidad de relacionarse en distintos idiomas nos sitúa de lleno en el enfoque plurilingüe que promueve el Consejo de Europa a través del MCER, lo cual tiene implicaciones didácticas que han de considerarse muy de cerca a la hora de diseñar propuestas de aprendizaje y en la formación de profesores.

El plurilingüismo en Marruecos es un rasgo caracterizador de su cultura, ya que en el contexto lingüístico del país se usa el árabe dialectal (varios dialectos, entre ellos destaca el bereber), además del francés, el español y el inglés tal y como han descrito M. El-Madkouri (2003 y 2007) y más recientemente A. Zouhir (2014). En este contexto, el perfil plurilingüe de los alumnos de español debe ser considerado prioritariamente por los docentes como un rasgo que puede potenciar la competencia mediadora a partir de los idiomas implicados en clase.

3. LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL EN EL AULA ELE EN MARRUECOS

La realidad del aula de español en Marruecos está caracterizada por el plurilingüismo de los aprendices, que suele aportar ventajas en el aprendizaje de una nueva lengua extranjera. Entre ellas está el rápido dominio del léxico, en muchas ocasiones procedente de procesos de adquisición, ya que los estudiantes suelen realizar transferencias de su L1 a la L2, y de su L2 a la L3, L4 (García Collado y Matesanz, 2017). El conocimiento de varias lenguas por los estudiantes y la capacidad de relacionarlas representan una poderosa estrategia para el aprendizaje y, al mismo tiempo, les permiten asumir el papel de mediadores y desarrollar habilidades interculturales.

En la actualización de la edición original del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* con la aparición del *Companion volume with new descriptors* en 2018, se ha incluido como destreza la mediación lingüística, entendiendo esta como una de las distintas actividades de la lengua que contribuyen al desarrollo de la competencia lingüística comunicativa (North y Piccardo, 2016). Bajo esta óptica, el aprendiente plurilingüe puede adquirir una amplia competencia lingüística a partir de esa mediación e interacción entre varias lenguas y culturas, establecer relaciones entre los idiomas que aprende y usa, y desarrollar una competencia compleja con manifestaciones en L1, L2 y la lengua meta.

En contextos plurilingües como Marruecos, la gestión del aula ha otor-

gado un lugar especial a la mediación, considerada una destreza que implica el desarrollo de estrategias y actividades específicas. Los docentes y los tutores de profesores en formación deben considerar que el impulso de la mediación en el aula de ELE requiere de competencias que permitan a los profesores organizar dinámicas de aprendizaje relacionadas con el aprendizaje cooperativo, la traducción pedagógica y la interacción entre alumnos.

3.1. Mediación y formación del profesorado

El desarrollo de competencias plurilingües y pluriculturales en el aula de español debe ser abordado por los profesores a través de estrategias y técnicas docentes que pueden constituir ejes de su formación inicial en Marruecos. Entre los aspectos metodológicos que pueden contribuir de forma eficaz a la competencia mediadora entre el alumnado, cabe destacar los siguientes:

A. Aprendizaje cooperativo

Los avances pedagógicos del aprendizaje cooperativo combinan actividades relacionadas con la mediación, tal y como así lo ha señalado Landone (2004). El aprendizaje cooperativo conlleva tanto la participación activa como la interacción entre aprendientes y docentes e incorpora actividades que implican la competencia mediadora; también, da preferencia al trabajo en equipo, para intercambiar ideas y opiniones. Por ejemplo, una vez determinados los objetivos comunicativos de una actividad, el profesor puede integrar las destrezas colaborativas que fomentan el desarrollo de habilidades que, a su vez, permiten gestionar y mediar un conflicto intelectual, así como negociar una solución constructiva. Asimismo, el profesor debe organizar agrupamientos adecuados y una gestión del aula que fomente la cooperación positiva entre los estudiantes, además de crear un clima psicológico del grupo en el que se haga valer la colaboración y no la competitividad. En este tipo de situación de aprendizaje, los aprendientes, primero entre ellos, podrán opinar y expresar, por ejemplo, su acuerdo y desacuerdo en la L1/L2 y LE para luego, en la puesta en común, comunicar sus reflexiones grupales en la lengua meta.

B. Traducción pedagógica

En los últimos años se ha revisado el papel de la traducción como herramienta de aprendizaje de una segunda lengua, especialmente en contextos plurilingües, como ha subrayado Sánchez Cuadrado (2017). En esas actividades de traducción didáctica o pedagógica, el alumno mediador actúa como intermediario entre la L1/L2 de sus compañeros (interlocutores) reformulando e interpretando, oralmente o por escrito, la información, explicando consignas que no consiguen entender, simplificando lo complicado, resumiendo mensajes extensos para facilitar la comprensión. Se crea así, el espacio y las condiciones propicias para la mediación tanto cognitiva como relacional que favorecen la comunicación y el aprendizaje.

C. Interacción y dinámicas

La visión social del aprendizaje impulsa a los docentes a plantear, desde la adopción de un enfoque comunicativo, que en la clase de español los estudiantes aprendan haciendo un uso significativo de la lengua, relacionándose con ella e interactuando tal y como ocurre en la vida real. Desde los años 80 la enseñanza centrada en el alumno ha hecho que en la clase de español se favorezca el grupo y las relaciones interpersonales, comprendidas como esfuerzos colaborativos entre profesores y estudiantes. Estos principios se recogen en importantes documentos de referencia como *Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y lenguas extranjeras elaborado por el Instituto Cervantes* (2012). En este documento, en el apartado relativo a la competencia central «Organizar situaciones de aprendizaje», se señala que todo profesor debe gestionar los procesos grupales para garantizar la interacción entre el alumnado en el aula, haciendo de ella un espacio seguro en el que se aprenda en colaboración. La colaboración ayuda a conseguir un mejor resultado lingüístico en la elaboración de tareas comunicativas, investigadores como J. P. Lantolf (2000) han mostrado los beneficios de la interacción entre pares, que da lugar a procesos cognitivos y hace más visibles los procesos mentales que intervienen en el aprendizaje.

4. CONCLUSIONES

La aceptación del plurilingüismo y el pluriculturalismo como hechos caracterizadores de la comunicación actual conlleva cambios metodológicos y la creación de nuevas metas de aprendizaje. En contextos plurilingües como Marruecos, la gestión del aula de ELE ha otorgado un lugar especial a la mediación, considerada una destreza compleja que implica el desarrollo de estrategias y actividades específicas. Ello supone que los alumnos al aprender español pueden desarrollar una competencia plurilingüe gracias a la cual las lenguas que conocen no se usan de forma aislada o separada, sino en interacción lingüística y cultural.

BIBLIOGRAFÍA

Cantero Serena, F. J. y De Arriba García, C. (2004). «Actividades de mediación lingüística». *RedELE. Revista electrónica de didáctica español lengua extranjera* 2.

Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: MCER-Anaya. Documento de Internet disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

El-Madkouri Maataoui, M. (2003). «El mapa lingüístico-educativo marroquí y su influencia en la adquisición del español como lengua de instrucción». *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos* 5.

El-Madkouri Maataoui, M. (2007). «El multilingüismo de origen y transferencias lingüísticas con el español». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, vol. 1, n.º 2: 1-9.

García Collado, M. A. y Matesanz, M. (2017). «Plurilingüismo y adquisición del léxico de ELE en hablantes de árabe dialectal como lengua materna. Reflexiones sobre la traducción pedagógica». *Revista Iberoamericana de Lingüística* 12: 193-209.

Hymes, D. H. (1995 [1971]). «Acerca de la competencia comunicativa». En *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Eds. M. Llobera *et al.* Madrid: Edelsa, pp. 27-47.

Landone, E. (2004). «Aprendizaje cooperativo del ELE. Propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas». *RedELE. Revista electrónica de didáctica español lengua extranjera* 0.

Lantolf, J. P. (2000). «Introducing Sociocultural theory». En *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Ed. J. P. Lantolf. Oxford: Oxford University Press, pp. 1-26.

North, B. y Piccardo, E. (2016). *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)*. Documento de Internet disponible en: https://rm.coe.int/developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-mediation-for-the-co/1680713e2c.

Rodríguez Abella, R. M. (2004). «El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras». En *La memoria delle lingue. La didattica e lo studio delle lingue della penisola iberica in Italia. Atti del XXI Convegno AISPI* (Salamanca, 12-14 septiembre de 2002). Coord. Cusato, D. A. *et al*. Messina: Andrea Lippolis Editore, vol. II, pp. 241-250.

Rodrigo Alsina, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.

Sánchez Castro, M. (2013). «La mediación en clase de ELE: una actividad potenciadora de la competencia plurilingüe e intercultural». En *Actas del XXIII Congreso Internacional ASELE: Multilingüismo y enseñanza ELE en contextos multiculturales*. Eds. Blecua, B.; Borrell, S. y Sierra, F. Girona: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pp. 791-801.

Sánchez Cuadrado, A. (2017). «Mediación interlingüística para el aula de ELE: usos de la traducción pedagógica». *PDP Programa Desarrollo*

Profesional 4: 1-3. Documento de Internet disponible en: https://www.academia.edu/33879403/Mediaci%C3%B3n_interlingu_%C3%ADstica_para_el_aula_de_ELE_usos_de_la_traducci%C3%B3n_pedag%C3%B3gica. [Fecha de consulta 12.06.2019].

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

Williams, M. y Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zouhir, A. (2014). «Language Policy and State in Morocco: The Status of Berber». *Domes. Digest of Middle East Studies*, vol. 1, n.º 23: 37-53.