

## ANÁLISIS DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LAS DESTREZAS DE MEDIACIÓN.

LOURDES DÍAZ  
ROSA M<sup>a</sup> LUCHA  
Universidad Pompeu Fabra

RESUMEN. *En este trabajo vamos a abordar el papel de la mediación en la adquisición de una lengua extranjera, ejemplificado en ELE (español L2). Mostraremos cómo hay saberes no disponibles – o no siempre disponibles – en la L1 y, por tanto, difícilmente transferibles a la L2, como pueden ser el conocimiento de convenciones retóricas, tipología textual, etc. propios de textos específicos. En nuestro trabajo ponemos de manifiesto la no obviedad de las diferencias entre productos/situaciones culturales entre la L1 y la L2/LE. Asimismo mostraremos cómo tampoco en los nativos está presente ese conocimiento si no hay un entrenamiento previo. Para el análisis de los resultados, empleamos herramientas semiautomáticas que permiten refinar los criterios y evidenciar las diferencias de forma más depurada y objetiva que las correcciones y conteos habituales.*

ABSTRACT. *The purpose of this paper is to show the importance of mediating in SLA. By means of analyzing the written production of four groups of students (two advanced non native Spanish L2 learners plus and two native groups), we show how non expert students (either L1 or L2) perform similarly. And how non natives, after developing the adequate strategies (teaching treatment focusing specific features of texts, activating the knowing how), perform better than non expert native speakers. Data were obtained in similar learning contexts and under similar conditions for both native and non native students, and analysed with semiautomatic tools (Connexor and Childes). Results are of most interest in order to attain socio-cultural and rhetorical target-like competence for C1-C2 level students, according to the Common European Framework.*

### 1. LA MEDIACIÓN

El término *mediación*, moneda corriente en disciplinas como la traducción y la interpretación, tiene que ver con el papel de *intermediario* que desempeña el sujeto, resolviendo conflictos lingüísticos y culturales entre las lenguas implicadas en el proceso *traductológico* de forma activa.

En el ámbito *traductológico* se distingue si esta actividad se realiza en tiempo real (interpretación) o diferida (traducción, mediación). Sin embargo, en la vida cotidiana, el término se usa para otras situaciones conflictivas (políticas, legales, comerciales, bélicas, etc.) con mucha mayor frecuencia.

Dentro del aula, desde la recreación de la situación de otra cultura, su descripción y puesta en práctica en la *otra* lengua, y su interpretación y reinterpretación hasta hacerla *propia*, se necesita también de un mediador. ¿Somos suficientemente conscientes de ello? ¿Lo somos los profesores, los formadores, los alumnos?

#### 1.1. Tipos de mediación

A modo de clarificación terminológica, remitiremos a la descripción somera de tres grandes tipos de mediación que manejan los especialistas en el desarrollo de la competencia sociocultural (para la lengua materna) y que implican tres niveles de aplicación:

*Metacognitiva*: autorregulación (una suerte de conversación interna del propio sujeto en la que tiene que tomar decisiones (Vocate 1994, citado por Lantolf 2000)).

*Cultural*: autorregulación que se hace de acuerdo con el contexto en el que el sujeto está inmerso.

*Cognitiva*: afecta a conceptos cotidianos y a los no cotidianos (científicos). Los cotidianos están organizados a partir de la actividad de la vida diaria.

La mediación cognitiva es la que va a proponer que se opongan los conceptos científicos a los cotidianos (necesariamente no científicos), integrando al aprendiz en la cultura científica. Y es que, en el ámbito de la educación y de las actividades educativas en general, se promueve el desarrollo a partir de los conceptos científicos, no de los cotidianos, para que el saber se base no en la experiencia cotidiana y los saberes inespecíficos sino trabajándolos y madurándolos hasta conseguir formularlos científicamente, obteniendo un producto cultural: con etiquetas al uso y verbalizados posteriormente, se convertirá en *procedimental* en una segunda fase (Ellis 1994, entre otros) y conformará nuestra manera *ilustrada* de ver y entender el mundo en la cultura X.

Pues bien, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, también se deberá incidir en la *especificidad, rigor y explicitud* de los saberes relativos a la *competencia lingüística* (gramatical, discursiva, sociopragmática), en concreto los relacionados con los entresijos que condicionan la buena formación y eficacia de los productos textuales (géneros y subgéneros textuales). Nos referimos a la explicitud de las condiciones y requisitos en torno a la emisión y recepción de estos desde una y otra cultura, que se corresponden con los dos primeros tipos de mediación expuestos al principio del apartado.

Esto significa, por ejemplo, que sabremos cómo funciona un cuento infantil o un anuncio de detergente o de viajes en una y otra cultura; más específicamente, sabremos distinguir (por su especificidad/funcionalidad pragmática) un *prospecto* (expositivo/argumentativo) de un *anuncio* (argumentativo/persuasivo) y podremos establecer relaciones entre los *procedimientos* constitutivos/identificadores de uno y otro *producto textual*, manejados en una cultura y/o en otra. Y sabremos cuáles nos son propios y cuáles nos resultan ajenos. ¿Cómo? Intuyéndolo al principio (en la fase pre-científica) y llegando a formularlo (para nosotros mismos o para un interlocutor ajeno a alguna de las culturas/lenguas en que estemos operando).

A la pregunta *¿cómo se consigue desarrollar esta conciencia intercultural y cómo se crea el espacio de mediación?* podemos responder que, simplemente, proponiendo en el aula la receptividad y no la pasividad en la construcción del conocimiento; y fomentando la recepción activa y *crítica*. Y este *crítica*, aquí, significa *siendo conscientes de nuestro lugar de partida*, de nuestra cultura de partida a la hora de leer y participar en las diferentes interacciones. Significa salir del centro del universo en el que estamos instalados (como opción *por defecto*). Así, la zona de intersección es resultado de la activación de una nueva identidad (sensibilidad, mirada, bagaje). No se trata de *adquirir* algo nuevo, sino de *activar* en uno mismo la conciencia, por contraste, de lo que somos y de cómo se nos ve *desde fuera*. Eso sí: la tarea y su éxito dependerá de factores muy variables (personales, afectivos, institucionales, etc.).

## 2. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

El concepto de *competencia sociocultural*, del que la *competencia intercultural* es ampliación, no es nuevo. Van Ek (1991), reformulando y ampliando el concepto de *competencia comunicativa* de Canale y Swain de 1979 detalla ya, diferenciándolas, una *competencia lingüística*, una *competencia sociolingüística* y una *competencia discursiva*. Y ahí parecía estar ya contenido todo. Sin embargo, en el propio seno del Consejo de Europa, Byram (1997) propone una matización, incorporando la lengua de partida y la de llegada, la mirada crítica y la *descentralización*, que resulta en la *competencia comunicativa intercultural*. Byram la ilustra con el ejemplo del turista y el residente en un país extranjero. Dice así: "(...) Mientras el turista sale inalterado de la experiencia del viaje, el residente tiene

la oportunidad de aprender y educarse, adquiriendo la capacidad de crítica mejora de las condiciones propias y ajenas” (Byram 1997:32)

Y ¿cómo se mide o percibe esa competencia? ¿cómo se transmite? Primero, para adquirirla, es necesario activar estrategias y aprender técnicas que favorezcan esa actitud de relativizarse uno mismo, de valorar al otro, valorar sus productos culturales, reconocerlos, situarlos y otorgarles un estatus. Esto implica un despliegue de saberes individuales, pero también, y sobre todo, un saber social. Este es el *plus* que aporta la *competencia intercultural* a sus predecesoras. Y ¿por qué es importante este *plus*? Vamos a dar dos razones de peso:

1. Porque específicamente pone el acento en cómo establecer y mantener relaciones en la comunidad de destino (una forma de vínculo, que insiste en el carácter permanente de la *relación*); y, sobre todo,
2. porque incide en la eficacia de la comunicación, sea en L1 o en L2/LE. El concepto de eficacia es clave: según cómo se use el lenguaje para relacionarse podremos integrarnos en mayor o menor medida en la otra comunidad de hablantes. La eficacia se convierte en un factor de integración social y convierte en relevantes conocimientos no siempre debidamente valorizados como son la cortesía y otros saberes sociopragmáticos.

¿Por qué insistir y valorizar, ahora, saberes como la cortesía o estrategias y convenciones sociopragmáticas como las peticiones indirectas, etc.? Pues bien, no por *etiqueta* sino por la sencilla razón de que distintos estudios de pragmática intercultural, sobre todo los que ponen el acento en la aceptabilidad de enunciados y comportamientos en situaciones interculturales, insisten en estos dos ámbitos como factores clave de éxito comunicativo o de fracaso e incluso exclusión. También porque en lenguaje escrito –un ámbito más ritualizado–, y en concreto en los tipos de escrito que solemos trabajar en el aula (comunicación interpersonal en general, o en ámbitos específicos, de negocios, etc.) estos dos son los dos aspectos estrella. *Cortesía e indirección* son los que más atención requieren y los menos obvios incluso para aprendices de nivel avanzado. *Cortesía* para empatizar con el interlocutor y conseguir establecer relaciones en torno a las expectativas de dirección o *indirección*, y también *explicitud* o no en los actos de habla de la otra cultura ante determinadas tareas comunicativas.

Si nos fijamos, estos elementos son, precisamente, los pilares en los que se basan nuestras relaciones con la otra comunidad, la llave que favorece la aceptación, la inclusión, el reconocimiento como miembro con un cierto estatus, la consecución o no del mismo, o la identificación como *outsider*, ajeno. En definitiva, el manejo de códigos no evidentes es la clave del éxito, de la eficacia.

### 3. ANÁLISIS

En el experimento participaron, por un lado, dos grupos de estudiantes no nativos con nivel B1 plus y, por otro lado, dos grupos de estudiantes nativos, uno de ellos universitario y el otro de bachillerato. A todos ellos les encomendamos una tarea productiva: una tarea de escritura (la redacción de un texto argumentativo-expositivo comparando, a partir de unos gráficos, dos períodos concretos de una actividad comercial).

Uno de los grupos de estudiantes no nativos (G-1) recibió, antes de la realización de la tarea, enseñanza centrada en la forma (Focus on Form). Se prestó especial atención a la formación de las estructuras para expresar *comparación, ventajas e inconvenientes*. Los

alumnos de los otros tres grupos realizaron la tarea apelando a su conocimiento como usuarios pasivos de estos tipos de texto, en cierto modo ambiental, pasivo.

Además de la comparación entre los cuatro grupos, todas las producciones las cotejamos, asimismo, con el texto original que aparecía en la prensa y del que procedían los gráficos. Llamamos a este texto, *texto modelo* y aparece representado como Txt. M.

Fijémonos, en primer lugar, en los resultados del análisis de calidad de información (figura 2). Si nos centramos en el G-2 (no nativos universitarios sin instrucción) y en el G-4 (nativos bachiller sin instrucción), vemos que la *natividad* no ha aportado demasiado. ¿Significa eso que los no nativos saben más que los nativos? La lectura de las producciones de unos y de otros ponía de manifiesto que ambos se alejaban de lo que solemos leer en los periódicos. Por tanto, sometimos a ambos grupos a una comparación más: al cotejo con el texto original (Txt. M.).

Una nueva mirada nos permite ver que, comparados ambos grupos (nativos y no nativos) con el Txt. M., ambos están alejados de él. No obstante, al cotejar estos resultados con los obtenidos por el G-3 (nativos universitarios sin instrucción), vemos que éstos están más cercanos a los del G-2 (no nativos universitarios sin instrucción) que a los del G-4, nativos de bachillerato. Este hecho, pone de manifiesto que los resultados no van a depender tanto de la *natividad*, sino del factor *edad* o *experiencia textual* del estudiante, independientemente de la lengua en la que esté produciendo.

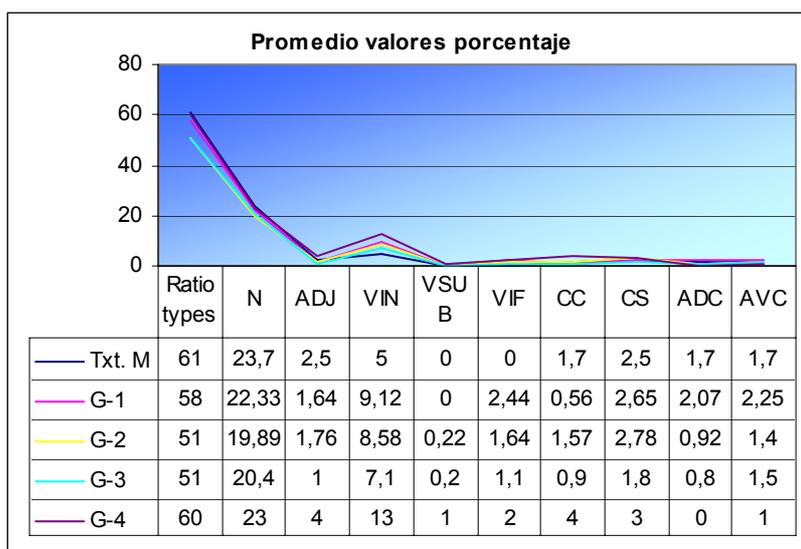


Figura 1. Comparación de grupos nativos y no nativos

G-1: no nativos universitarios CON instrucción explícita  
 G-2: no nativos universitarios SIN instrucción  
 G-3: nativos universitarios SIN instrucción  
 G-4: nativos bachiller SIN instrucción

Asimismo, entre el G-3 y G-4 se observa una evolución que apunta a un aumento de competencia tanto lingüística como retórica. Al cotejar las producciones escritas de ambos grupos, se observa en el G-4 una menor corrección lingüística y mayor interferencia de la lengua catalana. Mientras que en las producciones del G-3 se observa una evolución del bilingüismo hacia un equilibrio de las dos lenguas. Por tanto, una evolución hacia una mayor competencia lingüística y gramatical.

Esto nos permite insistir, ahora con datos experimentales, en que no somos *por naturaleza* conscientes de las características socioculturales ni de nuestra propia lengua ni de la extranjera. En ambos casos hay que activar la mirada de la que venimos hablando. También en el caso de los nativos.

Como el objetivo que nos ocupa es el desarrollo de las competencias en la L2, la pregunta que nos formulamos es si este tipo de contenidos se pueden enseñar y aprender de forma eficaz. Para contestarla, también empíricamente, expandimos el experimento a un grupo de alumnos extranjeros (G-1) para trabajar la toma de conciencia de la especificidad (objetivo de la comunicación, características del subgénero *informe*, recursos para referir la información económica y estructuras lingüísticas concretas como la comparación y las utilizadas para expresar ventajas e inconvenientes).

De esta manera, en la figura 3 podemos comprobar que el G-1, grupo que recibió tratamiento específico, refleja un mayor número de alumnos que utilizan tanto estructuras para expresar *comparación* como *ventajas e inconvenientes*.

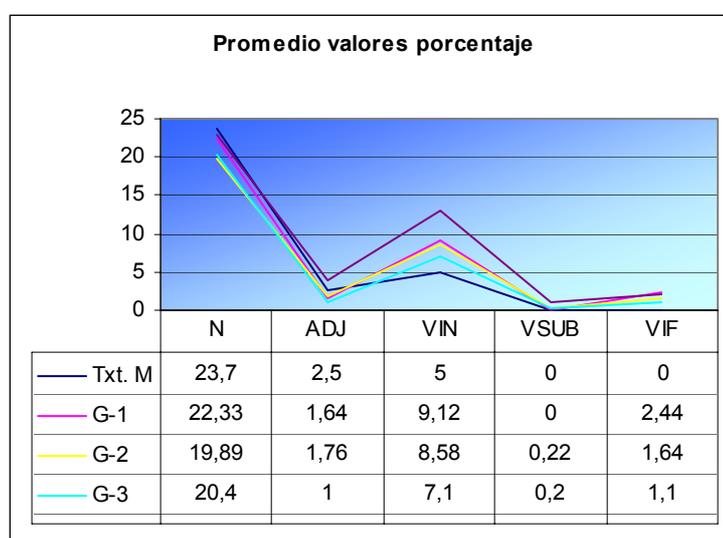


Figura 2. *Calidad de información*

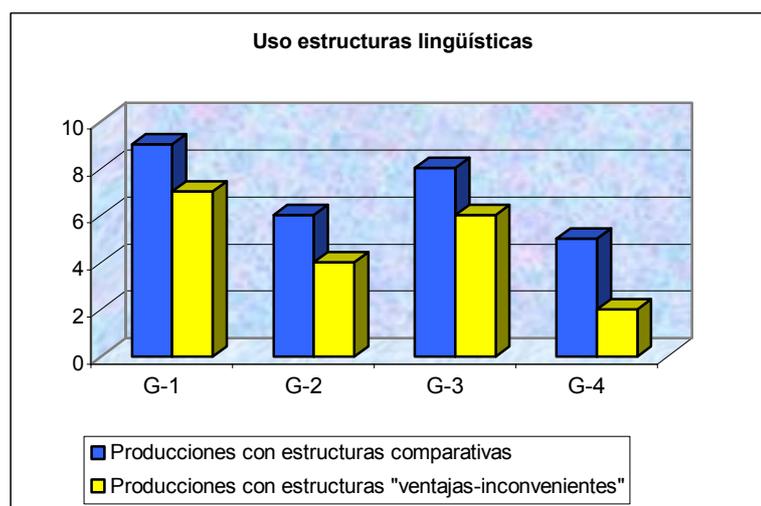


Figura 3. *Nº estudiantes que utilizan las estructuras lingüísticas objetos de estudio*

Las diferencias que se producen entre el grupo G-1 y los grupos G-2, G-3 y G-4 se agudizan cuando nos detenemos a observar el uso que se hace de las estructuras para expresar

ventajas e inconvenientes. Esto, por otro lado, confirma nuestras expectativas de encontrar un mayor número de estructuras comparativas que de las segundas, dado que resulta más fácil realizar una comparación entre dos elementos a partir de unas características dadas, que inferir ventajas o inconvenientes. No obstante, es llamativo el hecho de que en los grupos de alumnos nativos, G-3 y G-4, el uso de dichas estructuras también sea menor.

Nuevamente, y con datos experimentales, observamos que la *natividad* no es un rasgo que garantice una mayor competencia sociocultural. En este caso, la mejor resolución de la tarea se debe a un tratamiento específico para llegar a una concienciación sobre la especificidad de un tema concreto.

## 5. CONCLUSIONES

Con este experimento se pone de manifiesto que la *natividad* en sí no proporciona una competencia sociocultural completa en todos los ámbitos y, por tanto, no será transferible a la LE/L2. Por extensión, no podemos basar el trabajo en la LE/L2 en la presuposición de que ya saben todo eso con pelos y señales en su lengua. Por consiguiente, el papel del profesor ha de ser el de mediar explicitando en el tratamiento didáctico (recursos lingüísticos y función argumentativa-expositiva en el texto, funcionamiento del género, expectativas comunicativas, relevancia informativa, etc.).

Operar de esta manera con no nativos, siguiendo un tratamiento centrado en la forma (Focus on Form), se ha revelado como una herramienta eficaz que ha posibilitado una mejora, al menos a corto plazo, en el uso de aquellos elementos, tanto lingüísticos como retóricos, que forman parte de un texto de las características expuestas más arriba.

## BIBLIOGRAFÍA

- Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Candlin, C. Hyland, K. 1999. *Writing: Texts, processes and practices*. London: Longman.
- Doughty, C. y Williams, J. (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ellis, R. 2001. *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*. Blackwell Publishers.
- Ellis, R. 2002. "Does Form-Focused Instruction affect the acquisition of implicit Knowledge" *SSLA* 24: 223-236.
- Llobera, M., Hymes, D., Hornberger, N.H., Canale, M., Widdowson, H.G., Cots, J.M., Bachman, L., Spolsky, B. eds. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Long, M. H. 1997. "Focus on form in Task-Based Language Teaching". *The McGraw-Hill Companies*.
- Lyster, R., Ranta, L. 1997. "Corrective feedback and learner uptake: negotiation of Form in Communicative Classrooms". *SSLA* 20:37-66.
- Ortega, L. 2000. "Foco en la forma, foco en la función". *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Ed. Carmen Muñoz. Barcelona: Ariel.
- Sanz, C. y Morgan-Short, K 2004. "Positive evidence versus explicit rule presentation and explicit negative feedback: a computer – assisted study" *Language Learning* 54 (1):35-78.
- Swain, M. 1998. "Focus on form through conscious reflection". *Focus on Form in Classroom*

- Second Language Acquisition*. Ed. Catherine Doughty y Jessica Williams. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M 2000. "The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue" *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Ed. James P. Lantolf. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. y Lapkin, S. 2001. "Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects". *Researching Pedagogic Tasks Second Language Learning, Teaching and Testing*. Ed. Martin Bygate et. al. Essex: Longman.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., Kim, H.Y. 1998. *Second Language development in writing*. Honolulu: University of Hawaii Press.