

Freie Universität Berlin



Freie Universität Berlin

Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften

Institut für Romanische Philologie

Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen

Prof. Dr. Graciela Vázquez / Prof. Dr. Daniela Caspari

WiSe 2013 / 2014

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

Las estrategias comunicativas empleadas por alumnos principiantes que adoptan el rol de mediador en actividades de mediación oral

Laura Homs Vilà

laura.homs89@gmail.com

Multiele Erasmus Mundus

Berlín, 24.06.2014

ABSTRACT

Mediation, a barely known language-learning field in Spanish speaking countries, has become a main focus during the last decade in German school education.

This document not only contains the most significant contributions so far on both mediation itself and mediation strategies, but also provides new insight on the topic through a field study on the use of strategies in oral mediation. The methodology consists of the filming and recording of German university students taking an A2-level course in Spanish during three mediation sessions and the following retrospective interview with the subjects on the mediator role. This mediation sessions contained an oral activity, “German-Spanish”, which entailed reading a text in German and transmitting the necessary information to the interlocutor in Spanish. All students being German, the activity constituted a mediation simulation.

The most remarkable result of the field study is the identification of individual tendencies to often use the same strategies. These tendencies do not necessarily coincide between subjects, which reinforces the concepts of individualisation and different intelligence types, as well as different kinds of learning. The fact that there wasn't a significant increase or change in the use of strategies can also be understood as highlighting the need for explicit instruction on strategies. That being at least partially needed at university level —at which learners are significantly more autonomous— it becomes even more necessary at school level.

Key words: mediation strategies university students beginners simulation

RESUMEN

La mediación, prácticamente desconocida en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en países de habla hispana, se ha convertido en un aspecto principal en la educación escolar alemana en la última década.

El presente documento no solo contiene las aportaciones más destacables hasta el momento tanto sobre la mediación en sí misma como sobre las estrategias en la mediación, sino que también aporta nuevo conocimiento a partir de un estudio de campo sobre las estrategias en la mediación oral. La metodología consiste en la grabación de estudiantes universitarios alemanes de un curso de español A2 durante tres sesiones de mediación y la posterior entrevista retrospectiva con los sujetos que adoptaron el rol de mediador. Las ya mencionadas sesiones de mediación consistieron en la realización de una actividad oral “alemán-español”, la cual implicaba leer un texto en alemán y transmitir la información relevante al interlocutor en español. Por tratarse de alumnado alemán, la actividad se debe considerar como una simulación de mediación.

El resultado más destacable es la identificación de tendencias individuales a usar con frecuencia las mismas estrategias. Dichas tendencias no necesariamente coinciden entre sujetos, lo cual refuerza la validez de conceptos como la individualización y los diferentes tipos de inteligencia, así como los distintos tipos de aprendizaje. No haber detectado aumentos o cambios significativos en el uso de estrategias por parte de cada sujeto puede constituir una prueba de la necesidad de dar instrucciones explícitas en relación con las estrategias. Si estas ya resultan al menos parcialmente necesarias a nivel universitario —en el cual el alumnado es claramente más autónomo— su necesidad aumenta en ámbitos escolares.

Palabras clave: mediación estrategias alumnado universitario principiantes simulación

Agradecimientos

Primeramente, debo agradecer la gran ayuda y apoyo de mi tutora Graciela Vázquez, que ha presenciado todo el proceso de elaboración del trabajo y me ha aconsejado en los momentos de más dificultad. También Daniela Caspari, mi otra tutora, ha contribuido a la mejora de mi trabajo, con intervenciones puntuales, pero decisivas.

Asimismo, quisiera agradecer especialmente la ayuda y colaboración de Ester Yáñez, la cual me ofreció la gran oportunidad de llevar a cabo el estudio que se detalla en el presente trabajo con su grupo de estudiantes. Tanto a la ya mencionada Ester Yáñez como a Mercedes Del Campo les agradezco enormemente que me dieran permiso para utilizar y modificar ligeramente actividades de mediación que habían elaborado personalmente.

Finalmente, deseo expresar mi agradecimiento a todos los sujetos que participaron en las tres actividades de mediación elaboradas, pero sobre todo a aquellos que colaboraron con las entrevistas, pues sin ellos el presente trabajo no habría sido posible.

Índice

Introducción	4
Relevancia del tema.....	5
Pregunta de investigación y objetivos	6
1. Marco teórico	8
1.1. La mediación	8
1.1.1. Definición y diferencia entre mediación y traducción	8
1.1.2. ¿Qué exige la mediación del alumnado?.....	9
1.1.3. El usuario principiante de la lengua.....	13
1.2. Las estrategias en la mediación	16
1.2.1 Breve introducción.....	16
1.2.2 Clasificaciones existentes	17
1.2.3. Clasificación en fases.....	27
2. Metodología	33
3. Resultados	38
3.1. Datos básicos	38
3.2. Datos extraídos de las entrevistas (primera parte).....	39
3.2.1. Otros comentarios interesantes de los mediadores	42
3.3. Datos extraídos de los audios	43
3.4. Datos extraídos de los videos	46
3.5. Resumen de los resultados.....	47
Conclusiones	52
Bibliografía.....	56

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo identificar las estrategias comunicativas usadas en simulaciones de mediación oral por parte de usuarios principiantes que adoptan el rol de mediador. Concretamente, el procedimiento consiste en la grabación del alumnado durante tres actividades de mediación distintas —repartidas en tres sesiones diferentes— y una posterior entrevista retrospectiva con los sujetos en el rol de mediador. En cuanto al nivel, se trata de usuarios de un curso intensivo de A2 de la Universidad Libre de Berlín.

En las simulaciones llevadas a cabo en el aula se parte de un texto escrito en alemán —y en alguna ocasión, algún texto complementario en español— y se exige la producción de textos orales en español. La actividad es, pues, “escrito-alemán/oral-español”. Se observan las estrategias que utilizan los alumnos-mediadores para 1) leer uno o más textos y entenderlos, 2) seleccionar información en una lengua y transmitirla en otra, 3) explicitar los conocimientos culturales necesarios, 4) utilizar el conocimiento y las experiencias propias ajenas al texto, 5) cooperar con el interlocutor y 6) suplir deficiencias o lagunas de distinta naturaleza. La observación se lleva a cabo a partir de entrevistas retrospectivas, así como con la ayuda de grabaciones (tanto de la actividad como de las entrevistas).

Si bien es evidente que el análisis de estrategias en sí mismo no resulta sencillo, el objetivo es combinar varias herramientas para obtener una mayor introspección y una mayor comprensión de ellas. Además de ser sumamente útil para extraer conclusiones propias y plantear posibles aplicaciones didácticas, esta aproximación puede abrir las puertas a nuevas investigaciones, así como contribuir a un giro en el planteamiento de la actividad mediadora en el aula de ELE.

El lector especializado en el campo de la mediación habrá constatado el contraste evidente del estudio entre el mundo escolar y universitario: si bien se parte de bibliografía centrada en el mundo escolar —prácticamente la única bibliografía existente— el estudio se lleva a cabo en el ámbito universitario. La decisión de realizar el estudio simulatorio con este tipo de alumnado se tomó por dos razones: por un lado, la dificultad legal de acceder a un colectivo escolar y, al mismo tiempo, la facilidad de acceder al alumnado del centro de lenguas de la Universidad Libre de Berlín —universidad en la que se cursa el máster en el que se enmarca el presente trabajo; por otro lado, la madurez necesaria que exige la entrevista retrospectiva, la cual podría resultar más complicada, si no inviable, con alumnado escolar. Asimismo y si se

observan los resultados de forma retrospectiva, habría sido difícil encontrar alumnado escolar no familiarizado con la mediación, un aspecto que finalmente ha resultado clave para la propuesta de implementación de la mediación que se ha planteado. En otras palabras, sin haber partido de sujetos que desconocían la mediación la propuesta final no habría sido viable.

Finalmente, se puede entender el presente trabajo como una reivindicación del uso de la mediación en clase de ELE con adultos, así como de la necesidad de avanzar en la investigación de la mediación hacia ese colectivo, no únicamente hacia el colectivo escolar. La realidad habla por sí misma: la mediación es una actividad diaria en contextos multilingües y, como tal, no debería ignorarse en una enseñanza que prima la comunicación y pretende acercarse a situaciones reales a las que el alumnado deberá hacer frente. Por lo tanto, se trata de una actividad que responde a una necesidad real, además de resultar enormemente útil para el desarrollo de varias competencias, entre ellas la competencia intercultural y estratégica. Dicha actividad resulta, pues, altamente aconsejable para todo tipo de colectivos —no solamente el colectivo escolar.

Relevancia del tema

En la última década, la mediación —entendida como competencia comunicativa— ha sido un tema central en el mundo escolar alemán. Este interés ha emergido como resultado de diversos acontecimientos, entre los cuales cabe destacar especialmente dos: por un lado, el peso que tiene la mediación en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (a partir de ahora, MCER) como actividad de la lengua; por otro lado, la incorporación de una prueba de mediación en los exámenes de lenguas extranjeras en la *Abiturprüfung*¹, que se empezó a implementar el año 2004.

Se podría afirmar que la incorporación de la mediación en el ya mencionado examen es responsable de un efecto dominó: con tal de que el alumnado esté preparado en este ámbito, el tema se convierte en parte habitual de las aulas; a partir de este cambio, surge la necesidad de llevar a cabo estudios y discusiones al respecto, así como elaborar materiales con sus respectivos criterios de evaluación. Estos materiales son objeto de crítica entre los expertos y, a partir de esta crítica, surgen nuevos materiales (y así sucesivamente). Eso no implica de ningún modo que la introducción de la actividad en la *Abiturprüfung* fuera gratuita o casual;

¹Examen de acceso a la universidad de Alemania, parecido al examen de la Selectividad en España.

fue una decisión consciente y justificada por parte de expertos en educación. Sin embargo, esta decisión conllevó muchos cambios en el aula de lenguas extranjeras escolares que no habrían tenido lugar si esos mismos expertos simplemente hubieran recomendado el uso de la actividad, sin introducirla en el examen ya comentado. Por lo tanto, fue la introducción de la mediación en el examen la que causó un impacto tan grande en la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel escolar.

A pesar de haber recibido una gran atención en Alemania a nivel escolar, las prácticas de mediación en países hispanohablantes son relativamente poco conocidas, tanto a nivel escolar como universitario y de enseñanza a adultos. Un trabajo de esta índole puede resultar útil para la comunidad educativa hispanohablante con escaso acceso a información sobre la mediación en Alemania. Si bien el trabajo consiste mayormente en la observación concreta de las estrategias en la mediación —y la posterior reflexión entorno a las consecuencias didácticas de esta observación—, también puede considerarse una buena herramienta para adentrarse en las discusiones y reflexiones más relevantes al respecto sin necesidad de dominar el alemán.

Aun siendo posible encontrar información en español sobre mediación —en el MCER y en otros pocos documentos— es necesario ser consciente de que la concepción predominante de los expertos alemanes no coincide con la del MCER, el cual según dichos autores da una excesiva importancia a la traducción e interpretación profesional en el aula de lenguas extranjeras.

Asimismo, el presente trabajo puede resultar interesante para los lectores interesados en conocer de cerca el uso de la mediación con alumnado principiante. Este aspecto tiene una especial relevancia, ya que contrasta con la creencia de que este tipo de actividades se deben llevar a cabo a partir de niveles avanzados.

Finalmente, es de suma importancia considerar que se trata de un trabajo innovador incluso en el ámbito alemán, pues pretende cubrir la carencia absoluta de trabajos empíricos referentes al uso de estrategias en la mediación.

Pregunta de investigación y objetivos

Preguntas de investigación: ¿Qué estrategias de comunicación usa el alumnado universitario principiante que adopta el rol de mediador en actividades de mediación oral para leer uno o varios textos y entenderlos, seleccionar información en una lengua y transmitirla en otra,

explicitar los conocimientos culturales necesarios, utilizar el conocimiento y las experiencias propias ajenas al texto, cooperar con el interlocutor y suplir deficiencias o lagunas de distinta naturaleza? ¿Qué implicaciones didácticas se desprenden de los resultados del estudio?

Objetivo: observar actividades de mediación oral en una clase de ELE con alumnado universitario principiante con el fin de identificar las estrategias de comunicación que usan los sujetos que adoptan el rol de mediador para leer uno o varios textos y entenderlos, seleccionar información en una lengua y transmitirla en otra, explicitar los conocimientos culturales necesarios, utilizar el conocimiento y las experiencias propias ajenas al texto, cooperar con el interlocutor y suplir deficiencias o lagunas de distinta naturaleza. Reflexionar sobre las implicaciones didácticas que se desprenden de los resultados del estudio.

1. Marco teórico

1.1. La mediación

1.1.1. Definición y diferencia entre mediación y traducción

En el presente trabajo se parte de la siguiente definición de *mediación*:

Sprachmittlung ist eine komplexe, unter Umständen auch interaktive Aktivität in einer mindestens zweisprachigen Sprechhandlungssituation, zu deren Realisierung sowohl rezeptive als auch produktive kommunikative Fertigkeiten beherrscht und angewandt werden müssen. Die dafür nötige Kompetenz beinhaltet die adressanten-, sinn- und situationsgerechte Übermittlung von Inhalten geschriebener und gesprochener Texte von einer Sprache in die andere, nicht aber eine textadäquate Übersetzung bzw. ein ebensolches Dolmetschen² (Rössler, 2009: p. 160)

A esta definición cabe añadir la gran importancia del componente estratégico y también intercultural, los cuales la misma autora y muchos otros también destacan (Hallet 2009, De-Florio 2008, entre otros).

Como apunta Andrea Rössler en la definición que hemos adoptado, la mediación nunca implica una traducción literal exacta. Partiendo de una tabla más extensa de Hallet (2008), Caspari (2008: 60) resume en una tabla las diferencias clave entre la medicación y la traducción profesional³:

	Formas profesionales de mediación (interpretación y traducción)	Formas de mediación en la escuela y en el día a día
Situación en la que se usa	Normalmente contextos laborales o políticos.	Situaciones comunicativas del día a día.
Grado de exactitud	Correspondencia completa del texto de partida y el texto meta.	Transmisión aproximada de los contenidos principales y de la intención del mensaje
Orientado...	al texto; esto conlleva adecuación al tipo de texto, consistencia terminológica, etc.	al destinatario; esto conlleva que probablemente se tengan que incluir explicaciones adicionales, omisiones, parafraseo, etc.

En Alemania, los autores más reconocidos de este campo coinciden con Hallet (2008) y Caspari (2008) en este aspecto (Rössler, 2008, 2009; De-Florio Hansen, 2008; Kolb, 2008b, entre otros). Kolb (2008b) incluso insiste en que precisamente el dominio de la mediación puede ser útil para evitar que el alumnado busque siempre una única palabra correcta o la

²Traducción propia: La mediación es una actividad compleja, en algunas ocasiones interactiva, que se lleva a cabo en situaciones comunicativas en las que intervienen al menos dos idiomas. Para su realización se deben dominar y poner en práctica tanto destrezas comunicativas receptivas como productivas. La competencia que se necesita para llevar a cabo tal actividad implica la transmisión adecuada (en relación con el destinatario, el sentido y la situación) de contenido escrito u oral de una lengua a otra, pero no una traducción literal exacta ni una interpretación con este grado de exactitud.

³ Para consultar la tabla original en alemán de Caspari (2008) y/o de Hallet (2008), véase el anexo 1.

traducción exacta de una palabra de la L1, así como para fomentar la reformulación, parafraseo y otras técnicas usadas en la mediación:

so ist zu hoffen, dass durch eine frühe Schulung der Sprachmittlungsfähigkeit die Fixierung auf wörtliche Übersetzungen und das eine "richtige" Wort verhindert wird⁴ (Kolb: 2008b: 41).

Sin embargo, la bibliografía en español es ciertamente más limitada que la alemana e incluye documentos en los que se da por válida una visión profesionalizadora de la mediación. No se trata de documentos aislados sin importancia: uno de ellos es el MCER, considerado en general como una fuente fiable y válida para profesionales de ELE. De los siete tipos de actividades que propone el MCER (2001, 85)⁵, cuatro son propios de la traducción e interpretación a nivel profesional (interpretación simultánea, interpretación consecutiva, traducción exacta, traducción literaria). El diccionario de términos ELE sigue una línea similar a la del MCER:

Mayormente, la mediación consiste en la traducción o interpretación entre hablantes de lenguas distintas; en algunos casos, el mediador le resume o le parafrasea un texto al receptor (Martín Peris: 2008, n.d.)

Así pues, tanto este diccionario como el MCER adoptan una concepción que en ocasiones difiere de la adoptada en el presente trabajo. Es evidente que la existencia de distintas concepciones de mediación puede confundir a docentes que no estén excesivamente familiarizados con el término. Según Friederike Bohle, también en el contexto escolar alemán parte del profesorado no tiene del todo claro el concepto y, aunque lo usen en clase, algunos no saben para qué sirve o cómo aplicarlo (Bohle, 2012:14).

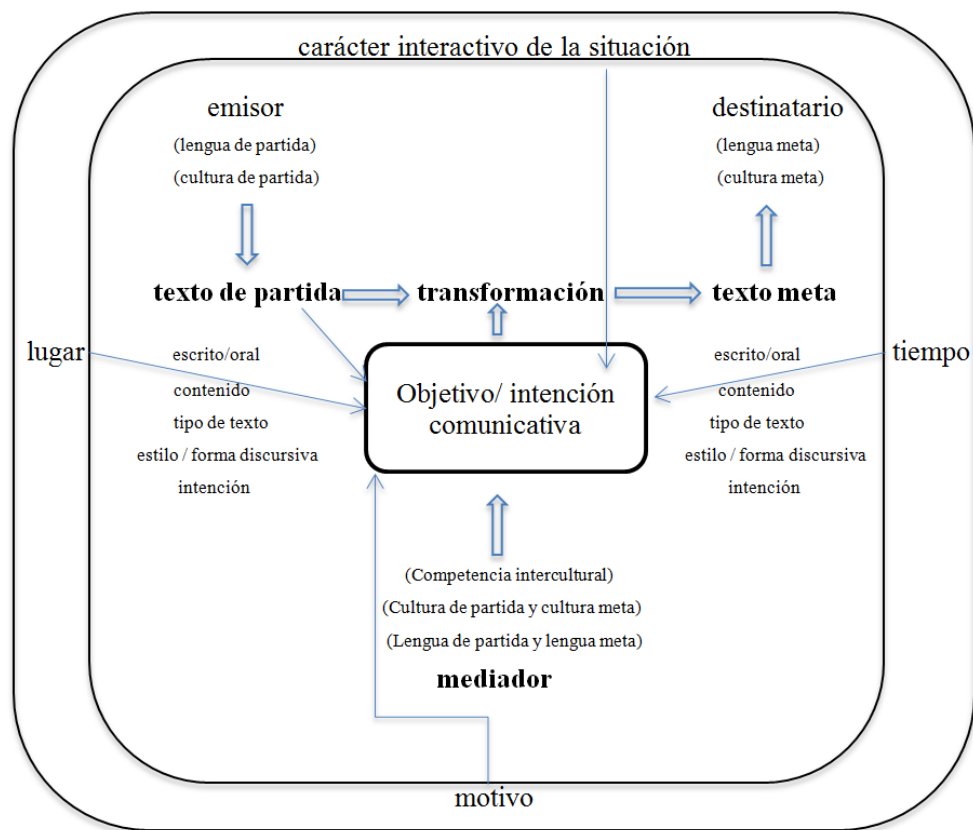
1.1.2. ¿Qué exige la mediación del alumnado?

Complejidad de la actividad mediadora y competencias

Las actividades de mediación implican un alto grado de complejidad, pues se trata de situaciones en las que un individuo tiene que transmitir partes de un mensaje oral o escrito en una lengua a otra persona mediante un texto también oral o escrito en otra lengua. Las lenguas no se presentan aisladas, sino que aparecen dentro de un marco sociocultural concreto. Además, los textos de partida tienen una intención comunicativa y se presentan en un lugar y un momento determinado. El modelo elaborado por Caspari (2013) resulta muy útil para constatar la complejidad de la actividad mediadora:

⁴Traducción propia: se espera que a partir de una instrucción temprana a la capacidad mediadora se evite la fijación por la traducción literal y por encontrar siempre "la única palabra correcta".

⁵ Para ver la tabla completa de actividades, véase el anexo 2.



6

Como también lo hace Reimann (2013), en el cuadro anterior Caspari ilustra un tipo de mediación en el que intervienen tres interlocutores: el emisor, el receptor y el mediador. Sin embargo, hay que puntualizar que el emisor puede no estar físicamente presente en la mediación (p.e. en el caso de una carta, una noticia en el periódico...); en algunos casos el receptor tampoco está presente físicamente (p.e. el receptor ha enviado un mensaje al mediador pidiéndole que le ayude a entender el texto de partida; en este caso el mediador parte de un texto y produce otro texto, que posteriormente envía al receptor).

Hallet (2008) describe el rol del mediador como transmisor entre hablantes, lo cual implica que este no debería añadir contenido propio, sino intentar transmitir la intención (en el modelo de Caspari *objetivo/intención comunicativa*) y la información relevante. También cabe destacar la aportación de Reinmann (2013), quien otorga una gran importancia al concepto de la adecuación. Otro aspecto altamente relevante es la interculturalidad; el conocimiento de ambas lenguas no es suficiente, sino que el mediador precisa de competencia intercultural para establecer una comunicación exitosa entre ambos interlocutores. Este aspecto también se ve reflejado en el ya presentado modelo de Caspari (2013).

⁶ Traducción propia. Para ver el cuadro original en alemán (Caspari: 2013, 39), consúltese el anexo 3.

Clara Gianatelli (2012) —que se centra en la interculturalidad en la mediación— considera la competencia intercultural como clave de la comunicación, ya que aun conociendo la lengua del interlocutor, si uno desconoce las pautas socioculturales de la cultura, tiende a aplicar las reglas de la propia, lo cual puede dar lugar a interferencias culturales, malentendidos y entorpecimiento de la comunicación (Gianatelli: 2012, 10). Como Gianatelli, la mayoría de autores destacan la importancia de la interculturalidad en la mediación (Hallet 2008, Jeske 2013, entre muchos otros).

De Arriba y Cantero (2004) le dan tal importancia a la competencia intercultural dentro de la mediación que utilizan el término “competencia mediadora” para referirse a ella. Hallet (2008) también otorga una gran importancia a esta competencia, que considera como una de las cuatro competencias básicas en la mediación:

- *sprachlich-kommunikative Kompetenz*⁷, que implica conocimiento lingüístico en las dos lenguas y, sobre todo, la capacidad de identificar el objetivo comunicativo de los interlocutores (discernir entre lo importante y lo no importante);
- *interkulturelle Kompetenz*⁸, que implica conocimiento amplio de ambas culturas (a nivel social, a nivel lingüístico...) para saber cuando es necesario hacer aclaraciones sobre aspectos que uno de los interlocutores desconoce, por ejemplo;
- *Interaktionale Kompetenz*⁹, a partir de la cual el mediador reconoce el tipo de relación entre los interlocutores, sus objetivos, intereses y conocimientos previos;
- *strategisch-metodische Kompetenzen*¹⁰, las cuales se relacionan con la capacidad de anticipar, comprobar que no haya problemas de comprensión (preguntar, por ejemplo, “¿se ha entendido todo?”).

Andrea Rössler (2008), como Hallet (2008), también habla de cuatro competencias, si bien dichos autores disciernen en la denominación de una de ellas (Rössler la llama “strategischer Kompetenz” y Hallet, “strategisch-metodische Kompetenzen”). En ese mismo artículo, Rössler (2008) destaca los múltiples beneficios de un buen uso de la mediación en clases de lenguas extranjeras, haciendo hincapié en el alto potencial didáctico de varios aspectos:

Ruft man sich zudem in Erinnerung, dass Sprachmittlung immer auch –wenn auch in unterschiedlichem Grad – die Vermittlung/Mediation zwischen den Kulturen bzw. den Individuen verschiedener Kulturen meint, sind eine Reihe von Schlüsselbegriffen gefallen, mit denen sich das didaktische Potenzial dieser Aktivität in ihren

⁷Traducción propia: competencia comunicativa de la lengua.

⁸Traducción propia: competencia intercultural.

⁹Traducción propia: competencia interaccional.

¹⁰Traducción propia: competencias estratégico-metodológicas.

diversen Spielarten umreißen lässt: integriertes Fertigkeitstraining, Strategietraining, interkulturelles Lernen, Mehrsprachigkeitsförderung und kontrastives Lernen.¹¹ (Rössler: 2008, 62)

En el fragmento anterior, Rössler destaca, entre otros aspectos, el uso y mejora de técnicas y estrategias, un tema clave en el presente trabajo.

En Handreichung (2010: 3) también se destaca la importancia del contexto de comunicación, del componente intercultural, entre otros aspectos:

Los escolares pueden mediar en situaciones bilingües de acuerdo con su nivel, cumpliendo los siguientes puntos:

- Ser capaces de transmitir el contenido de actos lingüísticos, adecuándose a la situación de comunicación y al destinatario;
- si se da el caso, incorporar también conocimiento estratégico y competencia intercultural con el fin de transmitir el mensaje en cuestión al destinatario;
- cuando sea necesario, anticipar posibles malentendidos y dar explicaciones necesarias detalladamente para asegurar la comprensión del interlocutor;
- al transmitir información, si se da el caso, contestar a las preguntas que le surjan al interlocutor y
- para las transmisiones del sentido, cuando sea necesario, hacer uso de herramientas de apoyo y usar también estrategias de compensación y técnicas de parafraseo.¹²

Por lo tanto, a través de actividades de mediación se pueden trabajar dos aspectos claves en la didáctica actual: la interculturalidad y el entrenamiento de estrategias.

¿Cómo debe ser una buena actividad de mediación?

Pfeiffer (2013) establece los siguientes criterios elementales que tienen que cumplir las actividades de mediación: *Mittlerfunktion, sinngemäßes Übertragen in eine andere Sprache, Angabe einer Situation, Nennung eines Adressaten*¹³ (Pfeiffer: 2013, 51).

Estos criterios se relacionan sobre todo con la suficiente concreción y especificación del enunciado, en el que se tiene que explicitar el contexto comunicativo en su totalidad, abordando los temas que aparecen en el modelo ya comentado de Caspari (2013: 39). Por lo tanto, en la creación o evaluación de una actividad de mediación, la especificación del contexto en el que se enmarca la actividad resulta imprescindible. Además de los criterios generales ya comentados, Pfeiffer (2013) establece una lista más completa de criterios, los cuales, sin embargo, se podrían aplicar a otro tipo de actividades y, por lo tanto, no son

¹¹ Traducción propia: Si uno se da cuenta de que la mediación implica siempre —aunque a veces en distintos grados— la transmisión/intermediación entre culturas e individuos de distintas culturas, resulta evidente que la mediación conlleva un conjunto de conceptos clave, con los cuales se puede constatar el potencial didáctico de esta actividad: integración de destrezas, uso y mejora de técnicas y estrategias, aprendizaje intercultural, fomento del plurilingüismo y aprendizaje contrastivo.

¹² Traducción propia. Para ver la versión original en alemán, consúltese el anexo 4.

¹³ Traducción propia: función del mediador, transmisión del sentido en otra lengua, especificación sobre la situación, información sobre el destinatario.

exclusivos de la mediación (criterios como “interés de los alumnos”, “adecuación al nivel”, etc.).

Hallet (2008) también insiste en que las actividades de mediación deben presentar un contexto plausible. Además, el autor hace hincapié en la necesidad de que las actividades estén integradas a la temática habitual de clase (lo que el autor llama *thematische Einbettung*¹⁴); asimismo, Hallet destaca también la gran importancia de usar o crear actividades de mediación en ambas direcciones (de la lengua A a la B y de la B a la A). Finalmente, este autor también destaca —seguramente dirigiéndose a aquellos que critican el uso de la lengua materna en el aula— que incluir de forma puntual la lengua materna en clase de inglés (o en la L2, L3... en cuestión) no implica que la lengua principal utilizada en clase sea la lengua materna (la L2, L3... en cuestión sigue siendo predominante en la comunicación en el aula).

En cuanto a la evaluación, De-Florio (2008) considera que esta debería centrarse en el nivel comunicativo y de contenido (De-Florio: 2008, 5). Por lo tanto, no debería evaluarse tanto la forma, sino el éxito comunicativo.

1.1.3. El usuario principiante de la lengua

Kolb (2008b) defiende la introducción de la mediación en niveles iniciales, lo cual se relaciona directamente con el nivel de los sujetos del presente estudio. Michler (2013) lamenta que —en contraste con la cantidad de material disponible para niveles altos— en los niveles iniciales exista tal limitación en la cantidad de material de mediación disponible:

Für fortgeschrittene Lerner, die sich auf die Abiturprüfung vorbereiten, stehen zum Training der noch verhältnismäßig jungen Aufgabenart schon recht viele Beispiele zur Verfügung. Für die frühe Einübungsphase ist das Angebot hingegen weniger umfangreich¹⁵ (Michler: 2013, 169)

La autora también destaca que precisamente en la fase inicial es decisivo partir de un marco situacional que tenga sentido y de una instrucción precisa (Michler: 2013, 178).

¹⁴ Traducción propia: incorporación temática.

¹⁵ Traducción propia: Para aprendientes avanzados que se preparan para el Abiturprüfung (examen similar al de la selectividad), ya se dispone de una gran cantidad de ejemplos que ayudan a practicar este tipo de actividad relativamente novedosa. Sin embargo, para la práctica en niveles iniciales la oferta es menos extensa.

En el presente trabajo, al hablar de aprendientes principiantes nos referimos a usuarios básicos que han superado el nivel A1 y que están realizando un curso de nivel A2. Así pues, se encuentran en un estadio intermedio entre los dos niveles del MCER (2001: 26):

Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

16

Se trata de un usuario de la lengua que ya domina las habilidades especificadas en el nivel A1 y que está adquiriendo aquellas que se especifican en el nivel A2. Para ver con más detalle los conocimientos y habilidades del usuario básico de nivel A2, destacamos la siguiente tabla, la cual se centra en el dominio de las destrezas en A2 (MCER: 2001, 30):

Comprensión auditiva	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Interacción oral	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Expresión escrita	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.
Comprensión de lectura	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Expresión oral	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual, o el último que tuve.		

17

Cabe destacar que incluso después de haber alcanzado el nivel A2 el alumnado precisa frecuentemente de pausas, reformulaciones, repeticiones y ayuda del interlocutor. Se trata de usuarios con un repertorio lingüístico limitado que se desenvuelven con éxito en situaciones predecibles de la vida cotidiana.

¹⁶ Niveles comunes de referencia. Escala global para el usuario básico (p. 26, MCER).

¹⁷ Para consultar la tabla entera (con los indicadores de A1, A2 y B1), véase el anexo 5.

En cuanto a la capacidad mediadora del alumnado que está adquiriendo el nivel A2, cabe destacar los descriptores del nivel A1 y A2, elaborados por el Grupo de Mediación del Departamento de Español de la Universidad Libre de Berlín (Graciela Vázquez, comunicación personal):

General	
<p>La mediadora o mediador puede comprender y producir textos orales y escritos conformes a su nivel y transmitir de forma sencilla el mensaje de un texto de partida y su contenido según las necesidades de la destinataria o el destinatario y el contexto, siempre y cuando el tema gire alrededor de sus intereses personales (vida cotidiana y estudios: la ciudad donde vive o le gustaría vivir o estudiar, los idiomas que habla y sus objetivos de aprendizaje). Es consciente de la existencia de diferencias culturales. La preparación previa juega un papel decisivo. Se desenvuelve con enunciados muy breves en cuanto a la producción en castellano.</p>	
Oral	Escrito
<p>A 1</p> <p>La emisora o emisor habla a un ritmo lento y colabora con repeticiones y reformulaciones. Realiza pausas que permiten asimilar mejor el significado. La mediadora o mediador puede plantear preguntas simples y pedir aclaraciones, tomar notas y utilizarlas como apoyo. Se hace entender en intervenciones breves, aunque resulten muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación. En otras palabras: para que se pueda realizar la mediación es necesario que la destinataria o destinatario y/o la emisora o emisor colabore dirigiéndose a la mediadora o mediador con un discurso claro y lento, y le repita lo que no comprende. Utiliza lenguaje no verbal para corroborar la comprensión. El texto de partida lo constituye un mensaje cara a cara en intervenciones cortas.</p>	<p>El texto de partida lo constituye, por ejemplo, un mensaje sencillo (anuncio, correo electrónico breve y concreto, postales, instrucciones para la realización de actividades, letreros, etc.) especialmente si hay apoyos visuales (paratextos) y el léxico incluye palabras similares a su lengua materna o internacionalismos.</p>

General	
<p>La mediadora o mediador puede comprender y producir textos orales y escritos correspondientes a su nivel y transmitir de forma sencilla el mensaje de un texto de partida según las necesidades del destinatario o destinataria y el contexto, siempre y cuando la información sea predecible y gire alrededor de sus estudios e intereses u otros temas que le resultan familiares (por ejemplo, si están relacionados con una estancia en el extranjero, la búsqueda de un piso, el transporte, la comida, la vivienda, etc.). Comienza a diferenciar entre opiniones, evaluaciones y recomendaciones sencillas, siempre y cuando correspondan a su nivel. Es consciente de la existencia de elementos interculturales aunque no siempre pueda incorporarlos a la mediación. La preparación previa sigue jugando un papel importante. Partiendo del contexto sabe inferir el significado probable de las palabras que desconoce y comprender la idea global del texto. Aplica algunas estrategias de simplificación lingüística para reproducir la información y utiliza para ello estructuras conocidas. Sigue utilizando, aunque en menor medida el lenguaje no verbal para corroborar la comprensión.</p>	
Oral	Escrito
<p>A 2</p> <p>Todavía depende de las repeticiones, reformulaciones y gestos de la destinataria o destinatario, el texto de partida es más extenso que en el nivel anterior, puede tomar apuntes y estructurarlos para servirse de ellos como apoyo. El lenguaje de partida sigue siendo la lengua estándar, pero la interacción no es necesariamente personal o cara a cara, pueden ser grabaciones orales y/o visuales. En el primer caso, Sabe indicar que comprende lo que se dice.</p>	<p>El texto de partida es más extenso que en el nivel anterior y lo constituye, por ejemplo, horarios de trenes/ autobuses..., carta de un restaurante/bar, horarios de espectáculos, tableros informativos, felicitaciones, conversaciones en el sector de servicios (de compras, en un restaurante...), conversaciones para establecer contacto, cartas breves (e-mails), textos publicitarios, etc. Por lo general contiene imágenes (paratexto) que facilitan su comprensión y es más extenso que en el nivel anterior. El mediador o mediadora puede parafrasear el texto de partida de manera muy sencilla, ateniéndose todavía al léxico y al orden del texto original siempre y cuando se trate de informaciones concretas y el léxico incluya palabras similares a otras lenguas conocidas, independientemente de que sean o no internacionalismos.</p>

Como se desprende de las tablas anteriores, el mediador que está adquiriendo el nivel A2 obtiene un gran beneficio de la preparación previa. Este usuario aún dispone de un vocabulario limitado y se puede desenvolver de forma sencilla entorno a temas que le resultan familiares. Cabe destacar la dependencia de repeticiones y reformulaciones, así como el uso del lenguaje no verbal.

1.2. Las estrategias en la mediación

1.2.1 Breve introducción

Las estrategias incluidas en los siguientes apartados son todas ellas *estrategias de comunicación*, entendidas de forma general en contraposición con las *estrategias de aprendizaje*. Varios autores adoptan esta clasificación (como por ejemplo, Pastor: 2004, 292 o Pinilla: 2004: 436), la cual se entiende del siguiente modo:

La competencia estratégica es la capacidad de poner en marcha los procesos de planificar, ejecutar y controlar la comunicación (estrategias de comunicación), así como de activar los recursos para que el aprendizaje sea más fácil y más rentable (estrategias de aprendizaje). (Fernández López: 2011, 26)

Peter Bimmel y Ute Rampillon (2000), autores destacados en el mundo académico alemán, establecen una división que se podría considerar equivalente: las *Sprachlernstrategien*¹⁸ y las *Sprachgebrauchstrategien*¹⁹. Estos autores destacan que, a pesar de esta contraposición terminológica, las *Sprachgebrauchstrategien* sirven para aprender:

Diese Unterscheidung ist aber nicht so zu verstehen, dass man vom Gebrauch der Fremdsprache nichts lernt. Ganz im Gegenteil: Erfahrene Fremdsprachenlernende wissen, dass die Benutzung von Sprachgebrauchsstrategien —etwa ein Wort, das man nicht kennt, zu umschreiben— nicht nur nützlich sein kann, um die Kommunikation in einem Gespräch aufrechtzuerhalten, sondern auch zum Training der eigenen Sprachkompetenz beitragen kann, was wiederum eine Lernstrategie ist²⁰ (Bimmel, Rampillon, 2000: 62)

Por lo tanto, el uso de estrategias de comunicación o estrategias comunicativas no es solo positivo para la comunicación, sino que favorece un mejor aprendizaje de la lengua. Sonsoles Fernández López (2004) también destaca este aspecto: “hemos asumido que las estrategias de comunicación son eficaces para el aprendizaje” (Fernández López: 2004, 417).

Algunos autores defienden el entrenamiento explícito de las estrategias, mientras que otros lo consideran contraproducente. También en las estrategias de mediación surge esta discusión: mientras Rössler (2009) se basa en los estudios más recientes para afirmar que un entrenamiento explícito de las estrategias favorece el aprendizaje —sobre todo en aprendientes con poca experiencia en el aprendizaje de lenguas— Inez de Florio-Hansen (2013) considera que el trabajo explícito de las estrategias conlleva una obsesión por parte del alumnado que le impide concentrarse en la actividad (De-Florio Hansen: 2013, 79). Este aspecto se retoma brevemente en las conclusiones.

¹⁸ Traducción propia: estrategias de aprendizaje de una lengua.

¹⁹ Traducción propia: estrategias de uso de la lengua.

²⁰ Traducción propia: Con esta diferenciación no se debe interpretar que no se aprenda a través del uso de la lengua. Precisamente es al revés: los aprendientes de lenguas experimentados saben que utilizar estrategias de uso de la lengua — como por ejemplo parafrasear una palabra desconocida— no resulta solamente positivo para mantener la comunicación en una conversación, sino que también puede beneficiar el entrenamiento de la competencia de la lengua, lo cual al mismo tiempo constituye una estrategia de aprendizaje.

En el próximo subapartado presentaremos las clasificaciones existentes de estrategias de mediación, todas ellas estrategias de comunicación (en contraposición, como ya se ha especificado, con las estrategias de aprendizaje). En el apartado posterior se partirá de las clasificaciones que encajen con la definición de mediación adoptada en el presente trabajo para elaborar una clasificación propia de las estrategias de mediación, basada en fases.

Cabe destacar que las estrategias que se presentan a continuación no son en su totalidad exclusivas de la mediación: algunas se utilizan también en la comprensión lectora (tipo de lectura, selección de información...), otras en la interacción oral (uso de gestos, reformulación...). Sin embargo, entre ellas se encuentra una categoría exclusiva de la actividad mediadora, que se relaciona con la situación de comunicación y con el destinatario —lo cual a su vez se relaciona con la interculturalidad. Por lo tanto, en la actividad mediadora se trabaja con estrategias transversales a otras destrezas y con estrategias propias, exclusivas.

1.2.2 Clasificaciones existentes

En este apartado se destacan las divisiones y clasificaciones de los siguientes autores o documentos de referencia: Kieweg (2008), Rössler (2009), Kolb (2008), De-Florio (2008), MCER (2001), De Arriba y Cantero (2004), Michler (2013), varios artículos de la edición 43 de la revista *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, el diccionario de términos clave de ELE, Handreichung (2006), Handreichung (2010), así como de tres manuales de mediación (*Taller de mediación, Sprachmittlung Spanisch. 44 Aufgaben A1-B2, ¡Adelante!*²¹). Para acceder directamente al resumen de las estrategias relevantes de las fuentes utilizadas distribuido en fases, véase el apartado 1.2.2.

Kieweg (2008) divide las estrategias pensadas directamente para la mediación de la siguiente manera:

Einzelne Strategien beziehen sich auf die Wortschatzebene (umschreiben, paraphrasieren, ersetzen, das Gegenteil nennen, Unwichtiges auslassen), auf die syntaktische Ebene (durch weniger anspruchsvolle Strukturen ersetzen und dadurch vereinfachen) auf die Inhaltsebene (selektieren, umordnen oder weglassen) und auf die vielen Möglichkeiten der nicht-sprachlichen und gegenständlich oder situativen Unterstützung (Mimik, Gestik, Körpersprache, Gegenstände, Zeichnungen, Skizzen).²² (Kieweg: 2008, 8)

²¹ Se han escogido estos tres manuales por representar las editoriales que más han publicado entorno a la mediación (Klett y Cornelsen). En el caso de Klett, se ha escogido un manual del 2010 y otro del 2014.

²² Traducción propia: Algunas estrategias tienen como foco el vocabulario (reformular, parafrasear, sustituir, nombrar el contrario, obviar lo no importante), la sintaxis (sustituir por estructuras menos complejas y de ese modo simplificar), el contenido (seleccionar, reordenar o omitir) y las múltiples posibilidades que ofrece el apoyo no lingüístico, figurativo o situacional (mímica, gestos, lenguaje corporal, objetos, dibujos, bocetos o esbozos).

Rössler (2009) es la autora que presenta un abanico más específico de estrategias para la mediación. En abundantes publicaciones sobre la mediación se parte de la clasificación de esta autora, la cual se organiza en tres categorías:

- *Fertigkeitsbezogene Strategien*²³
- *Kommunikationsstrategien*²⁴
- *Soziale Strategien*²⁵.

De entre las primeras, cabe destacar las que menciona Rössler en relación con la producción oral: uso de estructuras conocidas (“Inselwissen”, como p.e. *si no me equivoco lo que quiere decir es...*) o *Reduktionsstrategien*²⁶(simplificar la sintaxis o el contenido, sin necesidad de omitir información importante o la intención del emisor); también se puede recurrir a *Achievement-Strategien*²⁷, divididas en *Kompensations-Strategien*²⁸ (parafrasear, definir un concepto cuya denominación se desconoce y reformular) y *retrieval-Strategien*²⁹ (plantear preguntas al interlocutor/receptor, pedir al interlocutor que reformule). Estas últimas estrategias son al mismo tiempo y respectivamente estrategias de comunicación y estrategias sociales. Rössler también habla de “the given-new strategy”, la cual consiste en prestar atención a señales tanto verbales como no-verbales para entender la relación entre dos oraciones (p.e. para entender un conector desconocido). La autora también incluye la estrategia “sequentielles Kombinieren”, la cual consiste en aplicar conocimientos lingüísticos (p.e. de colocaciones) para reconstruir mentalmente las partes que no se han comprendido de un sintagma.

En cuanto a las estrategias de comunicación se destacan sobre todo las *Umschreibungsstrategien*³⁰ (definiciones, paráfrasis, negación de una palabra antónima...), que no solo se utilizan a nivel léxico, sino también a nivel sintáctico; Rössler también habla de *Ersetzungsstrategien*³¹ (palabras inventadas a partir del conocimiento de formación de palabras, uso de palabras en otras lenguas, internacionalismos...); aunque no se debe abusar de ellas, también se pueden utilizar *non-verbaler Strategien*³² (gestos, mímica, imitación de sonidos o ruidos...).

²³ Traducción propia: estrategias en el uso de destrezas.

²⁴ Traducción propia: estrategias de comunicación.

²⁵ Traducción propia: estrategias sociales.

²⁶ Traducción propia: estrategias de reducción y simplificación.

²⁷ Traducción propia: estrategias de *achievement* (o de logro).

²⁸ Traducción propia: estrategias de compensación.

²⁹ Traducción propia: estrategias de retroalimentación.

³⁰ Traducción propia: estrategias de reformulación.

³¹ Traducción propia: estrategias de sustitución.

³² Traducción propia: estrategias no verbales.

Ya en relación con las estrategias sociales, Rössler destaca la importancia de ser consciente del conocimiento lingüístico y cultural del interlocutor; el mediador tiene que ser capaz de identificar y describir conceptos culturalmente diferenciados, así como comportamientos y expectativas diferentes en una cultura y otra y que se deben explicitar para evitar malentendidos. Finalmente, el mediador tiene que interactuar con el interlocutor y pedirle que repita o explique conceptos complejos para comprobar que este está entendiendo el mensaje.

Hay que tener en cuenta que la misma Rössler (2009) indica que algunas estrategias no responden a una sola clasificación, es decir, algunas estrategias pueden ser al mismo tiempo de un tipo y de otro. Kolb (2008) destaca sobre todo la importancia de las estrategias de reformulación, si bien también menciona las *Lesestrategien*³³ y lo que la autora duda en clasificar como estrategia:

Außerdem ist eine weitere Kategorie nötig, die man „Strategie“, „Situations- und Adressatenbezug“ oder „Interaktion“ nennen kann [...]. Beim mündlichen interaktiven Sprachmitteln ist beispielsweise denjenigen Lernern, die besonders gute Umschreibungsmöglichkeiten finden, Höflichkeitsfloskeln verwenden oder Perspektivenwechsel und indirekte Rede meistern, eine positive Rückmeldung zu geben³⁴ (Kolb: 2008, 13)

En el caso de Michler (2013), se habla de algunas estrategias sin clasificarlas como tal:

Darauf aufbauend sind Arbeitstechniken wie Hervorhebungs- bzw. Markierungsverfahren, die den Schülern als fächerübergreifende Fertigkeiten aus dem Deutsch- und/oder Englischunterricht zumindest teilweise bekannt sein sollten, genauso einzuführen bzw. zu wiederholen wie Strategien zum Finden von Schlüsselwörtern, zum Anlegen von Stichwortzetteln für zentrale Inhalte und zum Erschließen unbekannter Wörter³⁵ (Michler 2013, 173)

Si bien la autora habla de reformulación, parafraseo, uso de antónimos, simplificación y otros como aspectos clave de la mediación —los cuales se suelen atribuir al uso de estrategias— no los identifica propiamente como estrategias. Este fenómeno es recurrente en la bibliografía relacionada con la mediación.

En cuanto a Inez De-Florio Hansen (2008), la autora cita explícitamente las estrategias *paraphrasierende Kommunikationsstrategien*³⁶, las cuales resultan bastante generales, y de nuevo las estrategias de comunicación, pero *vornehmlich im Bereich der Verständnissicherung und (indirekten) Gesprächssteuerung*³⁷ (De-Florio: 2008, 5). A pesar de tratar poco las estrategias de forma directa, la autora destaca también, por ejemplo, la

³³ Traducción propia: estrategias de lectura.

³⁴ Traducción propia: Además es necesaria una categoría adicional, la cual se puede clasificar de “estrategia”, “adaptación a la situación y al destinatario” o “interacción” [...]. En la mediación oral interactiva, por ejemplo, se debe dar feedback positivo a los aprendientes que consiguen reformular de manera eficaz, utilizan un registro adecuado o dominan el cambio de perspectiva y el estilo indirecto.

³⁵ Traducción propia: Para ello se deberían repetir o introducir técnicas de trabajo como los procedimientos de marcar o resaltar algo —que los alumnos deberían conocer como destrezas ya vistas en la clase de alemán o de inglés, o al menos deberían ser en parte conocidas— o como las estrategias para encontrar palabras clave, anotar los contenidos principales y descubrir palabras desconocidas.

³⁶ Traducción propia: estrategias de comunicación de parafraseo.

³⁷ Traducción propia: sobre todo en el ámbito de la comprobación de la comprensión y del control (indirecto) de la conversación.

necesidad de distinguir entre lo importante y lo no importante, lo cual varios autores consideran una estrategia. Asimismo, en sus ejemplos incluye consejos, que también se podrían considerar estrategias, si bien la autora no los denomina como tal (De-Florio: 2008, 7):

Consejo 1:

En las conversaciones del día a día utilizamos a menudo expresiones fijas. Por lo tanto, en esos casos no tienes que pensar qué palabras necesitas para la traducción sino simplemente acordarte de la expresión fija en cuestión.

Consejo 2:

Algunas expresiones concretas tendrás que interiorizarlas, ya que no se puede deducir su significado a partir de las palabras que la forman.

Consejo 3:

Cuando transmites una frase alemana en otra lengua normalmente tienes varias formas de expresarla. Cuando no se te ocurra una palabra, piensa si conoces otra con un significado parecido o si puedes adaptar la frase, con tal de evitar dificultades.

Consejo 4:

A menudo encuentras textos en folletos de los cuales no entiendes todo. No pasa nada. A menudo puedes deducir la información más importante sin necesidad de conocer todas y cada una de las palabras. Tanto la presentación, el título y las imágenes como la grafía de las palabras pueden ayudarte.

Consejo 5:

Cuando no se te ocurra una palabra, puede ayudarte la reformulación, es decir, la explicación. Por ejemplo, puedes explicar donde se encuentra el objeto en cuestión, para qué sirve, qué aspecto tiene.

Consejo 6:

Cuando traduzcas un texto de otra lengua al alemán, ten en cuenta lo siguiente:

- Lo importante es que se transmita completamente el contenido. Se pueden omitir algunas palabras.
- Para expresiones fijas tendrías que encontrar buenas traducciones al alemán.
- Pon atención a aspectos gramaticales que no existen en alemán y para los cuales tienes que encontrar buenas traducciones.
- El orden de las palabras en la lengua extranjera puede no coincidir con el del alemán.³⁸

De estos consejos, no se tendrán en cuenta los que se relacionan con la traducción a nivel profesional (concretamente los consejos 1, 2 y 6), ya que no coinciden con la concepción de mediación adoptada en el presente trabajo.

En el diccionario de términos clave de ELE también se presenta una clasificación de las estrategias en la mediación:

En la fase inicial de planificación el mediador recupera de la memoria aquellos conocimientos previos que considera pertinentes y se prepara para procesar el texto: busca apoyos, prepara un glosario, analiza las necesidades del interlocutor, etc. En la fase central (de ejecución) de la actividad —interpretación, traducción o explicación— el mediador desarrolla dos procesos paralelos (simultáneos o consecutivos): expone de manera comprensible para el destinatario lo que se acaba de decir (o lo que acaba de leer) con otras palabras (de la misma o de otra lengua) y atiende a la parte del mensaje que viene a continuación. En el caso de la interpretación simultánea, construye fragmentos prefabricados de discurso, apunta las formas de expresar las cosas para aumentar su glosario y anota posibilidades y equivalencias [...] Si la actividad de mediación es

³⁸Traducción propia. Para ver la versión original en alemán consúltese el anexo 6.

escrita (por ejemplo, en el caso de la traducción), al final se suele pasar a una fase ulterior de corrección (Martín Peris: 2008, n.d.)

De las estrategias incluidas en este diccionario, solo se tomarán en consideración aquellas que se corresponden con la definición adoptada de mediación. Por eso, se tendrá en cuenta, por ejemplo, *el análisis de necesidades del interlocutor*, pero no la *preparación de un glosario*, propia de una mediación profesional (en el siguiente apartado se incluyen todas las estrategias consideradas válidas organizadas en tablas).

En el caso del MCER, nos encontramos ante una situación parecida a la anterior, pues algunas de las estrategias de mediación propuestas están demasiado enfocadas hacia prácticas de mediación que en el presente trabajo no se consideran válidas. Veamos la lista completa de estrategias:

- Planificación	Desarrollo de los conocimientos previos Búsqueda de apoyos Preparación de un glosario Consideración de las necesidades del interlocutor Selección de la unidad de interpretación
- Ejecución	Previsión: procesamiento de la información de entrada y formulación del último fragmento simultáneamente en tiempo real Anotación de posibilidades y equivalencias Salvar obstáculos
- Evaluación	Comprobación de la coherencia de dos versiones Comprobación de la consistencia de uso
- Corrección	Precisión mediante la consulta de diccionarios Consulta de expertos y de fuentes

Del cuadro anterior, se podrían considerar válidas las siguientes estrategias:

- En la planificación, *desarrollo de los conocimientos previos*, *consideración de las necesidades del interlocutor* y, tal vez en una mediación escrita, también la *búsqueda de apoyos* (a pesar de ser un tanto general), pero la *preparación de un glosario* o la *selección de la unidad de interpretación* son estrategias claramente enfocadas a una interpretación o traducción profesional.
- En la ejecución, se podría considerar como válida la estrategia *salvar obstáculos*, pero, de todos modos, es muy general y puede referirse a muchas estrategias más específicas.
- En una mediación escrita sí sería posible una *comprobación de la coherencia de las dos versiones*, para comprobar, por ejemplo, si uno ha olvidado alguna información necesaria o si se puede resumir más el texto.
- La consulta de diccionarios se podría considerar válida en algunos casos (p.e. cuando en una situación real de mediación fuera “natural” y factible usarlos, sobretodo en las

mediaciones escritas) y la consulta de expertos sería muy específica de la actividad profesional.

Algunos autores, como De Arriba y Cantero (2004), al abordar el tema de las estrategias en la mediación, parten directamente de las estrategias ya recogidas en el MCER.

En Handreichung (2006) se habla de las estrategias usadas en la mediación escrita, las cuales se dividen en *Lesestrategien* y *Schreibstrategien*³⁹, además de lo que en el documento se denomina *Arbeitstechniken*⁴⁰ (Handreichung: 2006, 4):

En particular, los escolares tienen que disponer p.e. de las siguientes estrategias de lectura:

- Escoger un tipo de lectura (global o detallada) y un ritmo de lectura basándose en el enunciado, el tipo de texto y la intención de la lectura.
- Aprovechar la información que ofrecen las imágenes, los títulos y la estructura del texto.
- Distinguir entre información relevante y no relevante (p.e. palabras clave / encontrar información secundaria).
- Extraer la información esencial de las estructuras complejas.
- Clasificar la información esencial de la idea principal del texto.

En particular, los escolares tienen que disponer p.e. de las siguientes estrategias de escritura:

- Retener las informaciones leídas de forma estructurada y en forma de apuntes.
- Reformular, utilizar sinónimos, transformar el estilo directo en indirecto.
- Corregir las propias producciones, p.e. usando un diccionario monolingüe.

En particular, los escolares tienen que disponer p.e. de las siguientes técnicas de trabajo:

- Estructurar el proceso conforme a la tarea y al objetivo.
- Aplicar técnicas para marcar y estructurar.⁴¹

En Handreichung (2010) se habla, como hemos visto anteriormente, de conocimiento estratégico y estrategias de compensación, sin embargo, sin especificar cómo debería ser este conocimiento o dar ejemplos de estas estrategias compensatorias.

La cuadragésima tercera edición de la revista *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch* incluye diversos artículos en los que se tratan directamente las estrategias de la mediación oral. En la siguiente tabla se resumen las estrategias incluidas en cada artículo:

³⁹ Traducción propia: estrategias de lectura y (estrategias) de escritura.

⁴⁰ Traducción propia: técnicas de trabajo.

⁴¹ Traducción propia. Para ver la versión original en alemán, consúltese el anexo 7.

Referencia	Estrategias (en español)
<p>REINMANN, DANIEL (2013)</p>	<p>El autor describe estrategias solo para el rol de alemán monolingüe (como ya se ha comentado, el autor habla de tres roles presentes “físicamente” en la mediación). Reinmann utiliza las estrategias como uno de los criterios de evaluación y considera que el alumno ha utilizado de forma óptima las estrategias si consigue lo siguiente:</p> <p>Estrategia</p> <p>Reacciona siempre a las dificultades del mediador y ayuda en todas las ocasiones de forma exitosa a partir de reformulaciones simplificadas de sus propios enunciados en alemán y/o a partir de ayudas lingüísticas en la lengua extranjera, las cuales se adecuan en todos los sentidos a la situación, es decir, guardan relación con la situación ficticia que se está llevando a cabo.⁴²</p> <p>Esta estrategia no se tendrá en cuenta en el estudio, pues en este estudio se miden principalmente las estrategias utilizadas por el mediador principal (el que habla las dos lenguas entre las cuales se quiere mediar); estas estrategias están pensadas para el participante que habla solo una de las dos lenguas (o tiene un nivel muy bajo de la lengua para la que requiere una mediación).</p>
<p>OSTERMEIER, CHRISTIANE (2013).</p>	<p>Esta autora se centra en las <i>Sprechstrategien</i>⁴³ y destaca en su artículo las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reformulación - Explicar expresiones que remiten a hechos típicos alemanes <p>Más adelante, la autora incluye una tabla en la que —siguiendo a Rössler (2009)— considera las siguientes estrategias dentro de las estrategias del habla:</p> <p>Estrategias de reformulación: Uso de hiperónimos o conceptos generales, sinónimos, antónimos y palabras del mismo campo semántico (Wortfamilie); reformulaciones, explicaciones o simplificación de las palabras y frases complicadas</p> <p>Estrategias de reducción: Evitar u omitir contenidos concretos</p> <p>Estrategias de sustitución: Creación de palabras inventadas, uso de internacionalismos o equivalentes en otras lenguas</p> <p>Superar las pausas en el habla: Usar palabras “muletilla” (<i>bueno, pues, a ver</i>) o preguntar al interlocutor (<i>Cómo se dice...?, Es correcto?</i>)</p> <p>Estrategias no verbales Gestos y mímica⁴⁴</p>

⁴² Para ver el fragmento original consúltese el anexo 8.

⁴³ Traducción propia: estrategias del habla.

⁴⁴ Para ver el fragmento original consúltese el anexo 9.

<p>JACOBSEN, KAREN (2013).</p>	<p>Jacobsen habla de tres pasos en el entrenamiento de las estrategias (Jacobsen: 2013, 22), que se resumen a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un primer paso en el que se hacen conscientes estrategias ya conocidas. Jacobsen afirma que por ese motivo se trabajarán primero las estrategias en el uso de destrezas de Rössler. - En el segundo paso se trabajan las estrategias de comunicación y las estrategias afectivosociales para compensar los déficits y entrenar a la evitación o reacción ante malentendidos. - En el tercer paso se pasa a aplicar las estrategias aprendidas en actividades de mediación interactivas, con todo lo que eso conlleva. <p>La autora cita los siguientes ejemplos de estrategias: plantear preguntas al interlocutor, solicitar una explicación, reformular.</p>
<p>JESKE, CLAIRE-MARIE (2013).</p>	<p>En este artículo se habla de estrategias, pero de forma no explícita (no se especifica cuáles hay).</p>
<p>KRÄLING, KATHARINA/ KONRAD, SARA/ LEYSER, LARA/ MAYER, SARAH/ SEIDEL, JULIANE /WAGNER, HENRIKE/ WIESNER, SARAH (2013).</p>	<p>En este artículo se discuten estrategias que se trabajan en una actividad concreta. Los autores consideran que se trata de tres estrategias muy útiles:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Reformular, definir o parafrasear el léxico desconocido. 2) Plantear preguntas al interlocutor, pedir aclaración. 3) Expandir (el mediador añade algo: información cultural...).⁴⁵ <p>Los autores también hacen referencia a las estrategias (y su clasificación) del artículo de Rössler (2008).</p>
<p>PFEIFFER, ALEXANDER (2013).</p>	<p>En este artículo se hace referencia a numerosas estrategias ya vistas en otros artículos (activar conocimientos, tomar apuntes...). Sin embargo, solo se hace referencia explícita a estrategias de reformulación, estrategias de simplificación y estrategias de compensación, sin especificar las estrategias concretas de cada categoría.</p>

En el artículo de Jeske (2013) también se incluyen actividades para trabajar explícitamente las estrategias. Primero se pide al alumnado que indique qué estrategias se han usado en una mediación reproducida en una tira cómica; después se les da consejos para usar una serie de estrategias, concretamente para pedir ayuda, parafrasear, empezar una frase y explicar diferencias culturales (Jeske: 2013, 39):

⁴⁵ Puede consultarse el fragmento original en el anexo 10.

Nombre: _____

Fecha: _____

Estrategias para mediar

1. Fijate en las siguientes situaciones: ¿Qué problemas de lengua tiene la mediadora (Laura) y con qué estrategias los soluciona?
2. Marca las diferentes estrategias con colores diferentes y explica en alemán cómo funciona la estrategia.

1ª situación:

Isabel: Frag mal, welche Regeln die beiden bei dem Spiel haben, bitte.

Laura: Mmmh, ich weiß das spanische Wort für Regeln nicht ... ah, ich frage einfach so:
«Mi amiga quiere saber cómo se juega, qué tenemos que hacer en este juego y qué no debemos hacer.»

Estrategia/Strategie: _____

2ª situación:

Pedro: Pues, tenemos la cancha hasta las seis de la tarde, podemos jugar dos horas ...

Laura: Perdona, no entiendo la palabra «cancha».

Pedro (señalando): La cancha es el lugar en el que jugamos al voleibol.
Mira, de esta línea hasta ésta.

Laura: Ah, er sagt, dass sie das Feld bis 18.00 Uhr heute Abend haben und dass wir noch zwei Stunden lang spielen können.

Estrategia/Strategie: _____

Frases útiles para mediar estratégicamente

1. Lee las frases y palabras que te pueden ayudar para aplicar estas estrategias en una mediación.
2. Vuelve a las dos situaciones anteriores y usa otra variante lingüística de las frases útiles para la misma estrategia.

Frases útiles para pedir ayuda:

¿Qué has dicho? – ¿Puedes repetir la frase, por favor? – Perdón, no te he entendido. –

Más despacio, por favor. – No entiendo la palabra ... – ¿Qué significa la palabra ...?

Frases útiles para parafrasear lo que quieres mediar:

Es una acción/actividad que ... – Se hace en el interior/exterior ... – Es parecido a ... – Es una cosa que ... – Se usa para ... – Es un lugar donde ...

Frases útiles para empezar una frase que quieres mediar:

Dice que ... – Pregunta si/qué/cómo/cuándo ... – Quiere saber si/decir que ... – En su opinión ... –

No entiende por qué/cómo/cuándo ...

Las estrategias de mediación en tres manuales de mediación

En *Taller de mediación* (Franke, Kruse, Schmidt: 2013), de la editorial Cornelsen, se contemplan estrategias para actividades de mediación “escrito/oral”, “escrito/escrito”, sin establecer más categorías o clasificaciones. Aquí presentamos la lista completa de dichas estrategias:

1. Formular frases de ejemplo; 2. Resumir las ideas principales; 3. Marcar las palabras clave; 4. Dividir textos; 5. Estructurar textos; 6. Diferenciar lo importante de lo no importante; 7. Reformular palabras; 8. Buscar antónimos; 9. Anotar palabras clave; 10. Buscar sinónimos; 11. Leer un texto diversas veces; 12. Buscar información clave del texto; 13. Estructurar palabras clave; 14. Plantear preguntas de comprensión; 15. Entender palabras a partir del contexto; 16. Escoger el registro adecuado; 17. Captar el tema del texto sin leerlo (para saber de qué trata un texto, a menudo es suficiente con mirar las imágenes y leer el título del texto); 18. Cambiar el orden de las palabras en la frase; 19. Juzgar las propias competencias (te pueden ayudar frases como las siguientes: ¿he entendido el texto de partida? ¿Qué párrafos tengo que leer otra vez con más atención? ¿En qué partes tengo dudas? (p.e. en la comprensión del texto o en la producción textual) ¿Qué conceptos tengo que consultar o buscar?); 20. Leer un texto en diagonal; 21. Consultar el diccionario; 22. Repartir una frase larga en varias frases cortas.⁴⁶

En *Sprachmittlung Spanisch. 44 Aufgaben A1-B2*, de la editorial Klett, se plantean las siguientes estrategias, las cuales no se presentan como completas, sino que se ven como las estrategias de comunicación que se pueden poner en práctica más rápidamente:

1. Buscar nociones parecidas que se puedan usar en un contexto determinado sin que su uso conlleve un cambio de significado (p.e. *cuarto* = *habitación*)
2. Usar palabras contrarias (antónimos)
3. Explicar una palabra o una manifestación en una frase entera.
4. Explicar una palabra con la ayuda de un hiperónimo (concepto general).
5. Utilizar palabras de la misma familia.
6. Simplificar frases, sin que eso conlleve un cambio de significado.⁴⁷

En el manual *¡Adelante!* (2010), también de la editorial Klett, se aconseja usar estrategias, si bien estas no se denominan estrategias, sino que se “disfrazan” de consejos:

Antes de la mediación

- Plántese sobre todo qué información necesita su interlocutor o qué información puede interesarle.
- A veces tiene que resumir a grosso modo todo el contenido. Formule entonces el tema principal y preste especial atención a las palabras clave. Transmita lo necesario.
- Otras veces debe fijarse en información concreta. Cuando esto suceda, lea de nuevo el apartado en cuestión o escuche con mucha atención. Transmita la información relevante de la forma más exacta posible.

Durante la mediación

- No traduzca palabra por palabra. Resuma la información más importante con sus propias palabras.

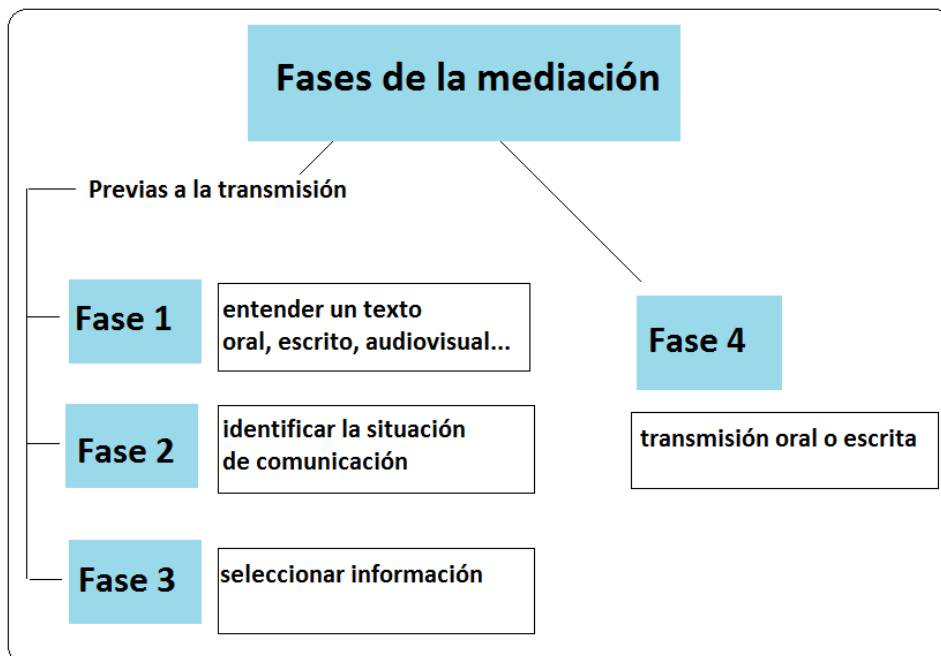
⁴⁶ Traducción propia. Para ver la tabla original en alemán junto a la traducción al español, consúltese el anexo 11.

⁴⁷ Traducción propia. Para ver la tabla original en alemán junto a la traducción al español, consúltese el anexo 12.

- Tome nota mientras lee o escucha y escriba los puntos importantes a mediar.
- Oriéntese en imágenes, nombres y números.
- Cuando no conozca una palabra en español, intente reformularla o utilice un concepto que tenga un significado parecido.
- En vez de reformular, puede utilizar gestos o hacer mímica. También le puede ser de gran ayuda hacer bocetos o pequeños dibujos, con los cuales puede aclarar los aspectos en cuestión que no sepa como explicar.⁴⁸

1.2.3. Clasificación en fases

A continuación se recopilan todas las estrategias relevantes del apartado anterior —aquellas que parten de la concepción de mediación adoptada en el presente trabajo. Para ello, se divide la explicación en apartados siguiendo las fases de la mediación⁴⁹:



A pesar de que en la mayoría de documentos en los que se especifican estrategias para la mediación se explicitan mayormente las de la fase 4, en el presente estudio se procura recoger las estrategias involucradas en las cuatro fases.

La división cronológica de las fases resulta útil para estructurar el proceso, pero es una idealización de este: algunos sujetos llevarán a cabo anteriormente la Fase 2 (identificar la situación de comunicación) y leerán o escucharán con esta información en mente (Fase 1); otros, aun teniendo esta información, querrán escuchar o leer detalladamente (Fase 1) para después centrarse en la situación de comunicación (Fase 2). La selección de información

⁴⁸ Traducción propia. Para ver la versión original en alemán consúltese el anexo 13.

⁴⁹ La presente clasificación es propia.

(Fase 3) también se puede llevar a cabo indirectamente en la Fase 1 (cuando uno lee y subraya algunas partes del texto, por ejemplo). Aun así, estas tres fases están claramente diferenciadas de la Fase 4, ya que esta es la más visible, observable, y las Fases 1, 2 y 3 raramente lo son (en el caso del subrayado sí, por ejemplo).

Se ha tomado la decisión de no incluir las referencias de los artículos ya destacados de *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, pues estos no plantean ninguna estrategia nueva respecto a los demás documentos.

Estrategias previas a la transmisión (fases 1, 2 y 3)

En la tabla que se presenta a continuación, el cambio de color indica un cambio de foco. En estas fases se han observado siete focos distintos:

1. Selección y estructuración de información
2. Consciencia del propio conocimiento
3. Consciencia de la información relevante a mediar
4. Situación e interlocutor (contexto)
5. Apoyos para las palabras desconocidas
6. Elementos visuales y elementos que estructuran el texto
7. Elección de tipo de lectura o escucha

Así pues, en la siguiente tabla se pueden ver las estrategias del apartado anterior agrupadas en las fases 1, 2 y/o 3, así como en los focos ya comentados⁵⁰:

Foco	Estrategia	Fuente(s)
Selección y estructuración de información	Seleccionar información	Kieweg (2008)
	Buscar información clave del texto	Taller de mediación
	Descartar información	Kieweg (2008)
	Repartir una frase larga en varias frases cortas.	Taller de mediación
	Estructurar información / estructurar palabras clave / estructurar o dividir textos	Taller de mediación, Handreichung (2006)
	Retener las informaciones leídas de forma estructurada y en forma de apuntes	Handreichung (2006)
	Marcar / subrayar información clave	Taller de mediación, Handreichung (2006)
	Anotar los puntos clave, tomar nota (note-taking)	Taller de mediación, ¡Adelante!, Rössler (2009),

⁵⁰ La tabla es íntegramente en español. Todas las categorías que se incluyen en ella se han visto en el apartado anterior, en el cual se indica donde encontrar las versiones originales en alemán.

	Hacer dibujos o bocetos	Kieweg (2008), Rössler (2009)
Consciencia del propio conocimiento	Recuperar de la memoria aquellos conocimientos previos que se consideran pertinentes	Diccionario de términos clave de ELE
	(parecida a la anterior) Predecir, activar conocimientos previos (del tema, tipo de texto...)	Rössler (2009)
	Juzgar las propias competencias	Taller de mediación
	Desarrollo de los conocimientos previos	MCER
	Combinación secuencial (sequentielles kombinieren)	Rössler (2009)
Consciencia de la información relevante a mediar	Distinguir lo importante de lo no importante / descartar lo no importante / Distinguir entre información relevante y no relevante (p.e. palabras clave / encontrar información secundaria).	Kieweg (2008), Taller de mediación, Handreichung (2006)
	(parecida a la anterior) A veces tiene que resumir a grosso modo todo el contenido. Formule entonces el tema principal y preste especial atención a las palabras clave. Transmita lo necesario.	¡Adelante!
	Clasificar la información esencial de la idea principal del texto	Handreichung (2006)
	No traduzca palabra por palabra. Resuma la información más importante con sus propias palabras	¡Adelante!
	Resumir las ideas principales	Taller de mediación
	Extraer la información esencial de las estructuras complejas	Handreichung (2006)
Situación e interlocutor (contexto)	consideración de las necesidades del interlocutor	MCER, diccionario de términos clave de ELE
	Escoger el registro adecuado a la situación	Taller de mediación
	(parecida a la anterior) Plantéese sobre todo qué información necesita su interlocutor o qué información puede interesarle	¡Adelante!
	Ser consciente del conocimiento lingüístico y cultural del interlocutor e identificar y describir conceptos culturalmente diferenciados, así como comportamientos y expectativas diferentes en una cultura y otra	Kieweg (2008), Rössler (2009)
	Adecuarse a la situación comunicativa (nivel de formalidad, tipo de información a transmitir...)	Kolb (2008)
Apoyos para las palabras desconocidas	Consulta de diccionarios	MCER, Taller de mediación
	búsqueda de apoyos	MCER, diccionario de términos clave de ELE
	Usar el contexto para entender palabras	Taller de mediación
Elementos visuales y elementos que estructuran el texto	Captar el tema del texto sin leerlo.	Taller de mediación
	(parecida a la anterior) Oriéntese en imágenes, nombres y números.	¡Adelante!
	A menudo puedes deducir la información más importante sin necesidad de conocer todas y cada una de las palabras. Tanto la presentación, el título y las imágenes como la grafía de las palabras pueden ayudarte.	De-Florio (2008)
	Tomar en consideración los elementos paraverbales y no verbales.	Rössler (2009)

	Aprovechar la información que ofrecen las imágenes, los títulos y la estructura del texto.	Handreichung (2006)
Elección de tipo de lectura o escucha	Leer un texto varias veces	Taller de mediación
	Escoger un tipo de lectura (global o detallada) y un ritmo de lectura basándose en el enunciado, el tipo de texto y la intención de la lectura.	Handreichung (2006)
	(parecida a la anterior) leer un texto en diagonal	Taller de mediación
	Otras veces debe fijarse en información concreta. Cuando esto suceda, lea de nuevo el apartado en cuestión o escuche con mucha atención. Transmita la información relevante de la forma más exacta posible.	¡Adelante!

Estrategias de la fase 4

En las estrategias de la fase 4, se repite la categoría “Consciencia de la información relevante a mediar” ya que este foco juega un papel importante en distintas fases. La categoría „salvar obstáculos“ (del MCER) no se incluye por ser demasiado general. Se presentan las estrategias en español (la versión original de las estrategias en alemán se puede consultar en los anexos ya mencionados en el apartado anterior).

En este caso se han observado los siguientes focos:

1. Consciencia de la información relevante a mediar.
2. El interlocutor.
3. Verbalización de información de una forma distinta a la original.
4. Uso de lenguaje no verbal.
5. Explicación de palabras o conceptos.
6. Uso del conocimiento lingüístico.
7. Revisión posterior (en mediación escrita).

Foco	Estrategia	Fuente(s)
Consciencia de la información relevante a mediar	Distinguir lo importante de lo no importante / descartar lo no importante	Kieweg (2008), Taller de mediación, Handreichung (2006)
	(parecida a la anterior) A veces tiene que resumir a grosso modo todo el contenido. Formule entonces el tema principal y preste especial atención a las palabras clave. Transmita lo necesario.	¡Adelante!
	Clasificar la información esencial de la idea principal del texto	Handreichung (2006)
	No traduzca palabra por palabra. Resuma la información más importante con sus propias palabras	¡Adelante!
	Resumir las ideas principales.	Taller de mediación
	Extraer la información esencial de las estructuras complejas	Handreichung (2006)

El interlocutor	Plantear preguntas de comprensión al interlocutor	Taller de mediación, Rössler 2009
	Pedir al interlocutor que resuma o reformule lo que ha entendido hasta el momento o un fragmento concreto...	Rössler (2009)
Verbalización de información de una forma distinta a la original	Reformular (umschreiben)	Kieweg (2008), Taller de mediación, Handreichung (2006), Rössler (2009), Adelante
	(parecida a la anterior) Cuando no se te ocurra una palabra, puede ayudarte la reformulación, es decir, la explicación. Por ejemplo, puedes explicar donde se encuentra el objeto en cuestión, para que sirve, qué aspecto tiene.	De-Florio (2008)
	Parafrasear	Kieweg (2008)
	Alterar el orden de la información, cambiar el orden de las palabras en la frase	Kieweg (2008), Taller de mediación
	Sustituir	Kieweg (2008)
	sustituir por estructuras menos complejas y de ese modo simplificar / Simplificar frases, sin que eso conlleve un cambio de significado / usar reduktionsstrategien	Kieweg (2008), Sprachmittlung Spanisch. 44 Aufgaben A1-B2, Rössler (2009)
	Transformar el estilo directo en indirecto.	Handreichung (2006)
Lenguaje no verbal	Usar mímica, gestos, lenguaje corporal	Kieweg (2008), Rössler (2009), ¡Adelante!
	Imitación de sonidos o ruidos...	Rössler (2009)
	<i>the given-new strategy</i>	Rössler (2009)
Explicación de palabras o conceptos	Formular frases de ejemplo	Taller de mediación
	Buscar nociones parecidas que se puedan usar en un contexto determinado sin que su uso conlleve un cambio de significado	Sprachmittlung Spanisch. 44 Aufgaben A1-B2
	(parecida a la anterior) Cuando no conozca una palabra en español, intente reformularla o utilice un concepto que tenga un significado parecido.	¡Adelante!
	Explicar una palabra o una manifestación en una frase entera	Sprachmittlung Spanisch. 44 Aufgaben A1-B2
	Definir	Rössler (2009)
	Explicar una palabra con la ayuda de un hiperónimo (concepto general)	Sprachmittlung Spanisch. 44 Aufgaben A1-B2
	Hacer dibujos o bocetos	Kieweg (2008), Rössler (2009)
	usar sinónimos	Taller de mediación, Handreichung (2006)
	(parecida a la anterior) Cuando no se te ocurra una palabra, piensa si conoces otra con un significado parecido o si puedes adaptar la frase.	De-Florio (2008)
	negar antónimos, mencionar el antónimo o contrario	Taller de mediación, Rössler (2009), Sprachmittlung Spanisch. 44 Aufgaben A1-B2, Kieweg (2008)
Uso del conocimiento lingüístico	Cambiar de código (usar una palabra o frase en la L1 o en otra lengua extranjera, uso de internacionalismos...)	Rössler (2009)
	Uso de palabras inventadas a partir del conocimiento de formación de palabras	Sprachmittlung Spanisch. 44 Aufgaben A1-B2
	uso de estructuras conocidas (“Inselwissen”)	Rössler (2009)
	Utilizar palabras de la misma familia	Sprachmittlung Spanisch. 44

		Aufgaben A1-B2
Revisión posterior (escrita)	comprobación de la coherencia de las dos versiones (solo en la mediación escrita)	MCER
	Corregir las propias producciones, p.e. usando un diccionario monolingüe.	Handreichung (2006)

Cabe recordar que la clasificación expuesta en las tablas anteriores tiene por objetivo estructurar la actividad de mediación y las estrategias usadas en ella, así como mostrar de forma ágil las estrategias que han destacado varios autores especializados en el tema. Pretende ser, pues, una herramienta práctica que facilita la comprensión de la actividad y presenta de forma resumida el estado de la cuestión de las estrategias en el campo concreto de la mediación.

2. Metodología

Primeramente, resulta necesario destacar brevemente que el estudio llevado a cabo constituye un análisis cualitativo, si bien puntualmente se destacan aspectos cuantitativos.

Inicialmente, se pretendía observar las estrategias usadas por el alumnado en actividades de mediación oral partiendo de las siguientes herramientas metodológicas:

- 1) Grabación audiovisual de dichas actividades.
- 2) Entrevista retrospectiva al alumnado grabado, en la cual se muestra el video de su actuación para fomentar la reflexión sobre cómo llevaron a cabo la actividad.

Con estas dos herramientas, la intención era combinar dos tipos de información para poder entender mejor las estrategias usadas en actividades de mediación oral con alumnado principiante. Sin embargo, en la prueba piloto realizada el 27 de enero del 2014 se constató que dichas herramientas no eran lo suficientemente eficientes, pues se detectaron problemas acústicos en cuanto a la grabación en formato audiovisual. Si bien es cierto que la imagen puede contener información estratégica de la actuación de los usuarios (dibujos, gestos...), la importancia del sonido es significativamente mayor. Con tal de mantener tanto la parte visual como la auditiva se decidió añadir una grabadora de voz a la primera herramienta metodológica. Con este cambio se obtuvieron finalmente los datos deseados: grabaciones con imagen y sonido.

Así pues, durante las actividades de mediación se precisó de los siguientes recursos:

- 4 cámaras.
- 4 grabadoras de voz.
- Un ordenador (para mostrar la grabación a los alumnos durante la entrevista retrospectiva).
- Tres actividades de mediación oral alemán-español de nivel A2.
- Una autorización firmada por cada alumno grabado (y una copia).
- Tiempo y un espacio físico para realizar la entrevista retrospectiva.

En la siguiente tabla se resumen las tres actividades de mediación utilizadas⁵¹:

Fecha	Nombre de la actividad	Contenido
20.02	<i>El carnaval de las culturas</i> (actividad ligeramente adaptada. Autora original: Ester Yáñez)	<ul style="list-style-type: none"> • Instrucciones para llevar a cabo la actividad y distribuirse los roles. • 1 artículo sobre el carnaval de las culturas (en alemán) • 1 artículo sobre el carnaval de las culturas (en español)
25.02	<i>Carta de la universidad</i> (actividad propia)	<ul style="list-style-type: none"> • Instrucciones para llevar a cabo la actividad y distribuirse los roles. • Carta de la universidad (en alemán) • Programa de los “días de orientación” (en alemán)
27.02	<i>Búsqueda de piso</i> (actividad ligeramente adaptada. Autora original: Mercedes del Campo Garcia)	<ul style="list-style-type: none"> • Instrucciones para llevar a cabo la actividad y distribuirse los roles. • 4 anuncios de pisos distintos en Berlín (en alemán) • Mapa de los barrios de Berlín. • Equivalencias de abreviaturas (pequeño glosario alemán-español).

Se decidió grabar tanto la preparación de la actividad en parejas, como la actividad en sí. De ese modo, se pudo observar si había cooperación previa o si esta se producía durante la actividad (o en ambos momentos), así como otros aspectos (si los sujetos tomaban apuntes, hacían dibujos, etc.).

En cuanto a los recursos humanos, se contó con la participación inicial de cuatro sujetos en el rol de mediador —los “alemanes que ayudan a un español”; estos debían llevar a cabo las tres actividades. En cambio, los interlocutores —que actuaban como “españoles que necesitan ayuda para entender un texto”— no era necesario que fueran siempre los mismos.

A priori, se disponía de la siguiente información sobre los sujetos:

- Se trata de universitarios que están realizando un curso intensivo de nivel A2 de español en el Centro de Lenguas de la Universidad Libre de Berlín. Se trata de alumnos que cursaron el nivel A1 también en dicha universidad.
- El español es su L3 (o L4, L5...), pues hablan como mínimo alemán e inglés.
- Los alumnos se escogen de forma aleatoria dentro de su clase de A2, si bien todos ellos se someten al estudio de forma totalmente voluntaria —se les explican las condiciones y se les pregunta si desean participar. Una condición básica se relacionaba con la importancia de asistir a clase durante las tres sesiones.

⁵¹ Pueden consultarse los tres materiales en el anexo 14.

Entrevista retrospectiva

La entrevista constó de dos partes: una primera parte en la que respondieron a preguntas y una segunda fase en la que escucharon el audio de su actividad de mediación para especificar mejor cómo la llevaron a cabo y cómo reaccionaron ante situaciones concretas. En todo momento se podía parar el audio si el alumnado lo precisaba. La entrevista fue íntegramente en alemán. Se consideró oportuno que así fuera con tal de facilitar la expresión de los sujetos (un aspecto clave en niveles iniciales) y hacer que se sintieran menos tensos.

Antes del ya mencionado pilotaje, se establecieron las siguientes preguntas:

- ¿Cómo te has sentido durante la actividad?
- ¿Qué te ha parecido fácil?
- ¿Qué te ha gustado/ parecido entretenido?
- ¿Qué te ha parecido difícil?
- ¿Cómo has reaccionado ante las dificultades? ¿Qué has hecho concretamente?⁵²

En la prueba piloto se confirmó la necesidad de plantear las preguntas en alemán, pues aun tratándose de alumnado de un nivel más alto que el del estudio (concretamente de B1 en vez de A2), este agradeció poder realizar la entrevista en alemán. En el pilotaje también se constató que se debían incluir más preguntas, algunas de ellas más concretas y no solo relacionadas con dificultades, sino también en relación con el tipo de lectura, la interacción con el interlocutor... Después de reflexionar sobre ello, se estableció la siguiente lista ampliada de preguntas (basada en las estrategias destacadas por los expertos):

PREGUNTAS GENERALES

- ¿Cómo te has sentido durante la actividad?
- ¿Qué te ha parecido fácil?
- ¿Qué te ha gustado/ parecido entretenido?
- ¿Qué te ha parecido difícil?
- ¿Cómo has reaccionado ante las dificultades? ¿Qué has hecho concretamente?
- ¿Qué procedimiento has utilizado para realizar la tarea? ¿Qué has hecho primero? ¿Y después?

ANTES DE LEER

- ¿Has activado tu conocimiento del tema del texto antes de empezar a leer?
- ¿Has elaborado hipótesis sobre el contenido del texto?

DURANTE LA LECTURA Y LA PREPARACIÓN

- ¿Cómo de difícil ha sido el texto? ¿Cómo has procedido? ¿En qué te has fijado primero?
- ¿Cómo has leído el material? ¿Lo has leído todo o has leído rápidamente en busca de datos concretos (escaneo)? ¿Has leído algunas partes del texto o el texto entero más de una vez?

⁵² Para ver la ficha con las preguntas en alemán, consúltese el anexo 15.

- ¿Has utilizado la información adicional?⁵³ ¿Cómo?
- ¿Has marcado algo? ¿Has tomado notas/apuntes? (en caso afirmativo, ¿qué tipo de apuntes? ¿Palabras clave? ¿En qué lengua?). ¿Has hecho dibujos, esquemas o esbozos?
- ¿Has mirado las imágenes? ¿Antes de la lectura, durante o después? (¿te han ayudado a entender mejor el texto?)
- ¿Has visualizado información concreta?
- ¿Has estructurado el texto de algún modo?
- ¿Cómo has decidido qué información era importante y que información no lo era?
- (En la actividad “Carnaval de las Culturas”) ¿Cómo has utilizado la información adicional en español? ¿Cómo la has leído? ¿Cómo has actuado ante vocabulario desconocido? (pausa). ¿Has comparado las palabras desconocidas con otras palabras (de la misma familia)? ¿Has prestado especial atención a los recursos que estructuran el texto para entender mejor la conexión entre las distintas informaciones? ¿Has utilizado el contexto para entender algo?
- En la fase preparatoria con tu compañero, ¿os habéis ayudado a entender el texto? ¿Cómo? ¿En qué lengua?
- ¿Has pensado en cómo te tendrías que comportar con tu compañero o compañera durante la mediación? (es decir, has pensado como es vuestra relación en la situación simulada, de qué tipo de situación se trata...).

DURANTE LA MEDIACIÓN

- ¿Cómo has actuado ante vocabulario desconocido? (pausa – la persona dice primero lo que piensa, sin partir de opciones por mi parte. Luego se le pregunta directamente sobre estrategias concretas).
 - Evitar la palabra
 - Simplificar la lengua (¿cómo?)
 - Reformular
 - Parafrasear
 - Decir la palabra en alemán o en otra lengua
 - Inventarse una palabra
 - Utilizar sinónimos o negar antónimos
 - Utilizar un concepto general o hiperónimo
 - Describir el significado
 - Utilizar ejemplos
 - Recurrir a la mímica, los gestos o los dibujos.
- Durante la mediación, ¿has planteado preguntas a tu compañero o compañera? ¿Alguno de vosotros ha solicitado ayuda al otro?
- ¿Tu compañero o compañera siempre te ha entendido? De no ser así, ¿cómo has reaccionado? (¿qué has hecho?)
- ¿Ha habido situaciones en las que te sintieras inseguro o insegura/ no supieras cómo continuar? ¿Qué has hecho?
- ¿Has comentado el trasfondo cultural (explicitar algo que en España es distinto, por ejemplo)?
- ¿Has añadido algo al texto? Por ejemplo, explicaciones, ejemplos, experiencia propia...⁵⁴

⁵³ En “Carnaval de las culturas”, el texto en español; en el texto de la universidad no hay; en la actividad de la búsqueda de piso el mapa, las indicaciones de BVG y las abreviaturas.

⁵⁴ Para ver la ficha con las preguntas en alemán, consúltese el anexo 16.

Se utilizaron deliberadamente preguntas abiertas al principio de modo que los sujetos pudieran hacer referencia a estrategias “nuevas” —no planteadas por las fuentes consultadas en el presente trabajo— y más adelante más cerradas para poder constatar si habían usado las estrategias previstas por los expertos.

Inicialmente, se había decidido grabar en video la entrevista, pero en la prueba piloto se constató que la imagen no era necesaria y, por lo tanto, en la entrevista se usó solamente la grabadora de voz.

En el siguiente apartado se presentan los resultados. El análisis se ha llevado a cabo de forma exhaustiva. Sin embargo, no ha sido posible aplicar la llamada fiabilidad interjueces, la cual garantiza la fiabilidad a partir del análisis por parte de varios especialistas, que comprueban haber obtenido los mismos resultados. No obstante, en el presente estudio se procura destacar sobre todo los resultados más evidentes y que más se repiten, para aumentar así la fiabilidad de los resultados. Para futuras investigaciones de índole parecida, resultaría aconsejable aplicar la ya mencionada fiabilidad interjueces.

3. Resultados

3.1. Datos básicos

En la siguiente tabla se resumen los aspectos básicos del desarrollo del estudio:

Fecha	Número de sujetos entrevistados ⁵⁵	Material utilizado	Aparatos utilizados y problemas técnicos
20.02	4	El carnaval de las culturas	4 cámaras y 4 grabadoras. Ningún problema técnico.
25.02	4	Correo electrónico de la universidad	4 cámaras y 4 grabadoras. Ningún problema técnico.
27.02	3 (faltó el sujeto 4)	Búsqueda de piso	3 cámaras y 3 grabadoras. Un problema técnico con una grabación (los últimos minutos del sujeto 2).

El análisis de datos se llevó a cabo a partir de los tres sujetos presentes en las tres sesiones; estos sujetos fueron elegidos al azar, solo con la condición de haber cursado español desde el principio en el centro de lenguas de la universidad y sin considerar sus capacidades lingüísticas. Después de la realización del estudio, se creyó conveniente enviar un formulario a los tres sujetos para disponer de información básica sobre ellos, así como información relevante para el estudio (conocimiento de lenguas y familiaridad con el término “estrategia”).⁵⁶ Estos son los aspectos más destacables extraídos del formulario:

	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3
Género	Masculino	Femenino	Femenino
edad	24	25	22
Estudios universitarios actuales	Literatura general y comparada / Estudios japoneses	Filología neerlandesa y italiano	Geología
¿Sabe qué son las estrategias en el campo del aprendizaje de lenguas?	No	No	Sí, se practicó el concepto en clase
Lenguas y nivel	Alemán – nativo Japonés – C2 Inglés – C2 Español – A2	Alemán – nativo Neerlandés – C1 Inglés – C1 Francés – B1-B2 Italiano – B2-C1 Español – A2 Sueco – A2	Alemán – nativo Polaco – nativo Inglés – B2 Español – A2

⁵⁵ Siempre se entrevistó a los mismos alumnos (que desempeñaron el papel de mediador).

⁵⁶ Para ver los formularios en alemán, consúltese el anexo 17.

Si bien estos datos resultan interesantes para conocer mejor el perfil de los sujetos, no se harán valoraciones al respecto. Así pues, aunque sea un factor relevante, por ejemplo, que todos los sujetos hablen al menos tres lenguas a nivel avanzado (B2 o más) —y que uno de ellos sea bilingüe—, no se tomará en consideración a lo largo del análisis, pues esta información se obtuvo a posteriori. En futuros estudios se podrían considerar aspectos de este tipo a priori.

Los siguientes subapartados se organizan de la siguiente manera: en primer lugar, se destacan los datos analizados en la primera parte de las entrevistas; en segundo lugar, se destacan los aspectos relevantes extraídos de las grabaciones auditivas y los comentarios relevantes que realizan los alumnos al respecto (durante la segunda parte de la entrevista); en tercer lugar, se presentan los aspectos más interesantes del análisis visual de las actividades de mediación y, en último lugar, se resumen los resultados generales⁵⁷.

3.2. Datos extraídos de las entrevistas (primera parte)

En este subapartado se analiza la primera parte de la entrevista; la segunda parte —en la cual el mediador o la mediadora escucha y comenta su producción— se encuentra en el subapartado 3.2., en el cual se analizan los audios.

Con tal de presentar los datos de la forma más concisa posible, se muestra a continuación una tabla que resume las estrategias que los sujetos afirman haber utilizado en cada una de las actividades de mediación:⁵⁸

⁵⁷ Para acceder directamente al resumen, véase el apartado 3.5.

⁵⁸ Si se desea información más detallada sobre las entrevistas, consúltese los anexos 18, 19 o 20 (también se pueden consultar las entrevistas en el anexo del DVD adjunto). En el anexo 18 se puede consultar una tabla con el resumen en español de las respuestas de las tres entrevistas a analizar; el anexo 19 incluye las fichas completas con todas las respuestas en alemán. A partir de las tablas del anexo 18 y 19, se han elaborado tablas en las que se resumen las estrategias utilizadas por los sujetos. Estas se pueden consultar en el anexo 20.

	Entrevista	Sujeto 1			Sujeto 2			Sujeto 3			Total
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Estrategias previas a la mediación (FASE 1, 2, 3)	Activar el conocimiento antes de leer	X	X	X		X					4
	Hacer hipótesis				X						1
	Ayudarse en la fase de preparación						X	X	X	X	4
	No leerlo todo (lectura selectiva)			X		X	X	X		X	6
	Leer algunas partes más de una vez			X				X	X		3
	Escanear el texto (Text überfliegen)				X	X					2
	Visualizar información	X	X	X				X	X	X	6
	Estructurar información	X	X			X		X	X	X	6
	Diferenciar entre importante y no importante	X	X	X	X	X	X		X	X	8
	Entender palabras del texto español gracias al contexto	X						X			2
	utilizar palabras conocidas del texto en español				X						1
	Tomar apuntes (incluye „Stichwörter“)				X	X	X		X	X	5
	Marcar algo en el texto							X	X	X	3
	Estrategias durante la mediación (FASE 4)	Utilizar antónimos				X					
Utilizar sinónimos							X				2
búsqueda de información durante la mediación				X			X			X	3
Utilizar palabras de la misma familia				X							1
Añadir conocimiento/ información				X				X			2
Utilizar palabras que suenan españolas					X						1
Utilizar palabras en otras lenguas					X	X	X		X	X	5
					It.	It.	It.		Al	Al	
Evitar palabras					X				X		2
Reformular		X			X		X	X	X		5
Definir										X	1
Reformular frases		X					X				2
Plantear dudas de vocabulario (durante)							X		X	X	4
simplificar		X			X		X	X	X	X	6
Utilizar un hiperónimo o concepto general		X							X		2
Inventarse palabras		X			X						2
Utilizar la experiencia propia		X	X	X				X	X		5
Utilizar gestos		X	X								2
reestructurar	X									1	
Aprovechar el parecido del inglés y el español		X								1	
Total de estrategias mencionadas	14	8	9	12	7	11	11	15	12	99	
Media de estrategias mencionadas	10'3			10			12'6			11	

La tabla anterior permite observar fácilmente ciertas regularidades, tanto a nivel general como de forma más concreta (por sujeto o por actividad). A continuación se destacan las conclusiones más relevantes al respecto.

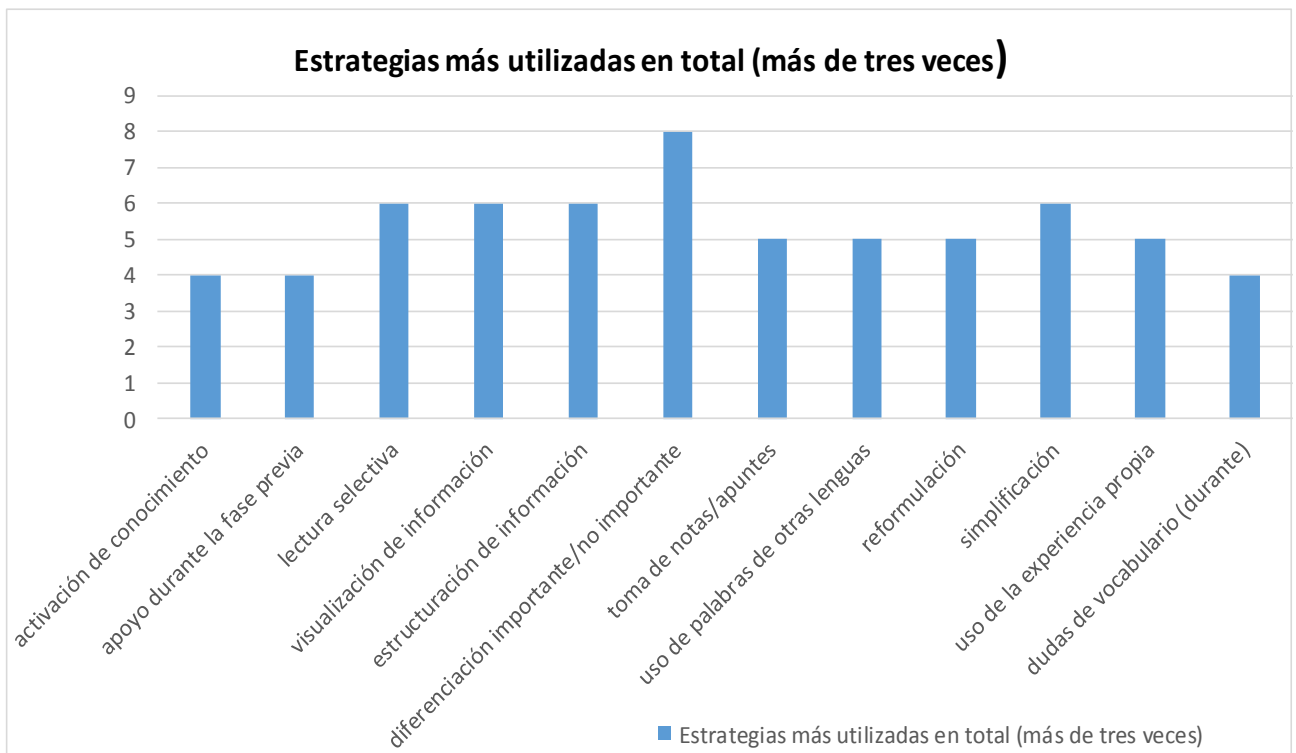
A pesar de que no se pueda observar un aumento en el uso de estrategias por parte de cada sujeto, sí se puede detectar una cierta regularidad en las estrategias usadas por cada uno de ellos; por ejemplo, el sujeto 3 es el único que marca algo en el texto y lo hace en las tres ocasiones, mientras que tanto el sujeto 2 como el 3 siempre toman apuntes y el 1 nunca lo hace.

Asimismo, es de suma importancia relativizar el número de estrategias utilizadas, pues algunas son potencialmente intercambiables: se puede argumentar que la reformulación y la reestructuración se pueden intercambiar (o al menos que un sujeto podría usar los términos de forma intercambiable). Por lo tanto, resulta más interesante centrarse en aquellas estrategias difícilmente intercambiables (por ejemplo, tomar notas o no hacerlo).

Un dato potencialmente interesante es que aparecen más estrategias de la fase 4 que de las otras tres fases (19 de la fase 4 de un total de 32) . Si bien es cierto que había un número mayor de preguntas enfocadas a esta parte, cabe destacar también que hubo preguntas relacionadas con estrategias de otras fases que ninguno de los sujetos utilizó. Es el caso del uso de dibujos o esquemas previos a la mediación, entre otras. Tampoco se pudo observar la referencia a aspectos culturales distintos en Alemania y España, lo cual es fácilmente explicable, pues en la mayoría de entrevistas el alumnado afirmó que durante la mediación no fue capaz de entrar realmente en el papel y, por lo tanto, probablemente no actuó como en una situación real de mediación.

También cabe destacar que el sujeto 1 utilizó una estrategia no prevista en ninguno de los documentos presentados en el marco teórico: “aprovechar el parecido del inglés y el español”. En este caso, una parte del texto original está en alemán y en inglés y, a pesar de que el alemán es la lengua materna del sujeto y de que el enunciado especificaba que no era necesario leer la versión en inglés, el sujeto decidió utilizar el parecido del inglés y el español para deducir palabras como “posibilidad” a partir de “possibility” (en alemán “Möglichkeit”). Esta estrategia se podría denominar “basarse en el parecido lingüístico de la L2 y la L3 para deducir palabras de la L3” y formaría parte del foco “uso del conocimiento lingüístico”.

En el siguiente gráfico se pueden observar las estrategias más utilizadas en total (todas aquellas que en total se han utilizado más de tres veces de nueve posibles):



En relación con el gráfico anterior, cabe destacar la “relativa fiabilidad” del valor “diferenciación de lo importante y lo no importante”, pues en este caso la pregunta era “¿Cómo has decidido qué era importante y qué no era importante?”, lo cual en sí mismo ya presupone que el alumno ha utilizado esta estrategia —solo se pregunta cómo lo ha hecho. No se trata de un error en la pregunta: la actividad en sí misma ya exigía que los alumnos hicieran una selección. Sí fue un error, sin embargo, no plantear esta pregunta en la entrevista 1 del sujeto 3, pues, aun imaginando que el sujeto hizo una diferenciación entre importante y no importante, no se puede afirmar rotundamente que fuera así y, por lo tanto, consta que dicho sujeto no usó la mencionada estrategia.

Del gráfico anterior, las otras variables más utilizadas —lectura selectiva, visualización, estructuración y simplificación— las cuales se usaron seis veces de nueve posibles, sí resultan altamente significativas.

3.2.1. Otros comentarios interesantes de los mediadores

Cabe destacar algunos comentarios de los sujetos que dejan entrever creencias sobre el aprendizaje de una lengua, pues indirectamente pueden influir en relación al uso de estrategias. El sujeto 1, por ejemplo, hacía casi exclusivamente reflexiones gramaticales

cuando se le preguntaba por la dificultad de una actividad. Además, tanto este sujeto como el sujeto 3 parecían atribuir una connotación negativa a la variable “simplificar”; esto se desprende de sus respuestas y reacciones en la entrevista (el sujeto 1 responde “nicht mega einfach!⁵⁹” y el sujeto 3 se ríe al afirmar “ich habe sehr einfach gesprochen⁶⁰”). En un nivel A1-A2 la simplificación es una estrategia legítima y adecuada; sin embargo, la concepción negativa de esta puede conllevar que no se use o que el alumnado prefiera mantener silencio a simplificar su discurso.

De los comentarios de los sujetos, también resulta interesante destacar el que se refiere a obtener una simulación más real. El alumnado destaca que con tal que las simulaciones fueran más reales, sería necesario que ambas partes se involucraran en ellas y, tal vez, sería interesante disponer de más información para el estudiante que adopta el rol de español (con el fin de poder adoptar mejor su papel).

3.3. Datos extraídos de los audios

En la siguiente tabla se resumen las estrategias identificadas en el análisis de los audios, divididas en aquellas que identificaron el mediador y las mediadoras al escuchar su actuación y aquellas que ha identificado la investigadora⁶¹. No se debe considerar gratuito que se destaquen en primer lugar las estrategias detectadas por el mediador o la mediadora, pues en la categoría “estrategias identificadas por la investigadora”, las estrategias ya detectadas por los sujetos no se repiten. Veamos la tabla:

	Usuario 1	Usuario 2	Usuario 3
Audio 1	<p>Estrategias identificadas por el mediador: palabra inventada (x2)—una de ellas a partir del conocimiento de formación de palabras—, uso de un hiperónimo (o concepto general), experiencia propia, simplificación, estructurar, activar vocabulario</p> <p>Estrategias identificadas por la investigadora: palabra inventada, simplificación, ayuda entre los interlocutores, descripción</p>	<p>Estrategias identificadas por la mediadora: uso de otra lengua, uso del conocimiento propio, autocorrección</p> <p>Estrategias identificadas por la investigadora: autocorrección, palabra inventada, dar ejemplos, uso de otra lengua (x3)</p>	<p>Estrategias identificadas por la mediadora: búsqueda de información durante la mediación, uso de otra lengua</p> <p>Estrategias identificadas por la investigadora: experiencia propia, palabra inventada —a partir del conocimiento de formación de palabras</p>

⁵⁹Traducción propia: ¡no (he hablado de forma) super sencilla!

⁶⁰ Traducción propia: he hablado de forma muy sencilla.

⁶¹ En esta tabla se presenta una versión muy resumida del análisis. Para consultar el análisis detallado, vea el anexo 20.

Audio 2	<p>Estrategias identificadas por el mediador: búsqueda de información durante la mediación</p> <p>Estrategias identificadas por la investigadora: ayuda entre los interlocutores</p>	<p>Estrategias identificadas por la mediadora: Ayuda entre los interlocutores</p> <p>Estrategias identificadas por la investigadora: uso de otra lengua (x2), reformulación</p>	<p>Estrategias identificadas por la mediadora: Ayuda entre los interlocutores</p> <p>Estrategias identificadas por la investigadora: uso de otra lengua (x3), ayuda entre los interlocutores + abandono del mensaje, búsqueda de información durante la mediación</p>
Audio 3	<p>Estrategias identificadas por el mediador: simplificación, ayuda entre los interlocutores (x2), búsqueda de información durante la mediación, ampliación del alcance de una palabra</p> <p>Estrategias identificadas por la investigadora: Ayuda entre los interlocutores (x2), experiencia propia/conocimientos propios, simplificación</p>	<p>Estrategias identificadas por la mediadora: uso de otra lengua</p> <p>Estrategias identificadas por la investigadora: uso de otra lengua, definición, ayuda entre los interlocutores, experiencia propia/conocimiento propio, autocorrección, descripción, ejemplo, simplificación</p>	<p>Estrategias identificadas por la mediadora: ayuda entre los interlocutores, uso de otra lengua</p> <p>Estrategias identificadas por la investigadora: Ayuda entre los interlocutores (x2), uso de otra lengua (x6), búsqueda de información durante la mediación, descripción (x5) (ejemplo: Es un piso de no fumadores (Respuesta a la pregunta <i>¿Qué significa NR?</i>), autocorrección</p>

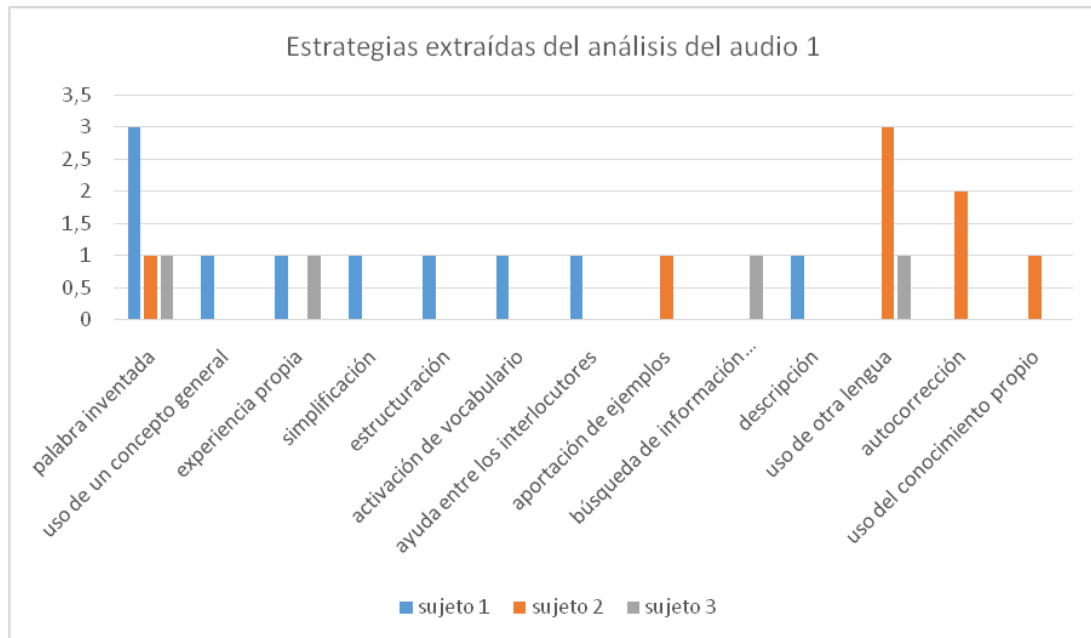
En estas tablas se puede observar que sobre todo el sujeto 2 y el sujeto 3 utilizan otra lengua durante la mediación. Mientras el sujeto 2 introduce palabras aisladas en italiano, el sujeto 3 tiende a realizar frases enteras en alemán. El sujeto 1 —que no recurre tanto a otras lenguas como los otros sujetos— utiliza en ocasiones el inglés como apoyo, tal y como se vio reflejado en la entrevista (presentada en el apartado 2.4.1).

Resulta interesante constatar que el sujeto 1 tiene más tendencia a comentar su propia producción al escuchar la actividad, lo cual conlleva que identifique más estrategias. Cabe destacar, sin embargo, que no todos los comentarios de los alumnos se relacionan con las estrategias. En el análisis detallado del anexo 21 se incluyen también comentarios interesantes no relacionados con el componente estratégico.

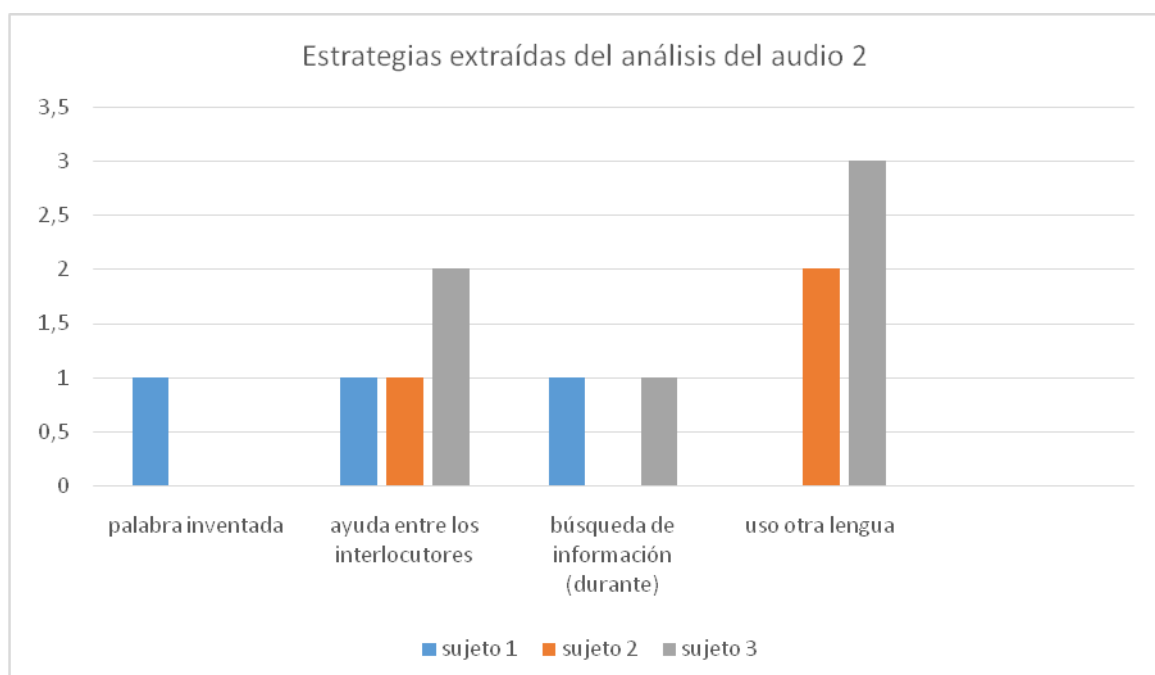
Cabe destacar que en algún caso ha resultado difícil diferenciar entre “experiencia propia” y “conocimientos propios”; en el caso del conocimiento sobre los barrios de Berlín, por ejemplo, es probable que este se base únicamente en la experiencia propia; sin embargo, parte de este conocimiento (o conocimiento de otros temas) no es necesariamente experiencial. En las tres mediaciones, sin embargo, se trata de realidades muy cercanas al alumnado y, por lo tanto, la línea divisoria entre experiencia y conocimiento acaba siendo altamente difusa. Por

este motivo, en casos de duda se ha clasificado como “experiencia propia/conocimientos propios”.

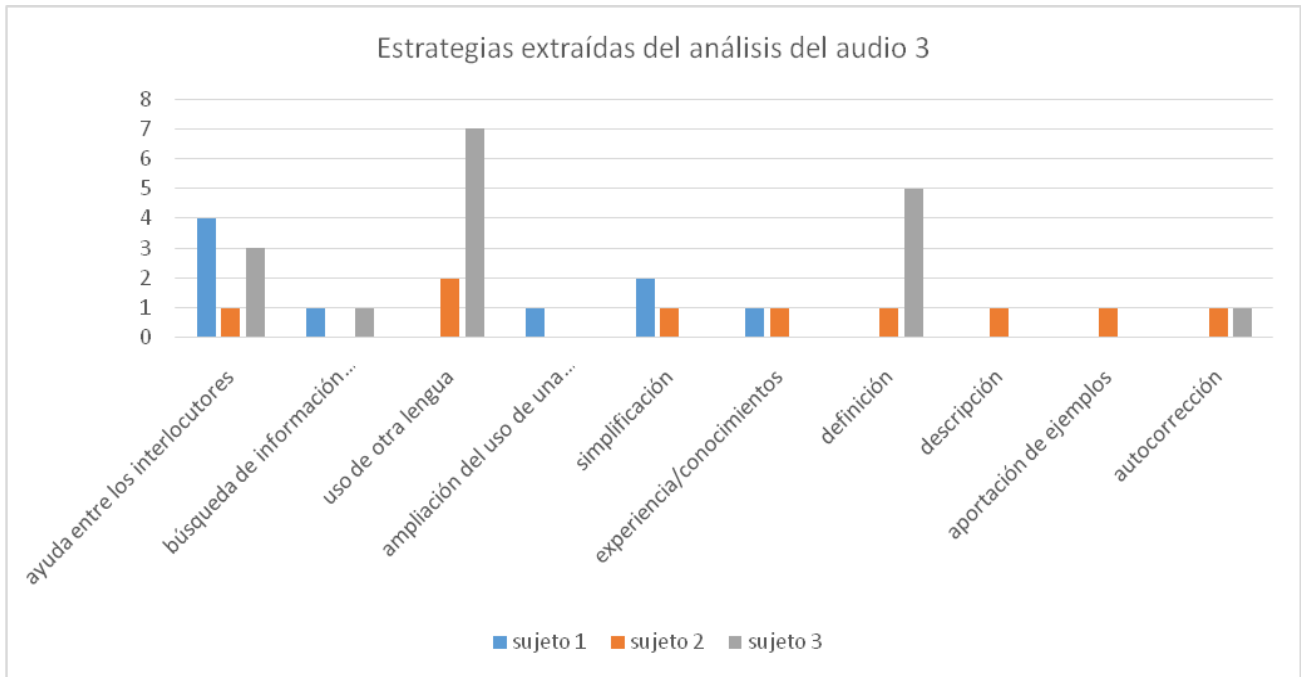
En los siguientes gráficos se presenta la información anterior de forma más visual y sin dividir entre las estrategias identificadas por la investigadora y el mediador o la mediadora:



En la primera actividad de mediación cabe destacar que, a partir del análisis del audio, se percibe que el sujeto 1 utiliza ocho estrategias distintas, mientras el sujeto 2 y 3 utilizan cuatro y cinco respectivamente. También resulta interesante constatar que se utilizan más de una vez solo tres estrategias: inventar una palabra, autocorregirse y utilizar otra lengua. Como vemos en el siguiente gráfico, en el audio 2 se identifican menos estrategias:



En el análisis del audio 3 se percibe un aumento del número de estrategias utilizadas. También cabe destacar dos estrategias muy utilizadas por el sujeto 3: usar otra lengua y definir. Veámoslo:



3.4. Datos extraídos de los videos

A través de esta tabla, se pueden observar los datos extraídos en relación con la parte visual de la actividad mediadora:

Estrategias identificadas y otros comentarios		
Sujeto 1	Video 1	Preparación previa: no marca ni anota nada, no hay interacción. Durante la mediación: dice “hay un día” y muestra el dedo índice – uso de gestos – (minuto 12:28) Mueve el brazo como si estuviera bebiendo de un vaso y después dice “bebida” (primero no se le ocurría la palabra) – uso de la mímica – (minuto 13:44) Otras observaciones: acompaña su discurso con otros gestos, los cuales, sin embargo son más abstractos (por ejemplo, cuando dice “muchos” o “la mayoría” hace un medio arco con el brazo derecho).
	Video 2	Preparación previa: no marca ni anota nada, el compañero le plantea preguntas relacionadas con el texto o la actividad (ayuda previa entre los interlocutores) Durante la mediación: Menos movimientos y gestos que en la actividad 1. Al final, cuando el mediador dice <i>no te preocupes</i> , hay un poco más de movimiento (el mediador declaró en la entrevista que le había dado golpecitos en la espalda o que había hecho algún gesto para indicar que no se preocupara)
	Video 3	Preparación previa: no marca ni anota nada, no hay interacción. Durante la mediación: Hace el gesto con la mano de “más o menos” (mueve la mano arriba y abajo) cuando dice “Mitte depende mucho de donde está” – (minuto 16:36)

Sujeto 2	Video 1	Preparación previa: toma de notas, ayuda previa entre los interlocutores Durante la mediación: - A pesar de que no se contabiliza como gesto, cabe destacar que en dos ocasiones se puede observar como las participantes asienten con la cabeza: - Las dos asienten con la cabeza (minuto 17:06) - La compañera asiente con la cabeza (17:52, 18:12...)
	Video 2	Preparación previa: toma notas, habla con la compañera (ayuda previa entre los interlocutores) Durante la mediación: consulta los papeles y las notas/los apuntes que ha tomado
	Video 3	Preparación previa: toma notas, ayuda previa entre los interlocutores (dos veces) Durante la mediación: búsqueda de información entre los papeles.
Sujeto 3	Video 1	Preparación previa: marca/subraya Durante la mediación: no hay gestos o movimientos a destacar. En una ocasión la compañera le señala algo (en el papel) y ella asiente con la cabeza (2:58-3:05, video 2). En ocasiones, la mediadora señala algo del papel. La mediadora consulta bastante los papeles.
	Video 2	Preparación previa: marca/subraya, toma nota, ayuda previa entre los interlocutores (una vez) Durante la mediación: no hay gestos o movimientos a destacar. La mediadora a veces consulta los papeles.
	Video 3	Preparación previa: marcan/subrayan, toma nota, ayuda previa entre los interlocutores (varias veces) Hay más trabajo con los documentos que incluye la actividad (la compañera señala en más de una ocasión cosas que se encuentran en el papel y la mediadora a menudo busca entre los papeles para buscar detalles como la dirección, etc.)

3.5. Resumen de los resultados

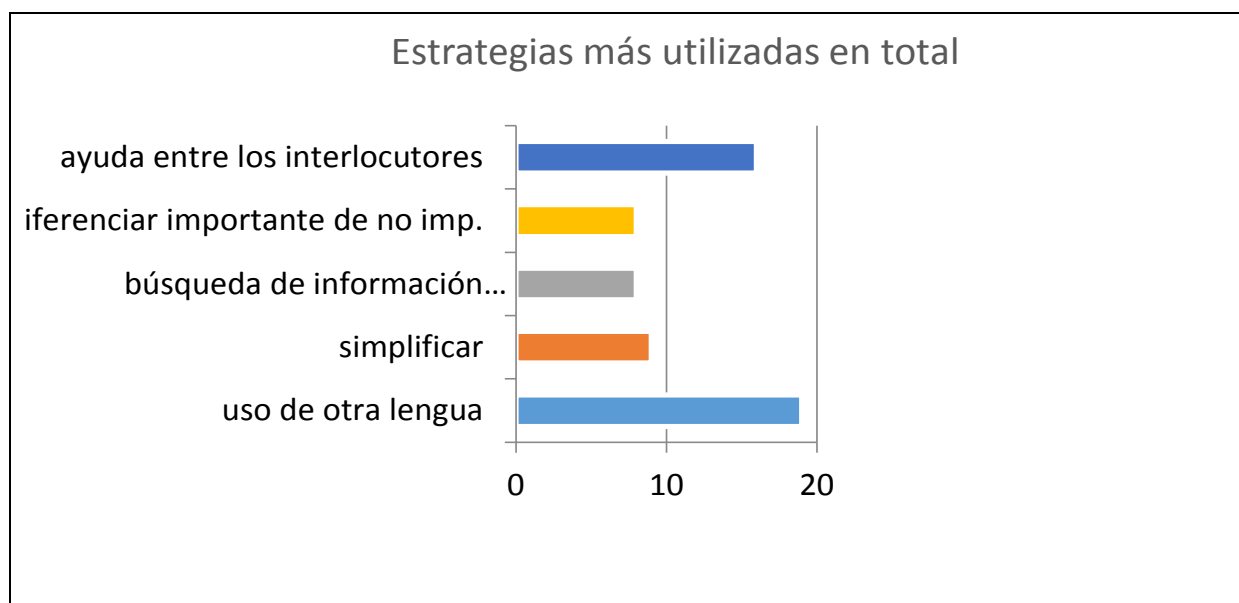
En la siguiente tabla se pueden observar las estrategias totales de cada sujeto en cada una de las tres actividades. Esta tabla se ha elaborado a partir de la suma de los análisis realizados a partir de la entrevista, el análisis del audio y el análisis del video.

Total de estrategias identificadas con las distintas herramientas utilizadas:⁶²

Estrategias declaradas por los mediadores e identificadas a través del análisis audiovisual		
Sujeto 1	Actividad 1	Activar el conocimiento antes de leer, visualizar información, estructurar información, diferenciar entre lo importante y lo no importante, entender palabras en español gracias al contexto, reformular, reformular frases, simplificar (x2), utilizar un hiperónimo o concepto general, inventarse palabras (x3), comentar la experiencia propia, reestructurar, activar vocabulario, ayuda entre los interlocutores, uso de gestos, uso de mímica
	Actividad 2	Activar el conocimiento antes de leer, visualizar información, estructurar información, diferenciar entre lo importante y lo no importante, utilizar sinónimos, comentar la experiencia propia, uso de gestos, aprovechar el parecido del inglés y el español, búsqueda de información durante la mediación, ayuda entre los interlocutores, ayudarse en la fase de preparación
	Actividad 3	Activar el conocimiento antes de leer, no leerlo todo (lectura selectiva), leer algunas partes más de una vez, visualizar información, diferenciar entre lo importante y lo no importante, búsqueda de información durante la mediación, utilizar palabras de la misma familia, añadir conocimiento (sobre el tema), comentar la experiencia propia, simplificación (x2), ayuda entre los interlocutores (x4), ampliación del alcance de una palabra, uso de gestos
Sujeto 2	Actividad 1	Diferenciar entre lo importante y lo no importante, hacer hipótesis, tomar apuntes (incluye „Stichwörter“), escanear el texto, utilizar palabras conocidas del texto en español, utilizar antónimos, utilizar palabras que suenan españolas (“Wörter die Spanisch klingen), uso de otra lengua (x4), evitar palabras, reformular, simplificar, inventarse palabras, uso del conocimiento propio, autocorrección (x2), dar ejemplos, ayudarse en la fase de preparación
	Actividad 2	Activar el conocimiento antes de leer, no leerlo todo (lectura selectiva) lectura escaneo, estructurar información, diferenciar entre lo importante y lo no importante, tomar apuntes, uso de otra lengua (x2), ayuda entre los interlocutores, reformulación, ayudarse en la fase de preparación, búsqueda de información durante la mediación
	Actividad 3	Ayudarse en la fase de preparación, no leerlo todo (lectura selectiva), diferenciar entre lo importante y lo no importante, búsqueda de información durante la mediación, tomar apuntes (incluye „Stichwörter“), utilizar sinónimos, uso de otra lengua (x2), reformular, reformular frases, simplificar, definición, ayuda entre los interlocutores (x2), experiencia propia/conocimiento propio, autocorrección, descripción, ejemplo, ayudarse en la fase de preparación (x2)
Sujeto 3	Actividad 1	ayudarse en la fase de preparación, no leerlo todo (lectura selectiva), leer algunas partes más de una vez, visualizar información, estructurar información, entender palabras en español gracias al contexto (en la lectura del texto en español en la primera actividad de mediación), marcar algo en el texto, añadir conocimiento (sobre el tema), reformular, simplificar, uso de otra lengua, experiencia propia, palabra inventada, búsqueda de información durante la mediación
	Actividad 2	ayudarse en la fase de preparación, no leerlo todo (lectura selectiva), leer algunas partes más de una vez, visualizar información, estructurar información, diferenciar entre lo importante y lo no importante, tomar apuntes (incluye „Stichwörter“), marcar algo en el texto, uso de otra lengua(x3), utilizar un hiperónimo o concepto general, evitar palabras, reformular, simplificar, comentar la experiencia propia, ayuda entre los interlocutores (x3), abandono del mensaje, búsqueda de información durante la mediación (leer durante la mediación)
	Actividad 3	Ayudarse en la fase de preparación, no leerlo todo (lectura selectiva), visualizar información, estructurar información, diferenciar entre lo importante y lo no importante, búsqueda de información durante la mediación, tomar apuntes (incluye „Stichwörter“), marcar algo en el texto, uso de otra lengua (x7), descripción (x5), simplificar, ayuda entre los interlocutores (x4), búsqueda de información durante la mediación, autocorrección

⁶² Para ver la versión anterior de la tabla (separada aún por “entrevista”, “audio” y “video”), consúltese el anexo 22.

En el siguiente gráfico se pueden observar las cinco estrategias más utilizadas en total (independientemente de sujeto y actividad). Se muestran las actividades utilizadas ocho o más veces en total⁶³:

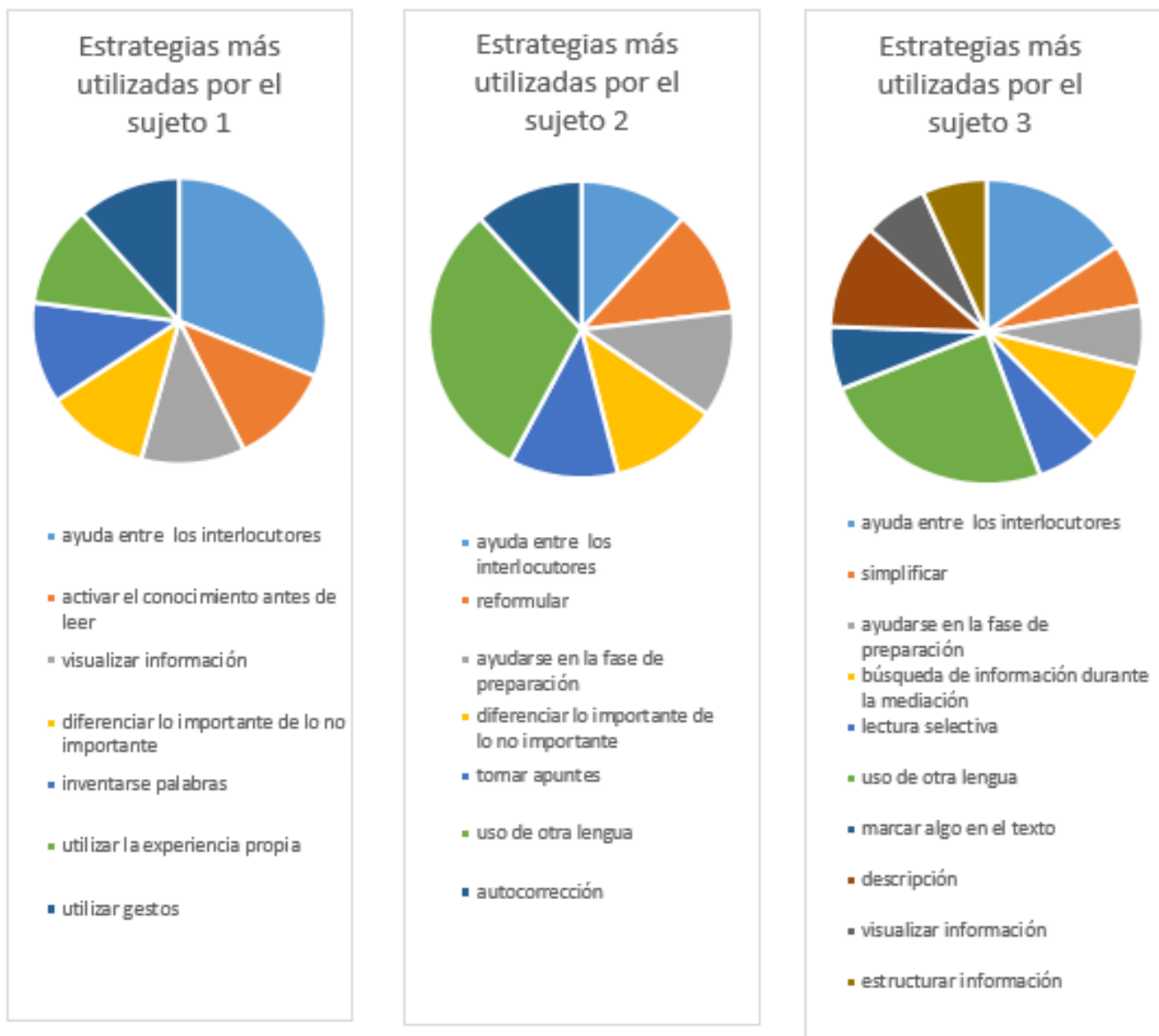


Resulta interesante constatar que las estrategias más utilizadas en total pertenecen a la Fase 4 —se trata, pues, de estrategias usadas durante la mediación. La única excepción es “diferenciar importante de no importante”, que se podría emplear en todas las fases.

En los siguientes tres gráficos, se pretenden resaltar las estrategias más utilizadas por cada usuario (todas aquellas que se han usado tres o más veces), independientemente de si éstas se han usado más en una actividad u otra:⁶⁴

⁶³ Para observar el gráfico completo (con las cuarenta y una estrategias totales), véase el anexo 23.

⁶⁴ Para observar gráficos en los que se contemplan todas las estrategias, véase el anexo 24.



En los gráficos se puede observar que tanto el sujeto 1 como el 2 utilizan siete estrategias de forma frecuente a lo largo de las tres actividades, mientras que el sujeto 3 utiliza frecuentemente diez estrategias. Asimismo, se puede constatar que todos los sujetos utilizan frecuentemente estrategias previas a la mediación (de las fases 1, 2 y 3) y estrategias durante la mediación (fase 4).

Tanto para el sujeto 2 como para el 3 la estrategia más utilizada es claramente el uso de otra lengua; el sujeto 3 también utiliza con razonable frecuencia la descripción. En cuanto al sujeto 1, este utiliza la ayuda entre los interlocutores como recurso más frecuente.

Resulta interesante constatar que los tres sujetos solo coinciden en el uso frecuente (tres o más veces) de una estrategia: “ayuda entre los interlocutores”. En la siguiente tabla se pueden observar las estrategias frecuentes que cada sujeto usa de forma exclusiva:

Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3
1. Activar el conocimiento antes de leer 2. Inventarse palabras 3. Utilizar la experiencia propia 4. Utilizar gestos	1. Tomar apuntes 2. Reformular 3. Autocorrección	1. Lectura selectiva 2. Marcar algo en el texto 3. Estructurar información 4. Simplificar 5. Búsqueda de información durante la mediación 6. Descripción

Así pues, se constata que cada sujeto tiene una tendencia natural a utilizar unas estrategias más que otras y que esta tendencia no siempre coincide entre sujetos.

Conclusiones

En el presente estudio se ha podido constatar el uso de cuarenta y una estrategias. Muchas de ellas, sin embargo, de uso esporádico. Se ha constatado que las estrategias más utilizadas en total han sido las tres siguientes: uso de otra lengua, ayuda entre los interlocutores y simplificación —todas ellas de la Fase 4, es decir, empleadas durante la mediación (y no en la fase de preparación). También se ha podido detectar el uso de una estrategia no prevista por los expertos en la materia, la cual se ha denominado “basarse en el parecido lingüístico de la L2 y la L3 para deducir palabras de la L3”.

La conclusión más interesante que se puede extraer del presente estudio va más allá de las estrategias concretas que más se han utilizado. Se trata de la constatación de que el alumnado utiliza frecuentemente algunas estrategias de forma natural, sin que estas coincidan necesariamente entre distintos sujetos. Esto realza la importancia de conceptos como los distintos tipos de inteligencia y de aprendizaje, que se deben traducir en la individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Haber constatado tendencias relativamente fijas y no un aumento o cambio significativo en el uso de estrategias a lo largo de las tres sesiones se puede entender como una necesidad—al menos parcial— de tratar explícitamente las estrategias en el aula, pues en las entrevistas se plantearon preguntas relacionadas con las estrategias de forma implícita y este tratamiento implícito no conllevó incorporación notable de nuevas estrategias. Teniendo en cuenta que el alumnado universitario posee una mayor autonomía, se puede afirmar que todo aquello que precise este alumnado se acentuará en el alumnado escolar. Por ese motivo, si el alumnado universitario ya precisa hasta cierto punto entrenamiento explícito de las estrategias, esta necesidad aumenta en colectivos escolares, con un menor dominio y regulación de su propio aprendizaje y una menor autonomía.

También debe mencionarse la necesidad de explicitar y practicar el aspecto intercultural de la mediación si esta se lleva a cabo como simulación en el aula, pues, tal como se ha podido constatar en el estudio, es muy probable que el alumnado no adopte el rol especificado hasta el punto de añadir información cultural —sobre todo si considera que se trata de información conocida por el interlocutor. Respecto a este punto, se debe procurar que los mediadores interioricen sus respectivos roles a través de las instrucciones explícitas en relación con la

interculturalidad. Asimismo, tal y como señalaron algunos sujetos en el estudio, resultaría más fácil adoptar un rol concreto si se dispusiera de más información sobre este.

Además, también resulta interesante constatar la eficacia comunicativa en las actividades de simulación de mediación en un colectivo universitario principiante. Esta conclusión no tendría una especial relevancia si no fuera porque la mediación en Alemania —uno de los únicos países en los que se trabaja sistemáticamente con esta actividad en las clases de lenguas extranjeras— está claramente centrada en el mundo escolar; a ese factor, cabe añadir la falta de materiales y trabajos empíricos de mediación con alumnado principiante.

Uno se debe preguntar a qué se debe esta falta de interés por la mediación en ámbitos universitarios y de enseñanza adulta. Uno de sus motivos principales podría ser el rechazo a la lengua materna en clase, así como la consideración errónea de dicha actividad como equivalente a la traducción, una práctica considerada obsoleta en las aulas actuales. Otra posible causa podría ser la consideración de que la actividad es excesivamente compleja, lo cual conlleva dificultades en la evaluación de ésta. Una última posibilidad podría relacionarse con el enfoque académico de la enseñanza universitaria, que ve en la práctica de la mediación una actividad cotidiana, inservible a nivel académico (lo cual resulta ilógico, pues también en el ámbito laboral y académico se producen situaciones habituales en las que se requiere la actividad mediadora). Este estudio podría constituir uno de los primeros peldaños en la aplicación de la mediación más allá del mundo escolar y más allá de los niveles avanzados, superando las barreras impuestas hasta el momento en estos ámbitos.

Antes de finalizar, querría destacar algunas consideraciones para futuros estudios de índole parecida. Con tal de aumentar la fiabilidad del estudio y si se tratara de un trabajo de doctorado, resultaría interesante partir de más sujetos y procurar remediar los pequeños errores que se han enumerado a lo largo del estudio (por ejemplo, la falta de fiabilidad interjueces, pequeños fallos en las entrevistas...).

Finalmente, partiendo de todo lo expuesto, finalizo el presente trabajo final de máster con una breve propuesta didáctica, con el fin de aprovechar el conocimiento acumulado y dotar el trabajo de una aplicación práctica en el aula de ELE.

Breve propuesta didáctica

Mi propuesta se dirige a un colectivo adulto (universitario o no) que desconoce la actividad de mediación. Siguiendo la línea del trabajo, en esta propuesta se reivindica el uso de la mediación con colectivos no únicamente escolares. La propuesta tiene las siguientes partes:

- 1) **“Descubrimiento de la actividad”** a partir de la realización de la actividad varias veces. Esta primera fase pretende facilitar que surjan las estrategias “naturales” de cada estudiante, sin autolimitarle con estrategias predefinidas e iguales para todos los estudiantes. En esta primera fase es imprescindible grabar la producción de los estudiantes y realizar algunas entrevistas individuales.
- 2) **Reflexión grupal dirigida** por el o la docente sobre cómo llevó a cabo la actividad cada sujeto. Para poder dirigir con éxito la reflexión grupal, el docente debe haber analizado los audios y las entrevistas previamente. Si resulta necesario y con el permiso de los estudiantes, se visualizan fragmentos en clase en los que se vea claramente el uso de una o más estrategias concretas. En este punto es necesario tratar explícitamente el aspecto intercultural (¿algún alumno hizo referencia a aspectos culturales? ¿qué aspectos se podrían haber aclarado en las actividades de mediación concretas?)
- 3) **Incorporación de estrategias ajenas**; se pide al alumnado que elija dos o tres estrategias que le parezcan útiles y que no haya usado hasta el momento en las actividades de mediación (estrategias usadas por otros compañeros) para usarlas de forma consciente en la próxima actividad de mediación. Se le pide explícitamente que preste atención a los aspectos culturales que se deberían explicitar.

Así pues, la propuesta se basa en el uso espontáneo de las estrategias por parte de cada individuo y la posterior reflexión grupal tratando de forma explícita el concepto “estrategia” y abordando específicamente el factor clave de la interculturalidad. En la tercera fase, se fomenta que el alumnado use de forma consciente algunas estrategias no usadas habitualmente que considere útiles —estrategias que use un compañero. Posteriormente se podrían poner en común los resultados de tal implementación. La presente propuesta podría constituir una solución conciliadora a la larga discusión en relación con las estrategias en el aula —¿debería haber instrucción o esta resulta contraproducente?— pues en ella se usarían ambos tipos de enfoque (primero se llevaría a cabo la actividad sin hacer referencia alguna a las estrategias y más adelante se trabajarían de forma explícita y consciente).

La aproximación anteriormente expuesta probablemente no sería adecuada para el colectivo escolar, pues este colectivo precisaría una aproximación más dirigida, como la planteada en Jeske (2013, 39) y las grabaciones y entrevistas podrían presentar dificultades a distintos niveles.

Con esta breve propuesta didáctica y algunas reflexiones doy por finalizado el presente trabajo, el cual espero que pueda contribuir en la investigación y la evolución de la mediación en el aula de lenguas extranjeras, especialmente en el área hispana.

Bibliografía

Bibliografía general

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes, 2001 [consulta 14-11-2013]. Disponible en: cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_lele/marco/cvc_mer.pdf.

MARTÍN PERIS, ERNESTO (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL. ISBN: 978-84-691-5710-7. [consulta: 13-01-2013] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

MARTÍN SÁNCHEZ, MIGUEL A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. En: *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*. 54-70 [consulta: 27-11-2013]. ISSN 1988-8430. Disponible en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2983568.pdf

PASTOR CESTEROS, SUSANA (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.

Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español: plan esquematizado de estudio del español en seis niveles, de acuerdo a las directrices del Consejo de Europa

Bibliografía específica

BARQUERO, ANTONIO ET AL. (2010). *¡Adelante!* Stuttgart: Klett.

BOHLE, FRIEDERIKE (2012). *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht: Mit Anwendungsbeispielen für den Spanischunterricht*. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH. 143 p. ISBN: 978-3-8428-8636-0.

CASPARI, DANIELA (2008). Didaktisches Lexikon. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5, 60.

CASPARI, DANIELA (2013). Sprachmittlung als kommunikative Situation. Eine Aufgabentypologie als Anstoß zur Weiterentwicklung eines Sprachmittlungsmodells. En REIMANN y RÖSSLER, *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. (27-43) Tübingen: Narr Verlag.

CEA ÁLVAREZ, ANA MARÍA (2009). ¿Error o estrategia? Análisis de la producción oral de un alumno lusófono de E/LE. En: *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para*

la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Vol. 1, págs. 351-362. [consulta: 22-11-2013]. Disponible en: cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0351.pdf.

DE ARRIBA GARCÍA, CLARA / CANTERO SERENA, FRANCISCO JOSÉ (2004). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. En: *Didáctica. Lengua y literatura* [en línea]. Universidad Complutense de Madrid, vol. 16, 9-21 [consulta: 12-11-2013]. ISSN 1130-0531. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110009A/19322>

DE ARRIBA GARCÍA, CLARA (1996). Introducción a la traducción pedagógica. En: *Lenguaje y textos*, 8, 269-283 [consulta: 27-11-2013] ISSN 1133-2770 Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7979>

DE-FLORIO HANSEN, INEZ (2008). Sprachmitteln. Überlegungen zur Mediation im Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5, 3-8.

DE-FLORIO HANSEN, INEZ (2013). Sprachmittlung in alltagsweltlicher Kommunikation. En REIMANN y RÖSSLER, *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. (44-64). Tübingen: Narr Verlag.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, SONSOLES (2003). *Propuesta curricular y marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, SONSOLES (2004). Las estrategias de aprendizaje. En SÁNCHEZ LOBATO y SANTOS GARGALLO, *Vademécum para la formación de profesores de español*, (411-431), Madrid: SGEL.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, SONSOLES (2011). Nuevos desarrollos y propuestas curriculares. Programar a partir del MCER. En: *Marcoele*. [en línea]. N.12, 3-64 [consulta: 03-01-2014]. ISSN 1885-2211. Disponible en: <http://marcoele.com/suplementos/programar-a-partir-del-mcer/>

FRANKE, MANUELA; KRUSE, SILVIE; SCHMIDT, DENISE (2013). *Taller de mediación. Sprachmittlung trainieren in der Oberstufe*. Colección: Punto de vista. Spanisch für die Oberstufe. Berlin: Cornelsen.

GEBAUER, STEPHANIE / KIEWEG, WERNER (2008). „Frag ihn mal bitte, ob...“ Sprachmittlungsaufgaben erstellen und bewerten. In: *Der fremdsprachliche Unterricht*. 93, 20-27.

GIANATELLI, CARLA (2012). El rol de la mediación lingüística en el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes de LE. Importancia del entrenamiento en destrezas. Memoria de maestría. Universidad de Barcelona Virtual.

GONZÁLEZ BLASCO, MARISA (2009). Aprendizaje intercultural: desarrollo de estrategias en el aula. En: *MarcoELE*. [en línea]. N.9, 109-127 [consulta: 12-11-2013]. ISSN 1885-2211. Disponible en: www.marcoele.com/descargas/expolingua_1999.gonzalez.pdf

HALLET, WOLFGANG (2008). Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 93, 2–7.

Hamburger Institut für berufliche Bildung (2010): Handreichung zur Sprachmittlung (mediation). Schriftliche Sprachmittlungsaufgaben erstellen und bewerten. [consulta: 12-11-2013]. Disponible en: <http://www.hibb.hamburg.de/index.php/file/download/1310>

JACOBSEN, KAREN (2013). Un viaje a Galicia. Im Rahmen einer „simulierten Reise“ die mündliche Sprachmittlungskompetenz aufbauen und trainieren. En *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch*. (19-25). Friedrich Verlag in Velber im Zusammenarbeit mit Klett.

JESKE, CLAIRE-MARIE (2013). «Te proponemos descubrir que viajar NO es hacer turismo». Eine Unterrichtseinheit zur Sprachmittlung in mehrsprachigen Kontexten. En *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch*. (26-33). Friedrich Verlag in Velber im Zusammenarbeit mit Klett.

KIEWEG, WERNER (2008). Sprachmittlungsstrategien anwenden. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 93, 8-10.

KOLB, ELISABETH (2008). “Almabtrieb” is something like a cattle drive. Sprachmittlungskompetenz systematisch schulen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 93. 11-19.

KOLB, ELISABETH (2008b). “Se débrouiller avec des ressources limitées”. Sprachmittlung im Anfagsunterricht Französisch. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 5. 40-44.

KRÄLING, KATHARINA/ KONRAD, SARA/ LEYSER, LARA/ MAYER, SARAH/ SEIDEL, JULIANE /WAGNER, HENRIKE/ WIESNER, SARAH (2013). Eine Lernaufgabe zur mündlichen Sprachmittlung. En *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch*. (34-41). Friedrich Verlag in Velber im Zusammenarbeit mit Klett.

LEBRÓN FUENTES, ANTONIO FÉLIX (2009). El papel de las estrategias de aprendizaje en la adquisición de segundas lenguas. Su relevancia en el aula de inglés. En: *Temas para la*

educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza. [consulta: 03-01-2014]. ISSN 1989-4023. Disponible en: www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd4979.pdf

MANCHÓN RUIZ, ROSA MARÍA (2009). La evaluación del componente estratégico del aprendizaje de lenguas. En: *MarcoELE*. [en línea]. N. 8, 151-165 [consulta: 22-11-2013]. ISSN 1885-2211. Disponible en: marcoele.com/descargas/expolingua1993_manchon.pdf ·

MARTÍN LERALTA, SUSANA (2008). Orientaciones para la inclusión de las estrategias en el programa habitual de ELE. En: *MarcoELE* [en línea]. N.6, 1-22 [consulta: 14-11-2013]. ISSN 1885-2211. Disponible en: <http://marcoele.com/orientaciones-para-la-inclusion-de-las-estrategias-en-el-programa-habitual-de-ele/>

MICHLER, CHRISTINE (2013). Sprachmittlung im Anfangsunterricht am Beispiel des Französischen. Frühe Strategie- und Kompetenzentwicklung. En REIMANN y RÖSSLER, *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht.* (27-43) Tübingen: Narr Verlag.

OSTERMEIER, CHRISTIANE (2013). Visita de España. Mündliche Sprachmittlung im Anfangsunterricht. En *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch.* (12-18). Friedrich Verlag in Velber im Zusammenarbeit mit Klett.

PINILLA GÓMEZ, RAQUEL (2004). Las estrategias de comunicación. En: Sánchez Lobato y Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores de español*, (435-446), Madrid: SGEL.

PFEIFFER, ALEXANDER (2013). Esto debería ser normal. En *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch.* (34-41). Friedrich Verlag in Velber im Zusammenarbeit mit Klett.

PFEIFFER, ALEXANDER (2013). Was ist eine sinnvolle Sprachmittlungsaufgabe? Ein Instrument zur Evaluation und Erstellung von Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht. En REIMANN y RÖSSLER, *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht.* (44-64). Tübingen: Narr Verlag.

REINMANN, DANIEL (2013). Mündliche Sprachmittlung im Spanischunterricht. En *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch.* (4-11). Friedrich Verlag in Velber im Zusammenarbeit mit Klett.

ROJAS RIETER, MARÍA VICTORIA / SCHÖPP, FRANK. (2014). *Sprachmittlung Spanisch. 44 Aufgaben A1-B2.* Klett Verlag, Stuttgart.

RÖSSLER, ANDREA. (2008). Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht. In: *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik* 2.1, 53–77.

RÖSSLER, ANDREA (2009). Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 158-174.

SEIDEL, JULIANE. (2012). *Das Potenzial der Kompetenz „Sprachmittlung“ zur Förderung der interkulturellen Kompetenz im Italienischunterricht*. Trabajo final de máster. Universidad Libre de Berlín. [consulta: 27-11-2013] Disponible en: http://edocs.fu-berlin.de/docs/receive/FUDOCS_document_000000015646

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006): Handreichung zur Sprachmittlung in den modernen Fremdsprachen: Englisch, Französisch, Spanisch. Berlin [consulta: 12-11-2013]. Disponible en: http://www.kmk-format.de/material/Fremdsprachen/6-1-3_Handreichung_Berlin_Sprachmittlung_Abitur.pdf

VÁZQUEZ, GRACIELA (2012). El desarrollo del componente estratégico dentro del marco actual de la didáctica de ELE: estado de la cuestión y perspectivas. En: *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras (RILE)*. [en línea]. 181-212 [consulta: 22-11-2013]. ISSN 2014-8100. Disponible en: revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile/article/download/12/13