

UNIVERSIDAD AMAR THÉLIDJI DE LAGHOUAT



Facultad de Letras y Lenguas Extranjeras

Departamento de Español

Trabajo de Fin de Máster en Didáctica del Español como Lengua Extranjera

MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA. CASO DE ESTUDIO: LOS ESTUDIANTES DE 3ER CURSO DE LOS INSTITUTOS DE LAGHOUAT

Realizado por:

Amina ELHOUITI

Zohra CHABIRA

Ante el jurado compuesto de:

Abdellah BOUHAYA	MCB-Universidad de Laghouat	Director
Fátima Tihal	MCA-Universidad de Laghouat	Presidente
Soufiane Refsi	MAA- Universidad de Laghouat	Vocal

Laghouat

2022/2023

UNIVERSIDAD AMAR THÉLIDJI DE LAGHOUAT



Facultad de Letras y Lenguas Extranjeras

Departamento de Español

Trabajo de Fin de Máster en Didáctica del Español como Lengua Extranjera

MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA. CASO DE ESTUDIO: LOS ESTUDIANTES DE 3ER CURSO DE LOS INSTITUTOS DE LAGHOUAT

Realizado por:

Amina ELHOUITI

Zohra CHABIRA

Ante el jurado compuesto de:

Abdellah BOUHAYA	MCB-Universidad de Laghouat	Director
Fátima TIHAL	MCA-Universidad de Laghouat	Presidente
Soufiane REFSSI	MAA- Universidad de Laghouat	Vocal

Laghouat

2022/2023

DEDICATORIA

A nuestros queridos padres

A nuestros hermanos y hermanas

A nuestros queridos profesores

A nuestros colegas

A todas las personas cercanas a nuestros corazones

AGRADECIMIENTO

Exponemos nuestros agradecimientos:

A Allah por acompañarme en este viaje, mil gracias por su cercanía y sus bendiciones.

A una persona que está en memoriam que me dio la esperanza y la fuerza en los momentos difíciles, mi único amigo hasta la eternidad Mohammed ELhouiti

A mi mamá la guerrera, la joya de mi vida y mi estrella en la oscuridad de las noches.

A mi hermano EL Hadj Ahmed, mi alma gemela por sus ayudas y sus esfuerzos para realizar este trabajo, y a todas mis queridas hermanas sin olvidar mi pequeño hermano Abdelrrahim.

A nuestro tutor Abdellah Bouhaya por sus direcciones y su paciencia y sus consejos.

A nuestros queridos profesores (Redjem, Tihal, Rachid Nadir, Guerrba, Refsi, sekhale, Ali Rahmani, chadli) quedamos para siempre sus estudiantes; y un agradecimiento especial para la Señora Bedarnia Mebarka por crear una familia y un grupo pedagógico maravilloso como eso.

A mi padre Abdelkader chabira, agradezco tu amor inmenso y la forma en que siempre has estado ahí para mí.

A mi Mama, Gracias por enseñarme el valor del amor incondicional y por ser mi apoyo inquebrantable.

A mi amiga zohra CHABIRA por acompañarme en este viaje.

A los colegas, amigos y las personas detrás las escenas que nos ayudaron para realizar este trabajo académico.

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN	X
INTRODUCCIÓN GENERAL	1

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1. Antecedentes.....	5
2. Definición de conceptos	7
2.1. Mediación	7
2.2. Mediación lingüística	7
2.3. Interacción	8
2.4 Andamiaje.....	8
2.5 Interpretación.....	8
2.6 Traducción.....	9
3. Bases teóricas: Mediación lingüística en aula ELE.....	9
3.1. Socio constructivismo de Vygotsky (1996)	9
3.1.1. Principios de la teoría socio-constructivista	10
3.1.2. Principio de la mediación	11
3.1.3. Zona del desarrollo próximo	12
3.2. Teoría del andamiaje de Jerome Bruner (1915)	13
3.2.1. Tipos del andamiaje.....	14

3.3. <i>Mediación lingüística</i>	15
3.3.1. Mediador lingüístico	17
3.3.2 Mediador intercultural	18
3.4. Tipos de Mediación lingüística	19
3.5. Micro-habilidades en la <i>mediación Lingüísticas</i>	21
3.6. Competencia mediadora	22
3.7. Estrategias de la mediación lingüística según el MCER	23
3.7.1. Estrategias para explicar un concepto nuevo	24
3.7.2. Estrategias para simplificar un texto	24
3.8. Actividades de la Mediación lingüística	25

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

1. Enfoque de investigación	27
2. Método de investigación	28
3. Diseño de investigación	29
4. Nivel de investigación	29
5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	30
5.1. Cuestionario	30
6. Muestra y población	31
7. Procedimientos	31
8. Cuadro de operacionalización	33

CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

1. Contextualización	34
2. Presentación y análisis de los resultados	55
2.1. Primera hipótesis	55
2.1. Segunda hipótesis	57
2.3. Tercera hipótesis:.....	59
3-4- Cuarta hipótesis:	60
CONCLUSIÓN GENERAL	64
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
ANEXOS	68
PROPUESTA DIDÁCTICA	69

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Cuadro de operacionalización	33
Tabla 2: Género	34
Tabla 3: Edad.....	34
Tabla 4: Formación académica.....	35
Tabla 5: Experiencia profesional.....	36
Tabla 6: categoría a quien se enseñan clases de ELE	36
Tabla 7: Formato de clases de ELE	37
Tabla 8: Uso del sistema educativo de MCER y el VC para enseñar ELE	37
Tabla 9: Volumen complementario y las actividades de mediación en aula ELE	38
Tabla 10: Actividades de mediación de textos	39
Tabla 11 : Actividades de mediación conceptual.....	40
Tabla 12: Actividades de mediación comunicativa.....	41
Tabla 13: Niveles para trabajar la mediación lingüística según MCER	42
Tabla 14: Elaboración específica para trabajar la mediación en clase	43
Tabla 15: Actividades del VC en las pruebas de evaluación de ELE	43
Tabla 16: Actividades de mediación de textos en las pruebas de evaluación	44
Tabla 17: Actividades de mediación conceptual.....	45
Tabla 18: Actividades de mediación comunicativa.....	46
Tabla 19: Evaluación de las actividades de mediación lingüística	47
Tabla 20: Elaboración de actividades específicas para evaluar la mediación en clase	47
Tabla 21: Diseño de herramientas para la evaluación de la mediación.....	48
Tabla 22: Niveles de inclusión de actividades de mediación lingüística	48
Tabla 23: Formación profesional de la mediación lingüística	49

Tabla 24: Relevancia del uso de mediación lingüística en todos los niveles de dominio	50
Tabla 25: Incorporación de los manuales de ELE de actividades de mediación lingüística	50
Tabla 26: Aplicación de actividades de VC en cursos de idiomas	51
Tabla 27: Relevancia de mediación lingüística para las pruebas de evaluación	52
Tabla 28: Inclusión de tareas de medición lingüística	52
Tabla 29: Estabilidad del instrumento del estudio	53
Tabla 30: Fiabilidad del cuestionario mediante el método de división en mitades	54
Tabla 31: Pruebas de normalidad	55
Tabla 32: Descripción estadística del primer eje	55
Tabla 33: Nivel de conocimiento de mediación oral y escrita para los profesores del instituto	56
Tabla 34: Descripción estadística del segundo eje	57
Tabla 35: Capacidad del profesor para usar diferentes estrategias para trabajar la mediación lingüística	58
Tabla 36: Descripción estadística del tercer eje	59
Tabla 37: Frecuencia de uso de estrategias para trabajar la mediación	59
Tabla 38: Descripción estadística del cuarto eje	60
Tabla 39: Importancia de inclusión de la mediación lingüística para enseñar idiomas	61

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Conocimiento del profesor en la mediación lingüística	57
Figura 2: Capacitación docente en usar estrategias y actividades de mediación lingüística	58
Figura 3: Frecuencia docente en usar estrategias y actividades de mediación lingüística.....	60
Figura 4: Opinión docente sobre la relevancia de la mediación lingüística.....	62

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Esquema básico del proceso de enseñanza y aprendizaje (2011)	12
Ilustración 2: Actividades lingüísticas	16
Ilustración 3: Sinopsis de los tipos de mediación	20
Ilustración 4: Competencia mediadora en aula ELE.....	23

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ELE/ Español como Lengua Extranjera

L2/ Segunda Lengua

LE/ Lengua Extranjera

MCER/ Marco Común Europeo de Referencia

VC/ Volumen Complementario

ZDP/ Zona de Desarrollo Próximo

Notación sobre el estilo de redacción: en esta investigación, hemos usado las normas del sistema APA sexta edición.

RESUMEN

En este trabajo de fin de Máster, pretendemos estudiar la *mediación lingüística* como uno de los conceptos imprescindibles que surgen en la mitad del siglo XX, se considera como una de las destrezas necesarias para aprender una lengua extranjera junto a la comprensión, la expresión y la interacción. La *mediación lingüística* es una actividad comunicativa; se usa para resolver conflictos educativos, interpretar y transmitir conocimientos. En nuestro trabajo investigamos la *mediación lingüística* en el aula de ELE en los institutos de Laghouat. Nuestro objetivo es determinar el impacto de la *mediación lingüística* en la transmisión de los conocimientos en las clases esenciales. Para conseguir este objetivo se ha utilizado el método analítico -descriptivo. El instrumento usado para la recogida de datos es el cuestionario en línea para averiguar el uso de esta competencia novadora en la región de Laghouat, seguidamente diseñamos una propuesta de mejora de dicha competencia, el enfoque de este trabajo es mixto, de nivel exploratorio-proyectivo, Con un diseño no-experimental y una muestra formada por los profesores participantes de los institutos de Laghouat.

Palabras clave: actividad comunicativa; lengua extranjera; mediación; *Mediación Lingüística*

ABSTRACT

In this Master's thesis, we tend to study *linguistic mediation* as one of the essential concepts that emerged in the middle of the 20th century, it is considered as one of the necessary skills to learn a foreign language together with comprehension, expression and interaction. *Linguistic mediation* is a communicative activity; it is used to resolve educational conflicts, interpret and transmit knowledge. In our work, we investigate linguistic mediation in the ELE classroom in the Laghouat institutes. Our objective is to, determine the impact of *linguistic mediation* on the transmission of knowledge in essential classes. To achieve this objective, the analytical-descriptive method has been used. The instrument used for data collection is the online questionnaire to find out the use of this innovative competence in the region of Laghouat, then we design a proposal to improve said competence, the focus of this work is mixed, exploratory-projective level, with a non-experimental design and a sample made up of the participating teachers from the Laghouat institutes

.

Reynolds: Communicative activity; foreign language; *Linguistic Mediation*; mediation

ملخص

في هذا العمل نعتزم دراسة الوساطة اللغوية باعتبارها أحد المفاهيم الأساسية التي نشأت في منتصف القرن العشرين، وتعتبر إحدى المهارات اللازمة لتعلم لغة أجنبية إلى جانب الفهم والتعبير والتفاعل. والوساطة اللغوية فصل ELE نشاط تواصلية؛ وهو يستخدم لحل النزاعات التعليمية وتفسير ونقل المعارف. في عملنا، نحقق في وساطة اللغوية تحديدا في معاهد الأغواط.

هدفنا هو تحديد تأثير الوساطة اللغوية على نقل المعرفة في الفصول الأساسية ولتحقيق هذا الهدف، استخدمت الطريقة التحليلية - الوصفية. الأداة المستخدمة لجمع البيانات هي الاستبيان عبر الإنترنت لمعرفة استخدام هذا الكفاءة المبتكرة في منطقة الأغواط، ثم صممنا اقتراحًا لتحسين هذه الكفاءة، ونهج هذا العمل مختلط واستكشافي، مع تصميم غير تجريبي وعينة شكلها المعلمون المشاركون في معاهد الأغواط.

الكلمات المفتاحية: وساطة؛ وساطة لغوية؛ نشاط تواصلية؛ لغة أجنبية

INTRODUCCIÓN GENERAL

En el siglo XX y según el MCER surgen cuatro destrezas que han marcado una revolución en la adquisición de las lenguas extranjeras, tanto la comprensión y la expresión oral como la comprensión expresión escrita; a lo largo del tiempo y con el desarrollo de las metodologías y estrategias en el campo didáctico, el MCER declaró el nacimiento de dos competencias más (la interacción y la mediación) después de que les considera micro-habilidades de las destrezas mencionadas.

El docente, el discente y el programa son las piedras angulares en el proceso de Enseñanza Aprendizaje, ya que se interactúan entre sí; el docente en el sistema moderno se convierte en un mediador y facilitador, le ayuda al discente a acortar las brechas que se le enfrentan, determinar sus fallos y analizar sus necesidades, lo que produce un ambiente educativo dinámico por ambas partes.

En este sentido, (Suárez, 2005) citado por Parra F., Keila (2010, p.04) expresa que el docente se convierte en:

“Fomentador de análisis, inductor de cambios, activador de búsqueda, motivador y facilitador de experiencias, suscitador de discusión y crítica, generador de hipótesis, planeador de problemas y alternativas, promotor y dinamizador de cultura, frente a un grupo estudiantil que piensa, crea, transforma, organiza y estructura conocimientos en un sistema personal y dinámico”. (p.65)

Indudablemente, la recepción y la producción se complementan mutuamente, ya que las competencias se dividen en habilidades receptivas y habilidades productivas. Las habilidades receptivas abarcan la comprensión oral y escrita, mientras que las habilidades productivas incluyen la expresión oral y escrita en un contexto interactivo que abarca todos los aspectos lingüísticos.

A continuación, La competencia mediadora es una parte de la competencia comunicativa junto a las receptivas y reproductivas, ya que el profesor debe realizar procesos y actividades comunicativas que ponen al discente en contacto directo con el saber, asimismo debe facilitar la transmisión de este último y potenciar las destrezas de producción y recepción otorgando habilidades orales y otras escritas.

A lo largo de nuestra experiencia en la adquisición del español como lengua extranjera y especialmente en la universidad, notamos que el docente emplea varias estrategias y procedimientos en su clase para mediar entre los conocimientos didácticos y los discentes. Entre ellos; resumir, dibujar, parafrasear. Favoreciendo, por eso, un contacto directo y dinámico entre los demás elementos del triángulo didáctico.

En nuestro estudio de investigación pretendemos demostrar el impacto de la *mediación lingüística* tanto oral como escrita en el rendimiento escolar , incluso su impacto en la creación de un ambiente de confianza y empatía.

Seguidamente, investigamos sobre las habilidades de la *mediación lingüística* más usadas por parte de los profesores de los institutos de Laghouat , que suelen seguir los principios del enfoque socio-constructivista y proponer actividades para que los docentes puedan focalizar la atención sobre esta competencia y practicarla en aula ELE.

Planteamiento de la problemática

Según nuestra experiencia en el instituto, especialmente en las clases iniciales, hemos notado que el docente tiene un problema que reside en descuidar el uso de la competencia mediadora para enseñar destrezas de mayor importancia como la destreza oral y escrita. Esto puede ser porque el profesor no está formado para practicar este tipo de competencias o porque tiene un programa determinado a seguir y por ello, usa metodología tradicional para enseñar dichas destrezas. Esto es lo que provoca un desinterés y mal rendimiento por parte del alumno.

Para realizar este estudio, nos proponemos responder a las siguientes preguntas:

Pregunta general

-¿Habrá un impacto de la *mediación lingüística* oral /escrita en el rendimiento escolar?

Preguntas específicas

-¿Cuáles son los tipos del andamiaje usados en el aula?

-¿Habrá una interacción positiva en aula ELE?

-¿Habrá resultados positivos o negativos como finalidad del uso de la ML?

Objetivo general

-Determinar el impacto de la *mediación lingüística* oral escrita en el rendimiento escolar.

Objetivos específicos

- Determinar el conocimiento del profesor en la mediación lingüística.
- Determinar la capacitación docente en usar estrategias y actividades de mediación lingüística.
- Determinar la frecuencia docente en usar estrategias y actividades de mediación lingüística.
- Determinar la opinión docente sobre la relevancia de la mediación lingüística.

Justificación

Partiendo de una experiencia personal, como era estudiante en el instituto, he notado que el profesor era el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, o sea era él, el agente activo y los estudiantes los agentes pasivos. Particularmente en implementar clases de expresión oral y escrita. Ya que el profesor pretende centrar en el método gramática traducción, y los discentes solamente memorizan sin comprender, así que no expresan. Esto significa que no hay contacto directo entre los discentes y sus conocimientos didácticos, lo que causa estancamiento en el nivel de los alumnos. Esto es lo que nos empuja a elegir este tema como objeto de investigación.

Hipótesis general

-La *mediación lingüística*, oral y escrita tiene un impacto positivo en el rendimiento escolar

Hipótesis específicas

- El conocimiento del profesor en la mediación lingüística según el MCER es mediano.
- la Capacitación docente en usar estrategias y actividades de mediación lingüística es moderada.

- la Frecuencia docente en usar estrategias y actividades de mediación lingüística es suficiente.
- la Opinión docente sobre la relevancia de la mediación lingüística es aceptable.

ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Para conseguir nuestro propósito de TFM, nuestra tesina presenta tres partes fundamentales: un marco teórico, un marco metodológico y un marco práctico.

En el marco teórico, planteamos los estudios previos de la *mediación lingüística* en la enseñanza de español como antecedentes, luego abordamos la definición de los conceptos clave de nuestra investigación para demostrar luego las teorías en las que se basa nuestro estudio.

En el marco metodológico, exponemos el enfoque, el método y el nivel de investigación Seguidos para llevar a cabo nuestro estudio, además presentamos los instrumentos de recogida de datos.

En el marco práctico, por un lado, analizamos profundamente las estadísticas dadas en el cuestionario acerca nuestro tema de investigación, a la luz de los resultados obtenidos, envidiamos si la competencia mediadora tenía valor concreto en el aula de ELE como las cuatro destrezas por consiguiente proponemos actividades para trabajar la ML en aula de ELE.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1. Antecedentes

En este acápite de investigación pretendemos presentar la revisión literaria que hemos hecho acerca de nuestro tema de investigación sobre el impacto de la *mediación lingüística* en la enseñanza de español como una lengua extranjera, para brindar pistas al lector para que comprenda en que consiste nuestra investigación y qué requisito tiene en común con los estudios mencionados, así como los puntos diferenciadores.

Simón, L; Cruz. S, Domecq & Melian. I (2022) en su trabajo de investigación titulado por En torno a la mediación intercultural en la interacción estudiante-profesor en el aula de español como lengua extranjera, en el Centro de Idiomas de la Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. Han planteado como objetivo principal analizar el impacto de la mediación intercultural en la intercomunicación docente –discente en el proceso enseñanza- aprendizaje del español como lengua extranjera. En grupos multilingües, dada la experiencia A1 –C1, esta última se enmarca dentro del enfoque cualitativo y el nivel exploratorio siguiendo los principios del diseño experimental, ya que se desarrolla mediante el uso de la observación participante; como un resultado se evidencian fallos pragmáticos en la interacción docente – discente a causa de las diferentes convenciones culturales.

Asimismo, Keila Parra (2010) en su trabajo de investigación titulado por el docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la universidad pedagógica experimental libertador de Venezuela. Este estudio se ubicó en la perspectiva paradigmática de enfoques: cognitivo constructivismo además el sociocultural y en el contexto de la psicología cognitiva su objetivo es demostrar el grado usado de la mediación pedagógica por parte del docente, esta investigación es de tipo exploratorio con un diseño de campo y una muestra conformada de diez docentes de institutos publicas la técnica usada en la recolección de datos es el cuestionario, los resultados obtenidos demuestran quince usos pedagógicos de la mediación que usan los docentes; sin embargo, no usan la mediación sociocultural que conlleva el uso del lenguaje a nivel superior.

Además, Giuseppe Trovato (2015), elaboró una tesis doctoral titulada por *Didáctica De La Mediación Lingüística: Retos Y Propuestas Para La Enseñanza Del Español Como Lengua Extranjera En Contextos Italo-fonos* en la universidad de Murcia (España). En la presente tesis se investiga sobre la *mediación lingüística* en el aula de ELE en contextos italo-fonos, esta tesis se pasa por tres metodologías de investigación; cualitativo, heurístico-especulativo, investigación-acción. Lo que le han permitido desde la primera hasta la última; analizar el fenómeno de la *mediación lingüística* en contextos italo-fonos, comparar distintas hipótesis e ideas, estudiar las posibilidades concretas de aplicar la *mediación lingüística* en la enseñanza de lenguas extranjeras, como un resultado se ha demostrado el carácter que tiene la mediación lingüística como una competencia integradora viene motivada por la integración dinámica de las cuatro competencias tradicionales.

En seguida, Muñoz. I, y Mendieta. L (2021) en su trabajo titulado “La mediación en las instituciones de educación superior. Estudio comparado entre España, Perú y Ecuador”, bajo la dirección Universidad de Guayaquil, Guayaquil-Ecuador, delimita como propósito comparar los sistemas de medición utilizados en universidades de España, Perú y Ecuador, analizando las leyes, normas y reglamentos de cada país. Este estudio se encuadra dentro del enfoque mixto que usa la metodología comparativa y el nivel exploratorio. En esta investigación, se usa el diseño no experimental que concuerda con el uso de la observación no participante como técnica de recogida de datos. Como resultados, destacamos que existen similitudes y diferencias en los procesos de resolución de problemas en la educación superior de España y Perú. Además, la implementación y fortalecimiento de la figura del Defensor Universitario y la promoción de la mediación como un mecanismo alternativo de resolución de conflictos en el ámbito universitario es necesaria para garantizar los derechos y libertades de los miembros de la comunidad universitaria y mejorar la calidad de la educación superior. En el caso específico de Perú, se debe tener en cuenta la importancia de la autonomía e independencia del Defensor Universitario, para que pueda desempeñar su función de manera efectiva sin interferencias de orden político. En el caso de Ecuador, se sugiere la implementación de la figura del Defensor Universitario para fortalecer la protección de los derechos de los miembros de la comunidad universitaria.

Finalmente, González. A. O (2014) en su trabajo “Mediación lingüística del texto literario en la enseñanza del español L2: un estudio analítico de los procesos de mediación lingüística del texto literario en la enseñanza del español como lengua extranjera”. Tiene como objetivo,

estudiar la relación entre las variables de legibilidad incidentes en la facilitación del discurso escrito a colectivos de estudiantes provenientes de Haití, quiénes reciben clases de español en la ciudad de Santiago de Chile y, demuestran dificultades significativas de acceso a la lectura y a su comprensión. Se opta por un estudio cuantitativo que sigue el nivel descriptivo, con un diseño no experimental de tipo transversal. Se recurrió a la estadística descriptiva para el procesamiento de los datos recogidos mediante la aplicación de una escala Likert dirigida a docentes y estudiantes de español. Ese artículo tiene como resultado que en la enseñanza se focalizan en la apariencia física de los textos y pasa por alto el valor de los factores sintácticos y fonológicos de los textos adaptados en su contenido.

Observamos que en los estudios mencionados anteriormente se interesan por el nivel universitario y no por el nivel básico en la adquisición de L2, en otras palabras el alumnado necesita una constante ayuda por parte del docente, por consiguiente el docente determina las necesidades de su aprendiz y las estrategias adecuadas en la transmisión de los conocimientos y eso lo que buscamos en nuestro estudio determinar el grado de la mediación usada en el nivel básico en la adquisición de L2.

2. Definición de conceptos

En este apartado pretendemos definir los conceptos clave de nuestro estudio, así como los conceptos que forman el esqueleto de nuestra investigación.

2.1. Mediación

La mediación es un procedimiento para resolver problemas con la intervención de un tercero imparcial, que es el mediador que a través de práctica especializada ayuda a las partes a recuperar la capacidad de diálogo y entender la problemática. El MCER (2001) plantea que: “Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de mediación, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente.” (p.14)

2.2. Mediación lingüística

La mediación lingüística es la habilidad que tiene los interlocutores de una lengua u otra de actuar como intermediadores para acortar las brechas tanto las lingüísticas como las culturales, “el usuario de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino

simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa” (Consejo de Europa, 2002, p. 85).

2.3. Interacción

Carmen Monteagudo (2017) afirma que: “La interacción se erige como objeto básico de la psicología social y se define como la acción recíproca de comportamientos entre individuos al relacionarse, teniendo en cuenta el contexto en el que lo hacen” (p. 8). Y añade que es «El centro del análisis es, pues, la relación entre sistemas de comunicación” (Galindo et al., 2009, p.485).

De ahí llegamos a entender que la intercomunicación y la intersubjetividad entre los individuos son la base de las habilidades psicosociológicas, donde los últimos desempeñan el papel de agentes sociales dinámicos y activos.

2.4 Andamiaje

Es un proceso interactivo estructurado por el docente como un mediador para apoyar al discente en la construcción de sus actitudes y aptitudes.

Martínez-Díaz, E. S., Díaz, N. & Rodríguez, D. E. (2011):

“Bruner, Woods y Ross acuñaron el término de andamiaje como una manera de desarrollar la aplicación pedagógica del concepto de zona de desarrollo próximo. El andamiaje hace referencia a una situación de interacción entre un sujeto más experimentado en un dominio y un novato” (P.07)

En este sentido, decimos que el andamiaje toma sus raíces de la ZDP, en aquella se presenta el docente como una figura principal en el condicionamiento del proceso educativo.

2.5 Interpretación

La interpretación consiste en cambiar un código de lenguaje oral a otro, es un acto cognitivo que conlleva habilidades cognitivas, negociar, pensar, juzgar, criticar. En un tiempo real y un contexto determinado.

Según Antonio Díez (2013): “El término "interpretación" se refiere aquí al proceso cognitivo mediante el cual se le asigna sentido a la acción, o lo que es lo mismo, se le atribuyen motivos e intenciones al sujeto agente de la acción”. (p 01)

2.6 Traducción

Según Newmark (1987) citado por Vilma Páez Pérez y Salvador Escalante Batista (2000) “traducir es muchas veces, aunque no siempre, verter a otra lengua el significado de un texto en el sentido pretendido por el autor.” (p.0 3)

Es decir, que la traducción no se trata solamente de transmitir el significado literal sino se consiste en capturar la intención del autor con todo lo que conlleva la lengua de cultura, emociones, contexto histórico.

3. Bases teóricas: Mediación lingüística en aula ELE

En este apartado pretendemos presentar las bases teóricas de nuestra investigación que se abarcan la teoría socio constructivista de Lev Vygotsky (1896), así como la teoría del andamiaje de Jerome Bruner (1915) como teorías integradoras en nuestro estudio, donde han puesto un énfasis al aspecto social y cultural en el área educativa.

3.1. Socio constructivismo de Vygotsky (1896)

Es una teoría fundada por el psicólogo ruso Lev Vygotsky (1896) al final de los años veinte como una crítica a su ancestro Piaget, que se interesa mucho más por el desarrollo cognitivo del niño y descuida los aspectos sociales y culturales que afectan en la construcción de su pensamiento en el entorno lo que le rodea; es decir que la conducta humana no está relacionada solamente con los aspectos cognitivos sino fundamentalmente aspectos irracionales y adquiridos, el ruso señala que la dirección del desarrollo del pensamiento es de lo social a lo individual y no viceversa.

Según Vygotsky (1979) citado por Martínez Rodríguez (1999):

“En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (inter-psicológica), y después, en el interior del propio niño (intra-psicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención

voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (p. 23)

Es decir, que Vygotsky pone énfasis en el desarrollo cultural del niño y cómo las funciones cognitivas se originan en las relaciones sociales, influyendo en la atención, memoria y formación de conceptos.

3.1.1. Principios de la teoría socio-constructivista

Según la psicología vygotskiana el ser humano en su desarrollo pasa por dos niveles, el actual y el potencial, por ello Vygotsky señala que el individuo aprende cuando logra adquirir las funciones psicológicas superiores (razonamiento abstracto, meta-cognición, la atención selectiva) donde la conciencia desempeña un papel decisivo en la conducta humana que es la parte responsable de organizar, anticipar y regularla. Según Moisés Guitart (2009, p. 47) hay diez principios:

- La conciencia humana como objeto de estudio.
- La génesis social de la conciencia y conducta humana.
- El principio de la significación.
- El desarrollo cultural de la conducta humana.
- Los cuatro estadios en el dominio de signos.
- El principio de la mediación.
- El carácter práctico de la actividad humana.
- La función planificadora del lenguaje.
- Zona de desarrollo próximo.
- Métodos dialecto.

3.1.2. Principio de la mediación

De acuerdo con lo mencionado antes, llegamos a comprender que el desarrollo del pensamiento del alumnado está dirigido por el aprendizaje y el último está dirigido por el docente como un facilitador, orientador y mediador del proceso educativo en un ambiente interactivo y dinámico. Así que la mediación es una forma de resolver los conflictos educativos, siguiendo estrategias que permiten la reconstrucción de un entorno sociocultural para llegar a una solución satisfactoria y aceptada por los dos partes docente y discente.

León y Meléndez (2019) citado en Johana Chaves (2019) conciben que la mediación es saber cómo tratar con los contenidos adecuadamente para que el alumno exprese sus experiencias y desarrolle sus habilidades en la construcción de su clase usando su creatividad para hacer el proceso educativo más agradable e interactivo para él.

La mediación según la teoría socioconstructivista tenía el carácter social, para Vygotsky es el apoyo para el desarrollo donde los sujetos se interactúan entre sí, construyendo por eso un conocimiento significativo y organizado gracias al uso de la mediación instrumental (lenguaje, libros, videos) por parte del docente como un orientador en el aula de ELE.

Según Díaz Barriga y Hernández (2003) citado en Silvia Monzón (2014) definen al docente socio-constructivista como:

- Un mediador en el proceso educativo, por medio de compartir las experiencias para construir un conocimiento nuevo y significativo.
- Un profesional que reflexiona sobre su práctica pedagógica y educativa, por medio de la solución de problemas.
- Analiza sus conocimientos para producir un cambio en el área educativa.
- Educa a sus alumnos por medio de aprendizajes significativos y funcionales.
- Poner los estudiantes en diferentes aprendizajes para satisfacer sus necesidades e intereses.
- Promueve la autonomía e independencia en el estudiante para diseñar actividades que desarrollan el sentido de la responsabilidad y el control.

Tal y como se observa en la ilustración 1, podemos ver la importancia de la interacción en el aula de ELE y el rol mediador que juega el docente en el proceso enseñanza-aprendizaje.

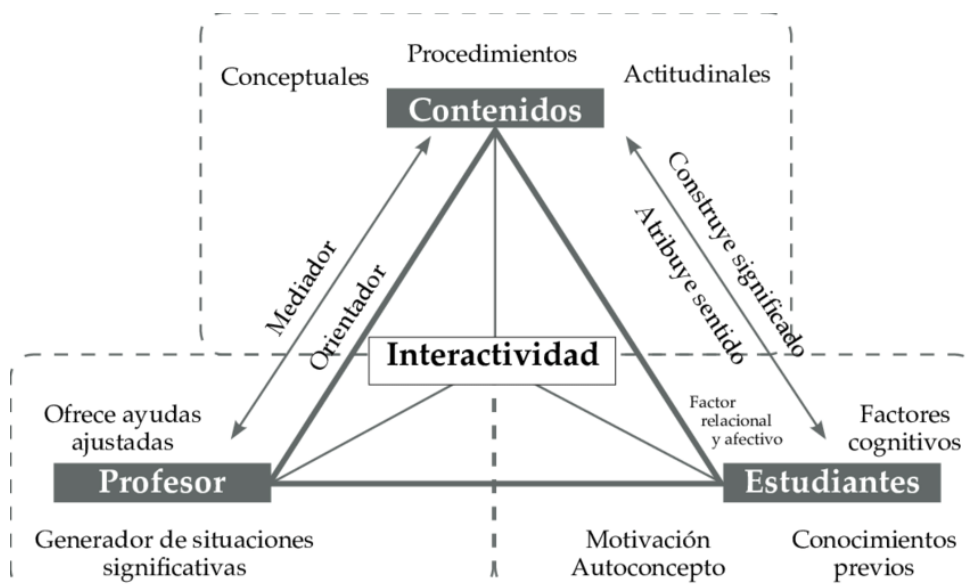


Ilustración 1: Esquema básico del proceso de enseñanza y aprendizaje (2011)

Fuente: Martha Cecilia Gutiérrez G Olga Clemencia Buriticá A Zulema Elisa Rodríguez, T

El docente cumple el papel de mediador en la educación, promoviendo la participación activa de los estudiantes. A través de la interacción entre ellos y el contenido, se construye un aprendizaje significativo, presentando el contenido de manera estructurada, interesante y desafiante, lo que impulsa la exploración y la comprensión profunda.

3.1.3. Zona del desarrollo próximo

Según los principios mencionados arriba, encontramos este concepto clave de Vygotsky que se considera como el eje del desarrollo de los estudiantes poniéndoles en un proceso evolutivo donde su nivel real es el punto de partida y el nivel potencial es el punto de la llegada al nuevo conocimiento conducido por el mediador mediante interacciones sociales y culturales para resolver los problemas. Respecto a eso, la ZDP fue definida por lo siguiente:

“La distancia en el nivel real del desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto en colaboración con otro compañero más capaz”. (Vygotsky, 1988, p.133)

Como sabemos que el alumnado en su proceso educativo pasa por diferentes etapas evolutivas; desde la etapa de lo que "se sabe" pasando por una etapa donde el alumnado se enfrenta con dificultades y obstáculos que no puede asimilarlas fácilmente, por consiguiente estas últimas necesitan una persona más conocedora para resolverlas y simplificarlas y para que el alumnado llegue a conocer lo que "no se sabe". De ahí podemos distinguir tres etapas del concepto vygotskiano.

i. Zona del desarrollo real: Las habilidades y capacidades que el alumno puede ejecutar sin ayuda reflejan su nivel actual de desarrollo, ya que son las operaciones que ha madurado y es capaz de realizar en el momento presente. Carranza & Marquéz (2009)

ii. Zona del desarrollo próximo: Las habilidades y capacidades en las que el aprendiz necesita el apoyo de una persona más conocedora para fomentar el aprendizaje colaborativo y facilitar su desarrollo. Carranza & Marquéz (2009)

iii. Zona del desarrollo potencial: Etapa en la que se pone en práctica el aprendizaje adquirido, generando beneficios tangibles para el alumno y evidenciando su utilidad en situaciones reales, en esta etapa el alumnado puede aplicarlos de una manera autónoma. Carranza & Marquéz (2009)

3.2. Teoría del andamiaje de Jerome Bruner (1915)

Es una teoría establecida por el estadounidense Bruner (1915) en los inicios de los años setenta, la teoría está basada sobre el andamiaje o scaffolding en inglés, encuentra sus raíces en la teoría vygotskiana ZDP, respecto a Bruner quien sostuvo que el aprendiz está siempre en constante necesidad en su proceso educativo a mediadores para darle pista o claves que le permiten resolver sus problemas y para aprender cómo actuarse adecuadamente ante los retos y desafíos.

A continuación Bruner (1915) señala que el docente proporciona al alumnado andamios y recursos necesarios para conseguir los objetivos planteados, por consiguiente el aprendiz en este contexto el protagonista llegue a realizar las actividades de una manera autónoma, de modo que el conocimiento puede ser depurado y perfeccionado constantemente mediante la interacción social.

Es necesario incidir en el concepto de andamiaje que refiere a la intersubjetividad y la interactividad establecidas entre docente –discente, donde el docente toma el control total de ellas delegándole al aprendiz de una manera graduada. Asimismo, debe señalar que el andamiaje tiene características que el mediador debe tener en consideración, según Ricardo Baquero (2001, p.149) las características del andamiaje son:

-Ajustable: de acuerdo con el nivel de competencia del aprendiz y los progresos que se produzca

-Temporal: es decir, que el andamiaje no debe tener el carácter crónico, ya que el aprendiz sigue buscar la ayuda y no otorga la autonomía en la resolución de problemas

Asimismo, Cazden (1988) citado en Ricardo Baquero (2001) ha añadido un rasgo que parece crucial.

-Audible y visible: el aprendiz debe ser consciente de que su proceso de adquisición es una actividad compleja y de que está asistido en su ejecución a través la intersubjetividad, ya que el andamiaje debe ser un dispositivo explícito y tematizado.

3.2.1. Tipos del andamiaje

Según Dodge (2001) el andamiaje comprende tres tipos y son los siguientes:

i. Andamiaje de recepción: se pone los aprendices en un contacto directo con recursos que probablemente no han experimentado antes para extraer informaciones, este tipo de andamiaje permite la extracción de los contenidos y recuperarlos fácilmente. Se incluye guiones de observación, glosarios, diccionarios.

ii. Andamiaje de transformación: consiste en la transformación de informaciones en algo nuevo, se basa en comparar, contrastar, lluvia de ideas, razonamiento inductivo, toma de decisión.

iii. Andamiaje de producción: se pide al aprendiz producir y crear algo nuevo; los aspectos de producción se estructuran proporcionado por eso al aprendiz; plantillas y guiones de escritura.

A modo de conclusión, hemos elegido estas dos teorías de aprendizaje como bases teóricas para llevar a cabo nuestra investigación, ya que el aprendiz necesita la ayuda del docente como un mediador para delegarle y enseñarle la resolución de sus problemas, favoreciendo por eso un clima agradable socialmente y culturalmente.

3.3. Mediación lingüística

Al principio, antes de pasar a definir el concepto de la mediación lingüística, debemos regresar a la categorización que el MCER ha establecido en la mitad del siglo XX, en el cual se marca cuatro competencias esenciales en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, que son la recepción oral escrita y la producción oral escrita, más tarde el MCER (2001) ha presentado una perspectiva diferente a lo tradicional y la medición lingüística toma mayor importancia al mismo nivel que las competencias anteriormente mencionadas como una competencia aislada en vez de una micro habilidad de dichas competencias.

Calatayud Diez (2019) ha definido la mediación lingüística de lo siguiente:

“El acto de mediar se podría definir cómo actuar como puente entre dos o más interlocutores que no pueden entenderse por sí mismos o actuar como puente entre un lector oyente y un texto, entendiendo este último tanto en su acepción escrita como oral”. (p.03)

De lo anterior, se puede decir que la mediación lingüística es una actividad de intercambiar conocimientos entre los individuos que tienen diferentes códigos a través un intermediador que emplea procesos lingüísticos, orales y escritos y favorece el espacio adecuado para un ambiente comunicativo y dinámico.

Según Feurestein (1990) citado por Parra F., Keila N. (2014, p.04) sostiene que:

“El aprendizaje mediado es un constructo desarrollado para descubrir la interacción especial entre el alumno y el mediador y hace posible un aprendizaje intencional y significativo. Así mismo, el autor considera, la experiencia del aprendizaje mediado como un factor decisivo en el desarrollo cognitivo de las personas, tal como ocurre con las personas en el hogar o con los educandos en la escuela”.

Como ya hemos adelantado, entonces, el proceso de mediación opera el acto comunicativo, en aquella actividad el mediador construye puentes para facilitar el acceso al nuevo conocimiento y reduce las tensiones de los bloqueos afectivos producidos por la diversidad de

los aspectos culturales y lingüísticos, por lo cual se desarrolla el aprendizaje significativo entre los alumnos y fortalece sus habilidades cognitivas y analíticas y los pone en contacto directo, en otro sentido la competencia mediadora abarca la interacción junto a la comprensión y la expresión.

A la luz de estas palabras presentamos esta ilustración que aclara la posición que tiene la mediación lingüística junto a la interacción como competencias aisladas de las tradicionales.

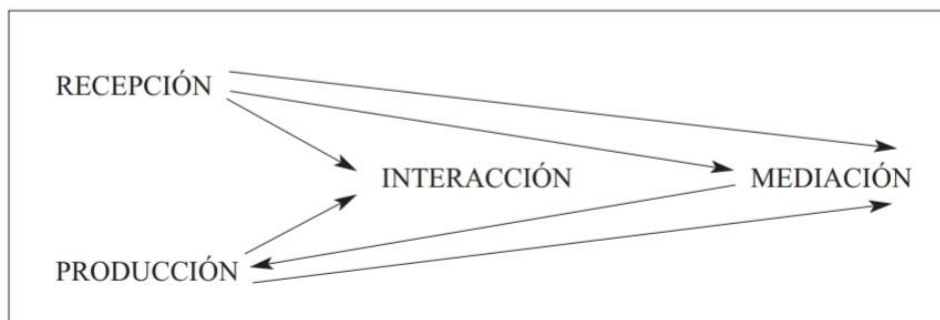


Ilustración 2: Actividades lingüísticas

Fuente: (Consejo de Europa, 1996).

Como se observa en la figura, la mediación engloba la interacción que está centrada en el medio de las competencias, lo que significa que existe una relación directa y equivalente entre las competencias tanto las tradicionales como las novadoras.

A continuación, Para Ferreiro y Calderón (2005) citado por Parra F., Keila N. (2014, p.7) afirman que el proceso de mediación se caracteriza fundamentalmente por ser un proceso de reciprocidad entre los individuos de un grupo. Así mismo, que el maestro es un mediador por excelencia y debe estar atento

- Explorar las potencialidades que posee el alumno en las diferentes áreas del desarrollo.
- Indagar conocimientos, habilidades, actitudes, valores e intereses del alumno.
- Negociar el aprendizaje significativo que ha de obtenerse.
- Ofrecer ayuda a partir de dificultades manifiestas.
- Dar libertad responsable y comprometida para hacer y crear.

- Enseñar a procesar la información.
- Permitir el error y la autorregulación.
- Respetar estilos y ritmos de aprendizaje.

3.3.1. Mediador lingüístico

Respecto con lo que hemos explicado antes en las bases teóricas, el profesor es el diseñador de las estructuras lingüísticas en el aula de ELE, actúa el último como un puente lingüístico para construir los significados y acortar las brechas que obstaculizan el proceso educativo, asimismo el mediador lingüístico debe entender el acto de mediar transfiriendo la información en la selección de la última y en su reducción, así como en la codificación y la descodificación de los mensajes para aclarar las dudas y llegar a un acuerdo satisfactorio lingüísticamente.

Por su lado, Díaz y Hernández (1999) afirman que el docente es un organizador y mediador en el encuentro entre el alumno y el conocimiento. Su papel principal es orientar y guiar la actividad mental constructiva de los alumnos, brindándoles una ayuda pedagógica adaptada a sus habilidades y competencias

Es importante destacar que en este modelo el mediador asume un enfoque directivo en su función. El Instituto Andaluz de Mediación ha desarrollado una serie de habilidades específicas que se consideran fundamentales para un mediador en este contexto. A continuación Gordon y Blanquicet (2018) han resaltado algunas de estas habilidades:

Es importante que el mediador cuente con una formación profesional previa que le permita participar en procesos de mediación escolar y abordar satisfactoriamente diversas situaciones problemáticas.

El carácter voluntario de la mediación escolar permite que los estudiantes tengan la libertad de decidir si desean o no participar en el proceso de resolución de problemas.

La prontitud y diligencia del mediador son fundamentales para evitar que los problemas se agraven.

Es necesario que el mediador encuentre un espacio seguro y adecuado donde los involucrados en el proceso se sientan cómodos.

3.3.2 Mediador intercultural

A la luz de los breves puntos y consideraciones que hemos establecido acerca de la ML, la lengua y la cultura son efectivamente inseparables, ya que el aspecto lingüístico conlleva rasgos culturales e idiosincrásicos indirectamente al contexto. Entonces, el docente debe abrir los canales bloqueados de comunicación y convertirse en un operador social tomando en cuenta la pragmática intercultural.

González Rodríguez (2006) citado por Trovato, G (2015) concibe que la lengua y la cultura son binomios por el hecho de que la experiencia en el aula de ELE nos dice que la mediación puede relevarse al alumno un gran depósito de teoría y práctica, o sea la gestión de una lengua crea grandes conflictos que necesitan un bagaje cultural.

Entonces se trata de establecer ambiente de confianza y empatía entre los estudiantes, así como los textos tratados de una cultura diferente de la que la tienen de una manera objetiva y neutral, para promover la difusión de nuevos hábitos y valores culturales, además para evitar las situaciones prototípicas y fanáticas, creando por eso un ambiente de convivencia cultural en el aula de ELE. Por consiguiente, es necesario que el docente y el discente sepan el afecto producido por sus creencias y habilidades sociales a la hora de aprender una lengua; según Carlos Camacho & Irma Torres (2014) el docente motive a sus dicentes a:

Reconocer sus creencias, emociones y sentimientos al aprender un idioma, así como identificar sus fortalezas y áreas de mejora.

Ser consciente de las necesidades, emociones y sentimientos de sus compañeros, fomentando la empatía, la tolerancia y el respeto mutuo.

Establecer relaciones colaborativas y cooperativas en el grupo, enseñando cómo regular las emociones negativas y las creencias que obstaculizan el aprendizaje.

A continuación Barros García et al. (2003) citado por Esther Gómez (2018,p.28), las características que debe reunir un buen mediador intercultural son:

Aprendiz intercultural.

Intérprete cultural.

Docente reflexivo.

Debe mostrar respeto y curiosidad por la cultura de sus estudiantes.

No separar la competencia intercultural de la competencia lingüística.

Planificación docente.

A modo de resumen, se debe poner un énfasis a la importancia del aspecto cultural, especialmente en el nivel básico, donde se nota tensiones de altura a causa del efecto de edad y los diferentes perfiles de los aprendices, aunque el concepto cultural es más arraigado y goza de un mayor reconocimiento frente al lingüístico que es reciente y necesita un profundo análisis.

3.4. Tipos de Mediación lingüística

El MCER distingue los tipos de la mediación lingüística; la mediación oral, escrita y conceptual, como se distingue entre las competencias comunicativas; sin embargo, eso no consiste solamente en el cambio del código de forma oral o escrita, sino que conlleva implicaciones estratégicas, discursivas y lingüísticas.

i. Mediación oral (personal): la mediación oral es más que una traducción oral sino se consiste en habilidades comunicativas y otras cognitivas como relacionar, adaptar y negociar mutuamente los significados, así como las intenciones de forma constructiva, ya que es una actividad auténtica e interactiva que exige una relación bidireccional entre el docente y sus aprendices. Francisco Serena y Clara García (2004)

ii. Mediación escrita (textual): es una operación exclusivamente textual en el sentido de que el mediador opera un texto determinado y adaptándolo con lo que quiere transmitir al receptor, es una relación unidireccional y puede ser bidireccional en el caso del chat. Francisco Serena y Clara García (2004)

iii. *Mediación conceptual*: es un proceso que se encarga de facilitar el saber a los conceptos, el mediador aquí diseña actividades de forma cooperativa y colaborativa en grupos de trabajo. Elena Esteve (2020)

Por otra parte, la lengua engloba distintos códigos lingüísticos y culturales, entonces tanto la mediación oral como la escrita pueden incluir la mediación entre distintos idiomas o dentro de la misma lengua. Podemos distinguir, así:

iv. *Mediación interlingüística*: entre dos o más diversas lenguas, sus hablantes deben intercomunicar y garantizar una relación comprensiva. Francisco Serena y Clara García (2004)

v. *Mediación intralingüística*: entre distintos códigos lingüísticos que pertenecen a la misma lengua en la cual sus hablantes deben evitarse los malentendidos y las equivocaciones. Francisco Serena y Clara García (2004)

La figura presentada demuestra los tipos de la mediación lingüística

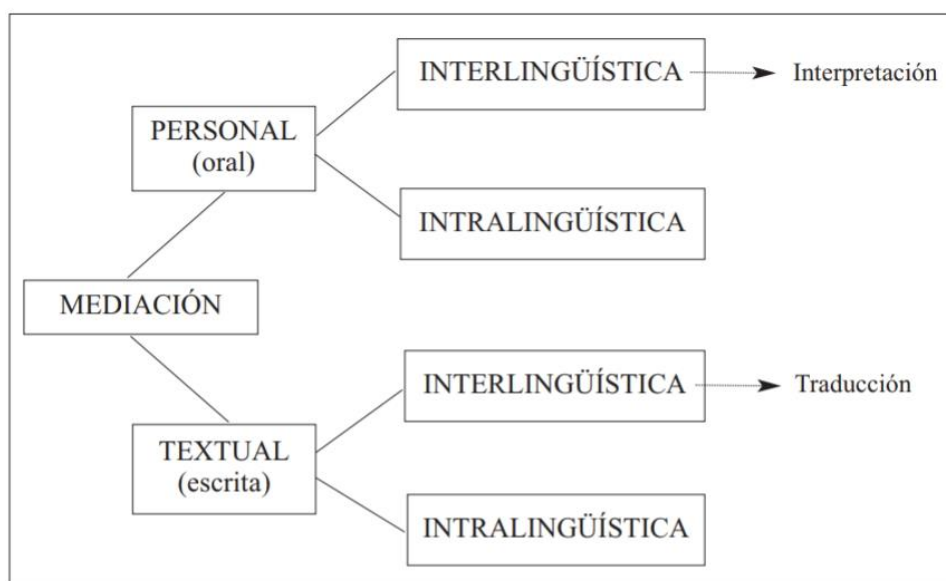


Ilustración 3: Sinopsis de los tipos de mediación

Fuente: (adapt de Arriba y Cantero, 2004)

El esquema que se acaba presentar demuestra que la interpretación y la traducción son dos formas de la mediación lingüística en un contexto profesional, la interpretación refiere a la transferencia oral de un idioma a otro, mientras que la traducción refiere a la transferencia

escrita de un idioma a otro y los dos requieren habilidades lingüísticas y culturales para poder ofrecer un servicio de calidad.

3.5. Micro-habilidades en la *mediación Lingüísticas*

En este punto pretendemos presentar una serie de micro-habilidades que tiene relación con los tipos mencionados, arriba a su vez son actividades de mediación cotidiana que sirven a un hablante mínimamente competente en dos o más códigos lingüísticos, estos últimos nos permiten corroborar el concepto de «competencia mediadora». Según Francisco Serena y Clara García (2004) Las micro-habilidades orales que constituyen la competencia mediadora en la mediación personal son:

Sintetizar: equivale a resumir, pero radica en reducir la información a datos esenciales muy breves; solo el sentido

Parafrasear: al contrario de sintetizar, el mediador no reduce, sino que hace la conversación o el discurso más inteligible.

Apostillar: significa dar información extra al interlocutor para que el discurso sea más comprensible

Intermediar: significa que el mediador hace de intérprete y a la vez se convierte en un mediador cultural y pragmático; sin embargo, en el caso de hablantes menos competentes el intermediario deja de hacer intérprete y pasa a ser un mediador.

Interpretar: traducir un texto de forma simultánea o consecutiva de manera profesional o no profesional.

Negociar: Adecuarse al interlocutor

Por su parte, los micro-habilidades textuales que constituyen la competencia mediadora junto a las del oral son:

Sintetizar: equivale a resumir, pero radica en reducir la información a datos esenciales muy breves; solo el sentido.

Parafrasear: se consiste en la re-expresión decir lo mismo, pero con otras palabras con la finalidad adecuarse al lector.

Citar: reproducir un texto con el fin de explicarlo, comentarlo al lector.

Traducir: trasladar un texto de un código a otro teniendo en consideración sus elementos ideológicos, formales y culturales, tomamos el modelo de la traducción pedagógica.

Apostillar: anotar el texto o comentar sus rasgos ideológicos, culturales o bien gramaticales con el fin de aclarar al lector los aspectos menos comprensibles.

Adecuar: adaptar un texto para adecuarse al lector, al contrario de la adecuación en la mediación oral “negociar” eso requiere una habilidad de conocimientos y una competencia mediadora elevada y específica.

Las microhabilidades textuales y orales son similares en términos generales, pero se diferencian en los procesos comunicativos implicados. La diferencia principal reside en la negociación con el interlocutor y la inclusión de información relevante en el texto mediado para una comprensión adecuada.

3.6. Competencia mediadora

Como sabemos que la competencia comunicativa es más que una mera lingüística, sino es conjunto de procedimientos y estrategias que permiten al interlocutor emplear rasgos lingüísticos en un contexto determinado, en otro sentido en la enseñanza moderna se pone énfasis a otros aspectos más allá de los aspectos lingüísticos que se han tomado aisladamente por sí mismos en la enseñanza tradicional.

Seguidamente, la competencia mediadora que pretendemos estudiar en este TFM es una de las sub-competencias comunicativas.

A continuación, basado en la cita de Van, E. K (1988) mencionada por Francisco y García (2004), las sub-competencias de la competencia comunicativa son: competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia discursiva, competencia estratégica, competencia sociocultural y competencia social. Desde su perspectiva, también se incluye la competencia mediadora.

A partir de estas consideraciones, la competencia mediadora es conjunto de micro-habilidades orales y textuales que incluyen tanto la traducción como la interpretación, además es relevante, ya que se ocupa por el contacto directo o la capacidad de relacionarse con los individuos, al contrario de otras competencias que se ocupan solamente por la percepción y la producción; ya que en el fin la comunicación es contacto y eso lo que la competencia mediadora nos sirve.

En la ilustración presentada nos aclara la posición que ocupa la competencia mediadora frente de las otras sub-competencias comunicativas



Ilustración 4: Competencia mediadora en aula ELE

Fuente: (adapt de Arriba y Cantero, 2004)

Tal y como se observa en la ilustración que hay una diferencia en el proceso mediador y el proceso traductor que nos ha confundido como profesores de ELE, ya que en el último se intervienen distintas lenguas (lengua materna y extranjera) en un contexto de mediación profesional y especializado, al contrario del proceso mediador que es una actividad determinada que incluye una serie de fases, entre ellas el proceso traductor, y es tan normal usar una sola lengua como el uso de una lengua diferente.

3.7. Estrategias de la mediación lingüística según el MCER

La mediación consiste en traducir o interpretar un texto entre hablantes de diversos idiomas o del mismo idioma. En algunas ocasiones, se encuentran algunos problemas donde el oyente no comprende el mensaje o el interlocutor no logra transmitirlo de la manera

apropiada especialmente cuando se trata de la comunicación entre profesor-alumno en nuestro caso. Así que, es imprescindible usar algunas estrategias que facilitan la comunicación entre ambos sujetos. Las estrategias de la mediación son técnicas que se utilizan para aclarar el significado y facilitar el entendimiento en situaciones interculturales o multilingües.

Los mediadores lingüísticos emplean estas estrategias para asegurar que el mensaje sea entendido por el destinatario y para facilitar la comunicación en contextos comunicativos diversos. Estas estrategias están relacionadas con la forma en que el contenido de la fuente se procesa para el destinatario.

Según el MCER (2001, p.132-134) las estrategias de la mediación son:

3.7.1. Estrategias para explicar un concepto nuevo

i. Relacionar con el conocimiento previo: "Relacionar con el conocimiento previo" implica conectar la nueva información con el conocimiento previo del destinatario, mediante preguntas, comparaciones y ejemplos.

ii. Adaptar el lenguaje: "Adaptar el lenguaje" implica ajustar el estilo y registro del texto para transmitir su contenido en otro género o registro. Esto se logra mediante la inclusión de sinónimos, comparaciones, simplificación o paráfrasis, y explicando terminología técnica.

iii. Desglosar información complicada: Desglosar información complicada implica dividir el contenido en partes y mostrar cómo se relacionan para facilitar la comprensión. Algunos conceptos clave son presentar ideas en una lista de puntos, desglosar procesos y argumentos complejos, y recapitular los argumentos.

3.7.2. Estrategias para simplificar un texto

i. Ampliar un texto denso: consiste en añadir información útil, ejemplos y detalles al texto fuente para facilitar su comprensión. Se pueden usar estrategias como la repetición, la paráfrasis y la modificación del estilo para hacerlo más explícito. En los niveles B1 y B2 se enfatiza la repetición y los ejemplos, mientras que en los niveles C se centra en la elaboración y la explicación añadiendo detalles útiles.

ii. Condensar un texto: implica reducirlo a su mensaje esencial eliminando repeticiones, digresiones y secciones irrelevantes, y reorganizando las ideas para destacar los puntos importantes. También se enfoca en la adaptación del texto a los destinatarios específicos.

3.8. Actividades de la Mediación lingüística

En esta etapa pretendemos presentar algunas actividades que nos ofrece Trovato, G (2015) y contienen mayor libertad de practicar la competencia mediadora en el aula de ELE.

i. Improvisación: es una actividad que ofrece más libertad a los estudiantes e incide sus habilidades cognitivas y de aprendizaje; se consiste en expresarse con soltura, y como consecuencia su desparpajo de fortaleza en los contextos comunicativos, tomando en consideración la fluidez, la coherencia del discurso así como la corrección gramatical; este tipo de actividad está dirigido al nivel B2 y eleva el filtro afectivo de los estudiantes introvertidos.

ii. Traducción a la vista: se consiste en oralizar un texto escrito en la lengua destina. Eso lo que permite al discente potenciar su habilidad de expresión, incluso la búsqueda de alternativas lingüísticas que le permiten la adquisición lingüística de la lengua aprendida en su sentido más amplio.

iii. Debate: este tipo de actividades se enmarca bajo los aspectos lúdicos, es una modalidad de aprendizaje motivadora; su objetivo principal reside en propiciar la habilidad oratoria y dialéctica de los estudiantes, además los aspectos paralingüísticos.

iv. Resumen de textos: esta capacidad se puede desarrollar a nivel escrito como el oral. Primero se trabaja la comprensión, lectura y la producción escrita. Seguidamente, se pide un resumen, lo que permite varias ventajas como la habilidad de extraer lo esencial de los mensajes y reproducirlos reformulando lo necesario.

v. Identificación de claves textuales: esta actividad está dirigida a nivel avanzado, los estudiantes deben tener una conciencia lingüística suficiente para reconocer las claves de construcción del sentido que contribuyen a la organización textual.

vi. Clozing: en esta actividad el estudiante ha de ser capaz de rellenar huecos en el texto seleccionado, en aquella actividad el profesor trabaja varios aspectos de la lengua (verbos,

preposiciones, marcadores discursivos, conectores), los estudiantes van a acostumbrarse a la tipología de textos y desarrollan la habilidad de la anticipación.

vii. Rehabilitación léxica y semántica: esta actividad se consiste en activar la información que han almacenado en su recorrido didáctico; los estudiantes deben proporcionar una serie de sinónimos o antónimos para definirlos, a la inversa el docente ofrece algunas palabras y ellos quien va a definirlas acudiendo a su repertorio léxico.

viii. Identificación de palabra clave: esta actividad se consiste en extrapolar y reconocer las palabras que construyen el sentido general de los textos argumentativos y descriptivos, una vez los estudiantes reconocen el sentido van a reproducirlo elaborando las palabras buscadas con el fin de transmitir el mismo mensaje.

ix. Paráfrasis de textos: la paráfrasis de textos La paráfrasis simplifica el contenido para facilitar la comprensión sin conocimientos especializados. Se expresa con palabras diferentes, pero se conserva el significado original. Aplicable en mismo y diferentes idiomas, al igual que el resumen de textos.

x. juego del rol: Los docentes de lenguas utilizamos estrategias innovadoras como el juego de rol para captar el interés de los estudiantes. Esta técnica les permite adoptar roles activos, trabajar en equipo y aprender aspectos lingüísticos y culturales. Es una herramienta flexible y efectiva que promueve un aprendizaje significativo, ya que los estudiantes interactúan, expresan ideas y utilizan el lenguaje de manera efectiva. Así, se fortalece su competencia comunicativa en el idioma objetivo.

Conclusión

En resumidas cuentas, esta competencia debe tener mucha atención en la enseñanza de las lenguas extranjeras; ya que se ayuda al docente para aplicar estrategias y habilidades lingüísticas en un contexto determinado; y al docente para ser un agente social y autónomo en su clase, así como un mediador más tarde.

CAPÍTULO II

MARCO METODOLÓGICO

Introducción

En esta sección, describimos la metodología seguida para llevar a cabo nuestro estudio, así como los instrumentos y procedimientos usados en la recolección de datos, por consiguiente respondemos a nuestra pregunta principal.

Nuestro TFM tiene como objetivo principal determinar el impacto de la *mediación lingüística* en la enseñanza de español como lengua extranjera en el aula de ELE.

1. Enfoque de investigación

El enfoque mixto puede ser entendido como “(...) un proceso que recolecta, analiza y vierte datos cuantitativos y cualitativos, en un mismo estudio” Tashakkori & Teddlie (2003) citado en Gómez, et al. (2022, p.32).

En otras palabras, el enfoque aplicado para completar nuestra investigación prosigue el enfoque mixto, ya que pretendemos recolectar datos guiando un cuestionario en línea (cuantitativa) averiguamos el tratamiento de la competencia mediadora en el aula de ELE, específicamente el docente como el centro del proceso educativo, de igual forma reforzamos esta investigación con una propuesta que nos permite proponer actividades de mejora en dicha competencia.

“Son la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno, y señala que éstos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales (“forma pura de los métodos mixtos”); o bien, que dichos métodos pueden ser adaptados, alterados o sintetizados para efectuar la investigación y lidiar con los costos del estudio (“forma modificada de los métodos mixtos” Chen (2006) citado por Hernández y Mendoza (2014, p. 534.)

A continuación el objetivo de elegir este enfoque es para:

Recolectar los resultados encontrados sobre el uso de la competencia planteada, siguiendo los principios de las teorías propuestas anteriormente. Para lograrlo, es necesario utilizar un enfoque cuantitativo a través de la experimentación.

Examinar la naturaleza de los resultados obtenidos, así como las causas y consecuencias que se derivan de esta competencia, se busca interpretar las estadísticas y proporcionar una explicación adecuada para ellas. Esta es la razón por la cual hemos optado por utilizar el enfoque cualitativo.

Según Hernández, Fernández & Baptista (2014, p.5) la investigación cuantitativa se “Utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías”.

Por un lado, el enfoque cuantitativo se enfoca en el análisis estadístico y las medidas numéricas a través de una hipótesis preestablecida. En nuestro estudio, buscamos obtener datos sobre el impacto de la competencia mediadora utilizada por los profesores de ELE en el nivel básico, específicamente en los estudiantes de secundaria en el instituto de Laghouat.

Por otro lado, el enfoque cualitativo que “utiliza la recolección de datos para finar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” Hernández, Fernández & Baptista (2014, p.8). Dicho enfoque, nos permite analizar los datos recopilados, identificar las causas y comprender el nivel de conocimiento de nuestra muestra sobre la nueva competencia, la mediación lingüística, así como su aplicación para mejorar el rendimiento de los estudiantes.

2. Método de investigación

El enfoque utilizado para llevar a cabo nuestra perspectiva es el enfoque analítico-descriptivo. Gracias a este enfoque, podemos describir el fenómeno estudiado, que en este caso es la mediación lingüística y su impacto en el aula de español como lengua extranjera, utilizando los resultados obtenidos del cuestionario en línea. Por lo tanto, analizamos las opiniones recibidas, las estadísticas y las mediciones para interpretarlas en la fase de análisis de datos.

Además, el enfoque descriptivo nos permite describir las dificultades y obstáculos que enfrentan los docentes al aplicar habilidades y estrategias para transmitir el contenido didáctico.

3. Diseño de investigación

En cuanto al diseño de este estudio, hemos elegido un enfoque no experimental. Esto se debe a que nuestro objetivo es determinar el impacto de la mediación lingüística utilizada por los profesores en Laghouat, sin intervenir o manipular el proceso estudiado. En lugar de realizar un experimento controlado, recopilamos datos analizando la práctica real de los profesores en su entorno natural, de acuerdo con Hernández, Fernández y Sampiere (2014) definen la investigación no experimental:

“Es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, una investigación donde no hacemos variar intencional las variables independientes. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos” (p. 152)

En otro sentido procuramos analizar el fenómeno de la mediación lingüística en su contexto natural sin intervenir, ni en los procedimientos ni en las estrategias aplicadas.

4. Nivel de investigación

El alcance de esta investigación es de tipo exploratorio- proyectivo, ya que según el primero pretendemos determinar el tratamiento de la competencia mediadora en el aula de ELE, seguidamente proponemos algunas actividades para mejorarla y tratarla como una de las destrezas esenciales para aprender una lengua extranjera.

Según Hernández Sampiere (2014) "los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes" (p.91). En este sentido, comprendemos que la mediación lingüística es un fenómeno que se enmarca bajo las competencias presentadas por el MCER y que se debe estudiar para aumentar el nivel del aprendiz, ya que es una competencia puramente novadora en el campo didáctico.

Por otro lado, el nivel proyectivo nos permite proponer soluciones a una situación educativa ya determinada, este nivel pasa por varias fases; la última fase consiste en proponer

alternativas de cambio sin la obligación de ejecutarlas, de allí la investigación convierte en una investigación interactiva.

Según Palella y Martins (2010) citada por Jhon-Franklin Espinosa-Castro y Leydi-Maritza Mariño-Castro (2018)

“lo proyectivo se aplica a todas las investigaciones que conllevan a diseños o creaciones dirigidas a cubrir una necesidad y basadas en conocimientos anteriores. De allí, que el término proyectivo refiere a un proyecto en cuanto a aproximaciones o modelo teórico. El investigador puede llegar a esta mediante vías diferentes, las cuales involucran procesos, enfoques, métodos y técnicas propias” (p.94)

En nuestra investigación, tenemos como objetivo desarrollar una propuesta de mejora en el aprendizaje mediador para apoyar a los profesores de ELE en la aplicación de habilidades y estrategias más allá de lo convencional. Esto se busca garantizar una adecuada transmisión del contenido didáctico y la creación de un ambiente interactivo y dinámico.

5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica que hemos usado en nuestro estudio es: el cuestionario en línea.

5.1. Cuestionario

Para fortalecer nuestro estudio; hemos usado el cuestionario en línea como una herramienta con el fin de recolectar las opiniones de los docentes acerca de la competencia mediadora y su tratamiento en el aula de ELE. Según Hernández (2016) plantea que:

“El investigador social debe diseñar un instrumento para medir las variables conceptualizadas al plantear su problema de investigación. Este instrumento es el cuestionario; en éste las variables están operacionalizadas como preguntas. Éstas no solo deben tomar en cuenta el problema que se investiga sino también la población que las contestará y los diferentes métodos de recolección de información (p.ej. entrevista personal o por teléfono)”. (p. 26)

Cabe señalar que el cuestionario está adaptado, su objetivo principal es entender cómo se está abordando la mediación en las actividades de aprendizaje y evaluación en el aula de español como lengua extranjera (LE/L2) en el entorno educativo.

El formulario está estructurado en cinco bloques de preguntas relacionados con:

-Contextualización

-Familiarización del profesorado con el Marco común europeo de referencia y el Volumen complementario

-Desarrollo de actividades de mediación en las tareas de aprendizaje

-Inclusión de las actividades de mediación en las pruebas de evaluación (formativa y/o de aprovechamiento)

-Formación del profesorado y valoración de la relevancia de la actividad de mediación en el aprendizaje de la lengua.

¹Las preguntas se dividen en secciones y sus respuestas determinarán el salto a la siguiente sección o página del cuestionario. Dependiendo de las respuestas, completarlo puede llevar entre 12 y 20 minutos.

6. Muestra y población

La muestra de esta investigación consiste en los profesores que participaron en el cuestionario en los institutos de Laghouat; (Sadek Talbi, Primer de noviembre 1954, Mokawama, El Hadj Aissa...).

A continuación nuestra muestra está compuesta de 9 hombres y 5 mujeres, además nos hemos enfocado en el tercer curso para determinar el grado de la de utilización de la mediación lingüística.

7. Procedimientos

Etapas 1: Planteamiento de la problemática.

Etapas 2: Formulación de las hipótesis.

1

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdSrgNWfwbogGGClo_Vc72YcDBl2Q87NPyv9UnbuVbuoyBU1Q/viewform

Etapas 3: formulación de los capítulos de la mediación.

Etapas 4: Exponer el cuestionario.

Etapas 5: Propuesta de actividades.

8. Cuadro de operacionalización

Tabla 1: Cuadro de operacionalización

Variable	Definición	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos y técnicas
Mediación		Situación/comunicativa	Lenguaje no verbal	Cuestionario
		Aprendiente/participante	verbal/Comunicación	
Lingüística	Según el MCER: “La <i>mediación lingüística</i> es una situación comunicativa en la que la persona usuaria o aprendiente participa como agente social y se ocupa crear puentes que ayuden a transmitir o expresar un significado”	Agente social	Activo, dinámico.	En línea
		Transmisión y expresión de conocimientos	Pedir la ayuda del Mediador/ -Interacción	
		Mediador lingüístico	Cooperación/ Colaboración	
			Saber: saber hacer saber ser	
			Resumir, parafrasear, dibujar, citar, intermediar	

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO III

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Introducción

En este capítulo, se llevará a cabo el análisis y la interpretación de los datos obtenidos a través del cuestionario en línea sobre mediación lingüística. A través de este instrumento, se recopiló información relevante que permitirá explorar y comprender en mayor profundidad la percepción y las prácticas de los participantes en relación con la mediación lingüística. Los resultados obtenidos revelarán patrones y tendencias que contribuirán a enriquecer nuestro conocimiento sobre este tema.

1. Contextualización

Tabla 2: Género

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	9	64.34%
Femenino	5	35.7%

Fuete: Elaboración propia.

Según los datos proporcionados participaron en el cuestionario tanto hombres como mujeres con una frecuencia de 9 y 6 respectivamente, el porcentaje de hombres participantes fue del 64.34 % mientras que el de mujeres fue del 35.7 estos datos muestran que hubo una mayor participación de hombres en el estudio más que las mujeres.

Tabla 3: Edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
20-34	7	50%
34-54	6	42.5%
55	1	7.1%

Fuente: Elaboración propia.

A partir de estos datos, los profesores que han participado son 14 en total, de los cuales, 7 tienen entre 20 y 34 años, 6 tienen entre 34 y 54 años y 1 más de 55 años, ya que

pretendemos ver si la distribución de las edades puede influir en la percepción de los profesores y en su práctica de la competencia mediadora en el aula de ELE o no.

Es posible que los profesores más jóvenes estén más familiarizados con las aportaciones de MCER y VC así como las nuevas tecnologías y herramientas, lo que influye en su enfoque de enseñanza. Por otro lado, los profesores mayores pueden tener más experiencia en la enseñanza tradicional de la lengua y centran su enseñanza más en el enfoque gramática traducción que representa una de las fases de la mediación lingüística y no lo todo.

Tabla 4: Formación académica

Formación académica	Frecuencia	Porcentaje
Licenciatura clásica	9	45.33%
Grado	1	7.5%
Master	2	32.87%
Doctorado	2	14.3%

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la información proporcionada, los profesores que tienen una Licenciatura clásica son de (45.33%) seguida de cerca por aquellos que tienen un Master (32.87%). También hay un pequeño número de profesores que tienen un Doctorado (14.3%) y un solo profesor con un Grado (7.5%).

Es importante destacar que la formación académica desempeña un papel en el nivel de la competencia lingüística que tienen los profesores. Por lo tanto, la mediación lingüística usada en el aula ELE. Notamos que los del máster y doctorado pueden tener una mayor comprensión de los aspectos teóricos y prácticos de la lengua española; mientras que los profesores con una licenciatura clásica pueden tener habilidades lingüísticas que les permitan utilizar la lengua de manera efectiva en el aula, pero de una manera limitada. O sea, pueden tener un enfoque más práctico y centrarse en las habilidades comunicativas básicas.

Tabla 5: *Experiencia profesional*

Experiencia como profesor/a de español LE/L2*	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 1 año	0	0%
1-5 años	4	28.6%
5-10 años	2	14.3%
10-15 años	4	28.6%
15-20 años	1	7.1%
más de 20 años	3	21.4%

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados muestran que la mayoría de los profesores (57.1%) teniendo entre 1 y 10 años de experiencia. También es significativo que un porcentaje considerable (21.4%) de los profesores tienen más de 20 años de experiencia en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Esto indica que los profesores menos experimentados abordan la competencia mediadora de forma separada y a través de actividades específicas para desarrollar otras habilidades, siguiendo las recomendaciones del MCER en el aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras.

Por otro lado, los profesores más experimentados deben enfocarse en la competencia mediadora de manera aislada y otorgarle importancia para asegurar un aprendizaje de alta calidad. Cabe mencionar que el proceso mediador se emplea de forma espontánea en la enseñanza, pero con un nivel determinado.

Tabla 6: *categoría a quien se enseñan clases de ELE*

En la actualidad da clases de español para:	Frecuencia	Porcentaje
Niños	0	0%
Adolescentes	12	85.7%
Adultos	2	14.3%

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la información proporcionada, se puede observar que la mayoría de los estudiantes que adquieren LE son adolescentes (85.7%), seguidos por adultos (14.3%). No se

menciona la presencia de niños en el cuestionario, lo que podría significar que el estudio se centró principalmente en el aprendizaje del español de los adolescentes.

Es importante señalar que las necesidades y habilidades lingüísticas de los adolescentes se diferencian de los niños, ya que tienen habilidades cognitivas más desarrolladas y complejas que ellos, por lo tanto, este último ayuda al docente para adaptar la mediación lingüística según las necesidades y habilidades lingüísticas para lograr un aprendizaje significativo y efectivo, teniendo en cuenta el perfil que enseña.

Tabla 7: Formato de clases de ELE

Actualmente imparte docencia en formato	Frecuencia	Porcentaje
Presencial	13	92.96%
En línea	1	7.1%
Semipresencial o híbrido	0	0%

Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar que la mayoría de las clases de español en los institutos de Argelia son presenciales, con una frecuencia de 13 (92.96%) de las respuestas de los participantes en el cuestionario. Solo una respuesta (7.1%) indicó que las clases se imparten en línea, mientras que ninguna de las respuestas indicó que las clases eran semipresenciales o híbridas.

Eso indica que la modalidad usada en la enseñanza de español en Argelia es presencial; ya que el docente puede usar el lenguaje lingüístico como el paralingüístico, favoreciendo por eso la interacción directa con los discentes, lo que permite la buena adaptación de la mediación lingüística y resolución de los conflictos producidos por los aspectos culturales y lingüísticos.

Tabla 8: Uso del sistema educativo de MCER y el VC para enseñar ELE

Utiliza las escalas del MCER y/o del VC para alguno de estos propósitos?	Frecuencia	Porcentaje
Para seleccionar los objetivos del programa	4	28.6%
Para seleccionar los objetivos	5	35.7%

de las tareas de aprendizaje		
Para seleccionar las tareas de evaluación	4	28.6%
Para diseñar rubricas u otras herramientas de evaluación y o autoevaluación	1	7.1%
Para diseñar pruebas de evaluación diagnóstica, pruebas de nivel	5	35.7%
Para diseñar pruebas y rubricas de acreditación de dominio lingüístico	2	14.3%
No utilizo las escalas del MCER ni del VC	4	28.6%
Para actualizarse con el MCER	1	7.1%

Fuente: Elaboración propia.

A partir de este cuadro, se puede observar que un porcentaje significativo de los profesores participantes utilizan las escalas del MCER y/o del VC en el diseño de los objetivos del programa (28.6%), los objetivos de las tareas de aprendizaje (35.7%), la selección de pruebas de evaluación diagnóstica y de nivel (35.7%), así como en el diseño de pruebas y rubricas de acreditación de dominio lingüístico (14.3%), también se encontró que un porcentaje significativo de los profesores (28.6%) no utilizan estas escalas para ninguno de estos propósitos.

Debe señalar que las escalas del MCER y VC permiten la claridad y la objetividad en el aprendizaje y evaluación de LE y facilitan la comparación y reconocimiento de los niveles de competencia lingüística de los estudiantes; aunque la mayoría de los profesores usan el MCER para la evaluación y el aprendizaje, pero hay algunos que no la usan en absoluto lo que afecta en establecer objetivos medibles y diseñar tareas de evaluación más efectivas.

Tabla 9: Volumen complementario y las actividades de mediación en aula ELE

En su centro de trabajo, tras la reforma educativa, ¿se han modificado los programas de los cursos de español LE/L2 para incluir nuevos objetivos relacionados con la mediación?	Frecuencia	Porcentaje
Sí, se han modificado los programas y se han añadido	3	21.4%

nuevos objetivos relacionados con la mediación.		
No, no ha sido necesario porque nuestros programas ya incluyen objetivos de mediación.	0	0%
No, todavía no, pero hay intención de modificarlos en el futuro.	4	28.6%
No, en mi centro de trabajo ni siquiera se ha planteado el debate de modificar los programas para incluir objetivos relacionados con la mediación	1	7.1%
No	5	35.7%
NS NC	1	7.1%

Fuente: Elaboración propia.

(Un 71.4%) han experimentado algún tipo de cambio en los programas de enseñanza de ELE en sus centros de trabajo después de la reforma educativa en Argelia. De estos, el 21.4% reportó que se han modificado los programas para incluir nuevos objetivos relacionados con la mediación, lo que indica que los objetivos de mediación se han incorporado en algunos programas de enseñanza de ELE en Laghouat. Un porcentaje significativo, 28.6% indique que existe una conciencia sobre la necesidad de hacerlo en el futuro; además notamos que el 35.7% de los encuestados indique que no se han modificado los programas y un 7.1% se haya planteado el debate de modificar los programas para incluir objetivos de mediación.

En resumen, los resultados resaltan tanto los avances como los desafíos en la incorporación de la competencia mediadora en los programas de enseñanza de ELE en Laghouat. Existe una tendencia positiva hacia la inclusión de objetivos de mediación, pero aún queda trabajo por hacer para garantizar su implementación efectiva y generalizada en los programas de enseñanza de ELE en la región.

Tabla 10: Actividades de mediación de textos

Actividades de mediación de textos	Frecuencia	Porcentaje
Transmitir información específica	2	14.3%
Explicar datos	3	21.4%
Resumir y Explicar textos	4	28.6%

Capítulo III: Análisis e interpretación de datos

Traducir un texto escrito	0	0 %
Tomar notas	1	7.1 %
Expresar una reacción a texto creativo (incluidos los literarios)	1	7.1 %
Analizar y criticar textos creativos (incluidos los literarios)	1	7.1%
Ninguna de los anteriores	1	7.1
Todos los mencionados anteriormente	1	7.1%
No sé nada de la mediación	1	7.1%

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto de las actividades de mediación de textos, se observa que la actividad más comúnmente realizada es "resumir y explicar textos", con un porcentaje 28.6%. Le sigue "explicar datos" con un 21.4%, y "transmitir información específica" realizada por 2 profesores con un 14.3%. Es interesante notar que ninguna persona encuestada reportó realizar la actividad de "traducir un texto escrito". Además, se nota que las actividades de tomar notas y analizar y criticar textos creativos (incluidos los literarios) y expresar una reacción a textos creativo (incluidos los literarios) toman solamente el 21.4 %.

En general, la mediación lingüística ofrece una variedad de actividades que involucran directamente a los estudiantes con la lengua escrita. Sin embargo, se observa una falta de atención a la traducción, a pesar de su importancia tanto lingüística como cultural. Esto puede ser el resultado del enfoque predominante en la interacción oral y la producción escrita.

Por otro lado, se nota un menor énfasis en las actividades de crítica y análisis de textos, las cuales permiten desarrollar habilidades de comprensión e interpretación que fomentan la creatividad y la conexión con la cultura meta. No obstante, estas actividades requieren un nivel elevado de competencia lingüística para llevarse a cabo de manera efectiva. En algunos casos, los docentes pueden evitar este tipo de actividades debido a que conocen el nivel de sus estudiantes.

Tabla 11 : Actividades de mediación conceptual

Actividades de la mediación conceptual	Frecuencia	Porcentaje
--	------------	------------

Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros	2	14.3 %
Colaborar en la construcción de conocimiento	2	14.3 %
Gestionar la interacción	4	28.6 %
Fomentar el discurso para construir conocimiento	4	28.6 %
Ninguna de las anteriores	0	0 %
Todas las mencionadas	1	7.1 %
No uso este método	1	7.1 %

Fuente: Elaboración propia.

Según los resultados, la actividad más frecuente de la mediación conceptual es "Gestionar la interacción" con una frecuencia del 28.6%, seguida por "Fomentar el discurso para construir conocimiento" con una frecuencia del 28.6%. Además, se observa que las actividades de "Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros" y "Colaborar en la construcción de conocimiento" tienen la misma frecuencia, ambas con un 14.3%. Es interesante destacar que, aunque la actividad de "Todas las mencionadas" tiene un porcentaje significativo 7.1%, la opción de "Ninguna de las anteriores" también tiene una frecuencia del 0%, lo que sugiere que algunos docentes no utilizan la mediación conceptual en el aula de ELE en los institutos de Laghouat.

Las razones por las cuales se aplican algunas actividades de mediación conceptual en el aula y no otras pueden estar relacionadas con factores como las preferencias y experiencias del docente, la naturaleza del contenido enseñado y las necesidades de los estudiantes. Cada docente tiene su propio enfoque pedagógico y estilo de enseñanza, lo que influye en la elección de las actividades. Además, algunos temas pueden requerir una mayor interacción entre los estudiantes, mientras que otros pueden beneficiarse de un enfoque más constructivista.

Tabla 12: Actividades de mediación comunicativa

Actividades de la mediación de comunicación	Frecuencia	Porcentaje
Facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural	3	21.4 %
Actuar como un intermediario en situaciones informales	4	28.6 %

Facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo	6	42.9 %
Ninguna de las anteriores	1	7.1 %

Fuente: Elaboración propia.

Según los resultados, la actividad más frecuente de la mediación de comunicación es "Facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo" con una frecuencia del 42.9%, seguida por "Actuar como un intermediario en situaciones informales" con una frecuencia del 28.6%. La actividad de "Facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural" tiene una frecuencia del 21.4%, mientras que la opción de "Ninguna de las anteriores" tiene una frecuencia del 7.1%.

En general, los profesores muestran preferencia por la actividad de facilitar la comunicación en situaciones conflictivas o de desacuerdo, ya que esto promueve un ambiente de diálogo respetuoso y la resolución efectiva de conflictos entre los estudiantes. También reconocen la importancia de actuar como intermediarios en situaciones informales para mejorar las relaciones y la dinámica del grupo en situaciones no estructuradas. Sin embargo, la actividad de facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural parece tener menos relevancia para los profesores, lo que sugiere que no consideran su entorno de trabajo, es culturalmente diverso. Aunque esta actividad fomenta la apertura hacia otras culturas y el intercambio de perspectivas, o bien puede haber una sensibilidad hacia aspectos culturales en áreas, lo que puede resultar en críticas entre los estudiantes.

Tabla 13: Niveles para trabajar la mediación lingüística según MCER

¿En qué niveles ha trabajado las actividades de mediación? *Niveles del MCER. Si se trata de un curso específico o de contenido.	Frecuencia	Porcentaje
Segundo curso	8	57.1 %
Tercer curso	6	42.9%

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los resultados obtenidos, las actividades de mediación se han trabajado con mayor frecuencia en el segundo curso con un porcentaje del 57.1%, mientras que en el tercer curso se han trabajado con un porcentaje del 42.9%.

En general se observa que el estudiante del segundo curso desde el punto de vista de los docentes necesita una ayuda constante más que el del tercer curso. es posible que el segundo curso se considere un periodo crítico en el cual los estudiantes necesitan fortalecer sus habilidades de comunicación y resolución de conflictos lingüísticos y culturales. Mientras que en el tercer curso el docente interviene en algunos casos en el proceso educativo para que el estudiante sea más responsable de su aprendizaje. Sin embargo, las competencias oral y escrita se desarrollan continuamente hasta en niveles avanzados, especialmente en el caso de que el contenido didáctico no haya transmitido bien.

Tabla 14: *Elaboración específica para trabajar la mediación en clase*

¿Ha elaborado tareas específicas para trabajar la mediación lingüística?	Frecuencia	Porcentaje
Si	6	42.9 %
No	8	57.1 %

Fuente: Elaboración propia.

Según los resultados, la mayoría de los encuestados (57.1%) respondió "no" a la pregunta de si habían elaborado tareas específicas para trabajar la mediación en clase. Solo el 42.9% afirmó haber elaborado dichas tareas.

La mayoría de los docentes encuestados (57.1%) no han elaborado tareas específicas para trabajar la mediación en clase, lo cual puede indicar una necesidad de formación y capacitación en esta área. Es posible que algunos docentes prioricen otras habilidades y contenidos curriculares en lugar de la mediación. Por otro lado, aquellos que sí han elaborado tareas pueden tener formación o experiencia previa en esta competencia. En resumen, se requiere un mayor enfoque en la formación docente y la promoción de la mediación como una habilidad fundamental en el ámbito educativo.

Tabla 15: *Actividades del VC en las pruebas de evaluación de ELE*

¿Está evaluando la mediación en los cursos que imparte?*	Frecuencia	Porcentaje
Las escalas que mencionamos en las posibles respuestas son las publicadas en el Volumen Complementario del MCER		
Sí, pero no utilizo las escalas de VC	4	28.6%
Sí, pero tengo en cuenta únicamente la escala de mediación general	3	21.4%

Sí, para ello tengo en cuenta las escalas que proporciona el VC para cada una de las actividades de mediación que evaluamos	1	7.1%
No, pero tengo intención de incluir la mediación en las pruebas de mediación en el futuro	2	14.3%
No, no me he planteado evaluar la mediación	3	21.4%
No, considero que no es necesario evaluar esta actividad	1	7.1%

Fuente: Elaboración propia

Según los datos proporcionados, se observa que un 28.6% de los encuestados está evaluando la mediación en los cursos que imparte, pero no utiliza las escalas del Volumen Complementario (VC) del MCER. Un 21.4% de los encuestados evalúa la mediación, pero solo tiene en cuenta la escala de mediación general. Un 7.1% utiliza las escalas proporcionadas por el VC para cada actividad de mediación que evalúan. Además, un 14.3% de los encuestados aún no evalúa la mediación, pero tiene la intención de incluirla en futuras pruebas. Un 21.4% de los encuestados no se ha planteado evaluar la mediación y otro 7.1% considera que no es necesario evaluar esta actividad.

Estos datos reflejan diferentes enfoques y perspectivas en la evaluación de la mediación en los cursos de español LE/L2. Los docentes que no utilizan las escalas del Volumen Complementario (VC) pueden estar utilizando métodos o criterios de evaluación propios, adaptados a las necesidades y características de sus cursos. Algunos docentes se centran en evaluar las habilidades generales de mediación de los estudiantes en lugar de evaluar cada actividad de mediación de manera individual, considerando que la escala de mediación general proporciona una visión más completa de las habilidades de mediación de los estudiantes.

Por otro lado, aquellos docentes que no han considerado evaluar la mediación o consideran que no es necesario evaluar esta actividad pueden tener enfoques pedagógicos o prioridades diferentes en su enseñanza. Pueden estar centrados en otros aspectos del aprendizaje o considerar que la evaluación de la mediación no es relevante para los objetivos de sus cursos.

Tabla 16: Actividades de mediación de textos en las pruebas de evaluación

Actividades de mediación de textos en las pruebas de la evaluación	Frecuencia	Porcentaje
--	------------	------------

Transmitir información	1	7.1%
Explicar datos	4	28.6%
Resumir y explicar textos	3	21.4%
Traducir un texto escrito	0	0%
Tomar notas	2	14.3%
Expresar una reacción a texto creativo (incluidos los literarios)	2	14.3%
Analizar y criticar textos creativos (incluidos los literarios)	0	0%
Ninguna de las anteriores	0	0%

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados muestran que las actividades más comunes de mediación en las pruebas de evaluación de textos son explicar datos, resumir y explicar textos, y tomar notas. Estas actividades representan el 64.3% del total de respuestas. Además, se observa que un porcentaje significativo de docentes (14.3%) incluyen actividades para expresar una reacción a textos creativos, como textos literarios, en sus pruebas de evaluación.

Las primeras actividades reflejan la necesidad de sus estudiantes de ser capaces de comprender, procesar y transmitir información de manera efectiva en diferentes contextos. Sin embargo, es interesante destacar que no se mencionó el uso de la traducción de textos escritos ni la actividad de analizar y criticar textos creativos en las pruebas de evaluación. Esto puede deberse a diversas razones, como la naturaleza de las pruebas utilizadas, los objetivos específicos del curso o el enfoque pedagógico adoptado por los docentes encuestados o las limitaciones del programa.

Tabla 17: Actividades de mediación conceptual

Actividades de la mediación conceptual	Frecuencia	Porcentaje
Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros	3	21.4%
Colaborar en la construcción de conocimiento	3	21.4 %
Gestionar la interacción	4	28.6 %
Fomentar el discurso para construir conocimiento	2	14.3%

Ninguna de las anteriores	2	14.3%
---------------------------	---	-------

Fuente: Elaboración propia.

En relación con las actividades de mediación conceptual, se observa una distribución equilibrada en las respuestas de los profesores. La actividad más mencionada es "gestionar la interacción" con un porcentaje del 28.6%, seguida de cerca por "colaborar en la construcción de conocimiento" y "facilitar la interacción colaborativa entre compañeros" con un porcentaje significativo del 21.4%. Además, se destaca la actividad "fomentar el discurso para construir conocimiento" con un porcentaje del 14.3%. Estas actividades son consideradas estrategias efectivas para fomentar la participación activa de los estudiantes, así como el intercambio de ideas y la construcción conjunta del conocimiento.

Por otro lado, El 14.3% de los profesores no utiliza las actividades mencionadas en las pruebas de evaluación, lo que indica que existe una diversidad de enfoques pedagógicos en la evaluación y la adaptación a las necesidades de cada contexto educativo.

Tabla 18: Actividades de mediación comunicativa

Actividades de la mediación de comunicación	Frecuencia	Porcentaje
Facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural	4	28.6 %
Actuar como un intermediario en situaciones informales	4	28.6%
Facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo	3	21.4%
Ninguna de las anteriores	3	21.4%

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados muestran que, en primer lugar, los encuestados identificaron dos actividades principales de mediación de comunicación, con un porcentaje de 28.6% cada una: facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural y actuar como intermediario en situaciones informales. Además, un 21.4% indicó que la mediación es beneficiosa en situaciones delicadas o de desacuerdo. Es interesante observar que un porcentaje considerable de 21.4% no mencionó ninguna de estas actividades de mediación de comunicación.

Esto sugiere que los profesores reconocen la importancia de promover la comprensión intercultural y desempeñar un papel activo en la facilitación de la comunicación en diversos contextos. Sin embargo, la falta de mención de estas actividades por parte de algunos profesores puede indicar una falta de conciencia o comprensión sobre el papel crucial que la mediación desempeña en la facilitación de la comunicación intercultural y en la resolución de conflictos, reduciendo las tensiones y equivocaciones.

Tabla 19: Evaluación de las actividades de mediación lingüística

¿Cómo evalúa la actividad de mediación en las pruebas de evaluación formativa y/o de aprovechamiento?	Frecuencia	Porcentaje
De manera aislada, diseñando tareas específicas para evaluarla	2	14.3%
De manera integrada, conjuntamente con otras actividades de la lengua (expresión, comprensión o interacción)	12	85.7%

Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados muestran que la mayoría de los encuestados (85.7%) evalúan la actividad de mediación de comunicación de manera integrada, es decir, incorporándola junto con otras actividades de la lengua, como expresión oral o escrita, comprensión y la interacción en el idioma. Por otro lado, un porcentaje más pequeño (14.3%) indica que evalúan la mediación de manera aislada, diseñando tareas específicas que se centran exclusivamente en esta habilidad

Según lo mencionado anteriormente La evaluación de la mediación para los profesores puede ser integrada o independiente. Por un lado, la evaluación integrada permite una visión completa de la práctica de la mediación en contextos reales y su integración con otras habilidades lingüísticas. Por otro lado, la evaluación independiente se centra en la habilidad de mediación y analiza la capacidad de los profesores como mediadores en diferentes contextos, mediante tareas específicas.

Tabla 20: Elaboración de actividades específicas para evaluar la mediación en clase

¿Ha elaborado tareas o	Frecuencia	Porcentaje
------------------------	------------	------------

actividades específicas para evaluar la mediación en clase?		
Si	7	50%
No	7	50%

Fuente: Elaboración propia.

La respuesta muestra una división equitativa entre los profesores que han elaborado tareas específicas para evaluar la mediación y aquellos que no lo han hecho. Es interesante destacar que la mitad de los profesores han considerado importante incluir la evaluación de la mediación en sus tareas y actividades en el aula, lo cual indica una conciencia sobre la importancia de esta habilidad en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Sin embargo, la otra mitad de los profesores no ha incluido tareas específicas para evaluar la mediación, lo cual podría deberse a diversos motivos, como la falta de capacitación en el tema o la consideración de que otros aspectos son más prioritarios en la enseñanza de la lengua. En general, esta respuesta sugiere que la evaluación de la mediación en la clase de español como lengua extranjera aún no es una práctica generalizada.

Tabla 21: *Diseño de herramientas para la evaluación de la mediación*

¿Ha diseñado alguna herramienta específica (rúbricas, listas de cotejo, etc.) para evaluar la mediación en sus cursos?	Frecuencia	Porcentaje
Si	9	64.3%
No	5	35.7%

Fuente: Elaboración propia

El hecho de que el 64.3% de los profesores hayan diseñado herramientas específicas para evaluar la mediación indica que existe una conciencia y compromiso por parte de los docentes en evaluar y medir el desempeño de sus estudiantes en esta actividad.

Sin embargo, también es importante tener en cuenta que el 35.7% restante no ha creado estas herramientas, lo que indica de que hay razones detrás de esta decisión pueden variar, como la falta de tiempo, recursos o conocimiento sobre cómo desarrollar estas herramientas.

Tabla 22: *Niveles de inclusión de actividades de mediación lingüística*

¿En qué niveles ha incluido tareas de mediación en las pruebas de evaluación del curso?	Frecuencia	Porcentaje
Si se trata de un curso específico o de contenido.	4	28.6%
Segundo curso	5	35.7%
Tercer curso	5	35.7%

Fuente: Elaboración propia.

El cuadro muestra la distribución de la inclusión de tareas de mediación en las pruebas de evaluación en distintos niveles. Se observa diversidad en cuanto a qué niveles se incluyen estas tareas. Un 28.6% de los encuestados han incluido tareas de mediación en cursos específicos o de contenido, lo que sugiere su relevancia en contextos temáticos particulares.

Tanto el segundo como el tercer curso muestran una frecuencia del 35.7% en la inclusión de tareas de mediación en las pruebas de evaluación, indicando su importancia en estos niveles.

En resumen, los resultados muestran la inclusión de la mediación en pruebas de evaluación en diversos niveles, incluyendo cursos específicos, segundo y tercer curso, evidenciando la importancia de esta habilidad comunicativa en el aprendizaje de idiomas.

Tabla 23: Formación profesional de la mediación lingüística

¿Ha recibido formación específica o ha participado en actividades académicas (congresos, encuentros, webinars...) en los que se ha tratado la mediación?	Frecuencia	Porcentaje
Si	3	21.4%
No	11	78.4%

Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los profesores encuestados (78.4%) carecen de formación y participación en actividades académicas relacionadas con la mediación en la enseñanza y evaluación del idioma. Esto refleja una falta de atención y recursos para esta habilidad, lo cual podría afectar negativamente en su enseñanza y evaluación. Sería beneficioso brindar

formación específica y oportunidades académicas a los profesores para mejorar su capacidad en la mediación del idioma.

El 21.4% de los encuestados han recibido formación específica o ha participado en actividades académicas relacionadas con la mediación. Estos profesores demuestran un compromiso con su desarrollo profesional y un interés en mantenerse actualizados en la enseñanza de la mediación. La formación les proporciona herramientas, estrategias y recursos adicionales para integrar efectivamente la mediación en sus clases y evaluaciones, lo cual beneficia a sus estudiantes y mejora la calidad de la enseñanza del idioma.

Tabla 24: Relevancia del uso de mediación lingüística en todos los niveles de dominio

En su opinión, ¿se pueden trabajar las actividades de mediación en todos los niveles de dominio?	frecuencia	porcentaje
Si	10	71.4%
No	2	14.3%
Ns Nc	2	14.3%

Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los profesores de español como lengua extranjera (71.4%) creen que se pueden trabajar actividades de mediación en todos los niveles de dominio, lo que sugiere una apertura para incorporar estrategias de mediación en su enseñanza. Sin embargo, algunos profesores (14.3%) necesitan más información o capacitación sobre cómo utilizar estas técnicas, y un pequeño número (14.3%) mostró una falta de conocimiento o interés.

En general, hay un potencial para el uso de actividades de mediación en la enseñanza del español como lengua extranjera, pero se necesita más capacitación y sensibilización de los profesores sobre la importancia de estas técnicas.

Tabla 25: Incorporación de los manuales de ELE de actividades de mediación lingüística

¿Considera que los manuales de ELE deberían incorporar actividades específicas de mediación o, en el caso de que ya contengan este tipo de actividades, etiquetarlas explícitamente como actividades de mediación?	Frecuencia	Porcentaje

Si	11	78.6%
No	1	7.1%
NS NC	2	14.3%

Fuente: Elaboración propia.

Basándonos en los datos proporcionados, se observa que la mayoría de los encuestados (78.6%) considera que los manuales de ELE deberían incorporar actividades específicas de mediación o, en caso de que ya las contengan, etiquetarlas explícitamente como actividades de mediación. Solo un pequeño porcentaje (7.1%) no está de acuerdo con esta idea, y un grupo aún más reducido (14.3%) no expresó una opinión clara al respecto (NS NC).

En general, la mayoría de los profesores que respondieron expresaron su demanda de materiales que apoyen la inclusión de estrategias de mediación en su enseñanza. Sin embargo, una minoría mostró su desacuerdo, posiblemente debido a la percepción de falta de relevancia o efectividad de estas actividades de mediación en la enseñanza de ELE, así como las preocupaciones sobre la complejidad o dificultad de implementarlas.

Tabla 26: Aplicación de actividades de VC en cursos de idiomas

En su centro de trabajo, ¿se están trabajando las actividades de mediación propuestas por el VC en los cursos de otros idiomas?	Frecuencia	Porcentaje
Si	5	35.7%
No	6	42.9%
NS NC	3	21.4%

Fuente: Elaboración propia.

En respuesta a la pregunta sobre si se están trabajando las actividades de mediación propuestas por el Marco Común Europeo de Referencia para los Idiomas (MCER) en los cursos de otros idiomas, la mayoría de los encuestados (42.9%) respondieron "No". Solo el 35.7% de los encuestados dijeron que sí se están trabajando estas actividades en su centro de trabajo, mientras que el 21.4% restante respondió "Ns Nc" (no sabe/no contesta).

Estos resultados sugieren que todavía hay un largo camino por recorrer en la implementación efectiva de las actividades de mediación en la enseñanza de idiomas y que se necesitan más esfuerzos para promover su uso en el aula.

Tabla 27: Relevancia de mediación lingüística para las pruebas de evaluación

En su opinión, ¿cómo debería evaluarse la mediación en los cursos de español LE/L2?	Frecuencia	Porcentaje
De manera aislada, con tareas independientes en las que se evalúa únicamente la mediación	3	21.4%
De manera integrada, con las otras actividades de la lengua (comprensión, expresión y/o interacción)	10	71.4%
NS NC	1	7.1%

Fuente: Elaboración propia.

En general, la mayoría de los encuestados (71.4%) opinan que la evaluación de la mediación debería realizarse de manera integrada, junto con otras habilidades lingüísticas como la comprensión, expresión e interacción. Solo un pequeño número de encuestados (21.4%) cree que la mediación debe evaluarse de manera aislada, con tareas independientes específicas para esta habilidad. Además, una minoría de encuestados (7.1%) no tiene una opinión clara al respecto.

En resumen, la mayoría de los profesores prefieren una evaluación integrada de la mediación, y consideran que les permite la contextualización auténtica y una evaluación más realista de las habilidades de los estudiantes, así como su capacidad para adaptarse a diferentes situaciones de comunicación.

Por otro lado, su preferencia por la evaluación aislada se debe a su capacidad de ofrecer una evaluación más precisa de las habilidades del estudiante en esta área específica, resaltando la importancia y el valor de la mediación en el contexto de la comunicación intercultural y lingüística.

Tabla 28: Inclusión de tareas de medición lingüística

En su centro de trabajo, ¿se están incluyendo tareas de mediación en las pruebas de evaluación de otros idiomas?	Frecuencia	Porcentaje
SI	5	35.7%
NO	7	50%

NS NC	2	14.3%
-------	---	-------

Fuente: Elaboración propia.

Según los datos, el 35.7% de los encuestados respondieron "Sí", indicando que se están incluyendo tareas de mediación en las pruebas de evaluación de otros idiomas en su centro de trabajo. Por otro lado, el 50% respondió "NO", lo que significa que no se están incluyendo estas tareas. Un 14.3% de los encuestados respondió "NS NC", indicando que no tienen una respuesta clara al respecto.

En general, estos resultados revelan la necesidad de promover una mayor conciencia y capacitación en relación con la importancia de la mediación en la enseñanza de otros idiomas y su inclusión en las pruebas de evaluación. Esto permitirá mejorar la calidad de la enseñanza y la evaluación de las habilidades comunicativas en el aula de lenguas extranjeras.

-Estabilidad del instrumento de estudio:

- Estabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach:

La tabla número 29 muestra la estabilidad del instrumento de estudio (cuestionario) mediante el coeficiente alfa de Cronbach.

Tabla 29: Estabilidad del instrumento del estudio

Ejes	N de elementos	Alfa de Cronbach	
El conocimiento del profesor en la mediación lingüística	08	0.981	Elevada
Capacitación docente en usar estrategias y actividades de mediación lingüística	03	0.602	Mínimamente aceptable
frecuencia docente en usar estrategias y actividades de mediación lingüística	04	0.918	Elevada
Opinión docente sobre la relevancia de la mediación lingüística	08	0.911	Elevada
CUESTIONARIO	23	0.942	Elevada

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 10 se aprecia una muy buena confiabilidad en el total de la mediación lingüística en la enseñanza del español como lengua extranjera en las secundarias argelinas $r=0.94$, ya que se estima una apreciación elevada en el primer $r=0.94$, tercer $r=0.94$ y el cuatro

eje $r=0.94$ del cuestionario. Sin embargo, la confiabilidad del segundo eje de la capacitación del docente en usar estrategias y actividades de mediación lingüística es mínimamente aceptable, se indica que $r=0.602$. Esto permite utilizar el cuestionario para recopilar datos de manera adecuada.

En general, los datos indican que se permite utilizar el cuestionario para recopilar datos de manera adecuada. Sin embargo, se debe tener en consideración que la capacitación del docente podría requerir una revisión y posible mejora en la constancia interna.

Con el fin de completar los resultados obtenidos, se sometieron los instrumentos usados al Método de las Dos Mitades del Coeficiente de Spearman-Brown. Este método representa una manera de comprobar la “consistencia interna” de una medida. Adquiere mayor importancia cuando se aplican múltiples ítems para comprobar si convergen o no, en la configuración de una misma dimensión (CEA, 2001). Para la aplicación de esta prueba también se utilizó el paquete estadístico SPSS

Tabla número 30 que muestra la fiabilidad del instrumento de estudio (cuestionario) mediante el método de división en mitades.

Tabla 30: Fiabilidad del cuestionario mediante el método de división en mitades

Ejes		Correlación entre formas	Coeficiente de Spearman-Brown
CUESTIONARIO	El conocimiento del profesor en la mediación lingüística	0.948	0.973
	Capacitación docente en usar estrategias y actividades de mediación lingüística	0.596	0.747
	frecuencia docente en usar estrategias y actividades de mediación lingüística	0.786	0.880
	Opinión docente sobre la relevancia de la mediación lingüística	0.896	0.945
	CUESTIONARIO	0.511	0.676

Fuente: Elaboración propia

La confiabilidad de consistencia interna de los instrumentos usados de acuerdo a Spearman-Brown es superior, es 0.7, y el puntaje total tiene un valor de 0.676, que es aceptable, lo que indica una alta confiabilidad del cuestionario que permite su utilización en la recopilación de datos.

Tabla número 31 muestra el tipo de distribución de los datos

Tabla 31: Pruebas de normalidad

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
CUESTIONARIO	0,139	14	0.200	0,974	14	0,923

Fuente: Elaboración propia.

A través de la tabla número (31), observamos que los valores de significancia (Sig) en las pruebas de normalidad de los datos del cuestionario son mayores que 0.05, esto indica que no hay diferencias significativas en los datos a favor de ninguna dirección. Esto sugiere que los datos siguen una distribución normal y, por lo tanto, podemos utilizar pruebas estadísticas paramétricas para analizar estos datos.

2. Presentación y análisis de los resultados

2.1. Primera hipótesis: Grado del conocimiento del profesor en la mediación lingüística en el MCER.

Nivel de conocimiento del profesor de español en la escuela secundaria sobre el concepto de mediación oral y escrita en el MCER (Marco Común Europeo de Referencia) es mediano.

Tabla número () muestra la descripción estadística del primer eje.

Tabla 32: Descripción estadística del primer eje

Estadísticos para una muestra			
Eje N° 1	N	Media	Desviación típ.
El conocimiento del profesor en la mediación lingüística	14	23,8571	11,38053

Fuente: Elaboración propia.

A través de la tabla número (32), encontramos que la media de las respuestas de la muestra en las afirmaciones del primer eje (El conocimiento del profesor en la mediación lingüística)

es de (23.8571), que es una media cercana a la media hipotética del eje, que es de (24). Esto indica una tendencia media en las respuestas. Para confirmar esto, se realizará un análisis utilizando la prueba (T) de Student para una muestra.

La tabla número (33) muestra el nivel de conocimiento del profesor de español en la escuela secundaria sobre el concepto de mediación oral y escrita en el MCER utilizando la prueba t de muestras relacionadas

Tabla 33: Nivel de conocimiento de mediación oral y escrita para los profesores del instituto

Prueba para una muestra				
Eje N°1	Valor de prueba = 24			
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
El conocimiento del profesor en la mediación lingüística	-0,047	13	0,963	-0,14286

Fuente: Elaboración propia.

Encontramos lo siguiente: El valor de la prueba t para las diferencias entre la media observada y la media hipotética es de (0.047-) y el nivel de significancia de la prueba (Sig) es de (0.963), que es mayor que el nivel de significancia (0.05). Esto indica que no hay evidencia estadística significativa para la prueba. Por lo tanto, no hay diferencias significativas entre la media observada y la media hipotética. Esto significa que las respuestas de la muestra tienden hacia el promedio. Como resultado, la primera hipótesis (Nivel de conocimiento del profesor de español en la escuela secundaria sobre el concepto de mediación oral y escrita en el MCER es medio) se cumple.

El gráfico número (1) muestra la diferencia entre la media observada y la media hipotética para el primer eje (El conocimiento del profesor en la mediación lingüística)

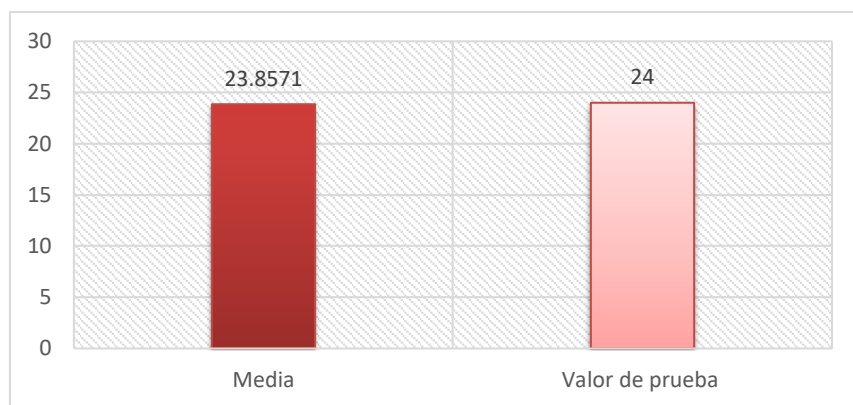


Figura 1: Conocimiento del profesor en la mediación lingüística

2.1. Segunda hipótesis: La capacitación docente en usar estrategias y actividades de mediación lingüística

La hipótesis segunda establece que la habilidad del profesor de español para utilizar técnicas y ejercicios en la mediación lingüística es moderada.

La tabla número (34) muestra la descripción estadística para el segundo eje

Tabla 34: Descripción estadística del segundo eje

Estadísticos para una muestra			
Eje N°2	N	Media	Desviación típ.
Capacitación docente en usar estrategias y actividades de mediación lingüística	14	8,3571	2,95107

Fuente: Elaboración propia.

Encontramos que la media de las respuestas de la muestra en relación con el segundo eje (Capacitación docente en usar estrategias y actividades de mediación lingüística) es de 8.3571, lo cual es un valor promedio cercano a la media teórica del eje que es de 9. Esto indica una tendencia promedio en las respuestas. Para confirmar esto, utilizaremos una prueba de t de muestra única.

La tabla número (35) muestra el nivel de capacidad del profesor de español para utilizar técnicas y ejercicios en la mediación lingüística, utilizando una prueba t de muestra única.

Tabla 35: Capacidad del profesor para usar diferentes estrategias para trabajar la mediación lingüística

Eje N°2	Prueba para una muestra			
	Valor de prueba = 9			
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Capacitación docente en usar estrategias y actividades de mediación lingüística	-0,815	13	0,430	-0,64286

Fuente: Elaboración propia.

Se observa lo siguiente: El valor de la prueba (T) para las diferencias entre la media promedio y la media hipotética es de (0.815-) y el nivel de significancia (Sig) para la prueba es de (0.430), lo cual es mayor al nivel de significancia establecido (0.05). Esto indica que no hay evidencia estadísticamente significativa en la prueba. Por lo tanto, no existen diferencias significativas entre la media promedio y la media hipotética. Esto implica que las respuestas de los participantes de la muestra se inclinan hacia la media. Por consiguiente, se confirma la segunda hipótesis (la capacidad del profesor de español para utilizar técnicas y ejercicios en la mediación lingüística es moderada).

El gráfico número (2) muestra la diferencia entre la media aritmética y la media hipotética para la segunda dimensión (Capacitación docente en usar estrategias y actividades de mediación lingüística).

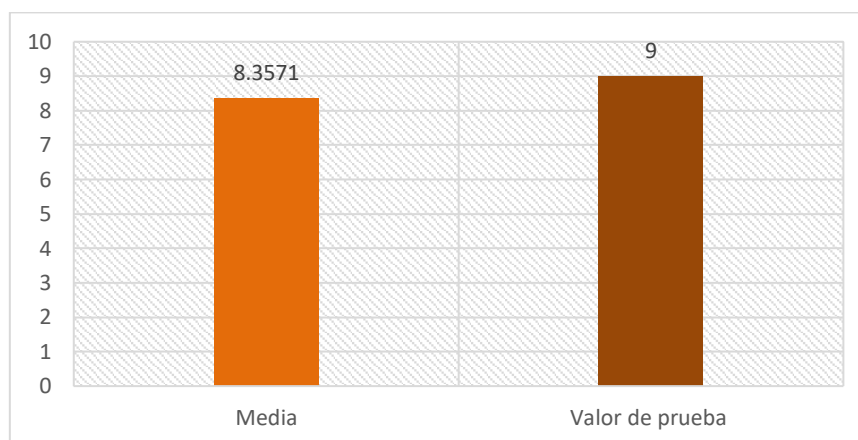


Figura 2: Capacitación docente en usar estrategias y actividades de mediación lingüística

2.3. Tercera hipótesis: El nivel de frecuencia del uso de técnicas y ejercicios en la mediación lingüística por parte del profesor de español es promedio.

La tabla número (36) muestra la descripción estadística del tercer eje.

Tabla 36: Descripción estadística del tercer eje

Estadísticos para una muestra			
Eje N°3	N	Media	Desviación típ.
Frecuencia docente en usar estrategias y actividades de mediación lingüística	14	12,2857	4,51372

Fuente: Elaboración propia.

Encontramos que la media aritmética de las respuestas de los individuos de la muestra en las afirmaciones del tercer eje (frecuencia del profesor en el uso de estrategias y actividades de mediación lingüística) es igual a (12.2857), que es un valor medio cercano a la media hipotética del eje, que es de (12). Esto indica una tendencia media en las respuestas y confirmaremos esto mediante el uso de una prueba (T) de Student para una muestra.

La tabla número (37) muestra el nivel de frecuencia del profesor de español en el uso de técnicas y ejercicios en la mediación lingüística utilizando una prueba t de Student para una muestra.

Tabla 37: Frecuencia de uso de estrategias para trabajar la mediación

Prueba para una muestra				
Eje N°3	Valor de prueba = 12			
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
frecuencia docente en usar estrategias y actividades de mediación lingüística	00,237	13	0,816	0,28571

Fuente: Elaboración propia

A través de la tabla número (37), encontramos lo siguiente: El valor de la prueba (T) para las diferencias entre la media aritmética y la media hipotética es de 0.237, y el nivel de significancia para la prueba (Sig) es de 0.816, lo cual es mayor que el nivel de significancia establecido (0.05). Por lo tanto, no se encuentra evidencia estadística significativa en la prueba, lo que implica que no hay diferencias estadísticamente significativas entre la media aritmética y la media hipotética. Esto indica que las respuestas de los individuos de la muestra se orientan hacia la media. En consecuencia, la hipótesis tercera (la frecuencia del profesor en el uso de técnicas y ejercicios de mediación lingüística es promedio) se cumple.

El gráfico número (3) muestra la diferencia entre la media aritmética y la media hipotética del tercer eje (frecuencia del profesor en el uso de estrategias y actividades de mediación lingüística).

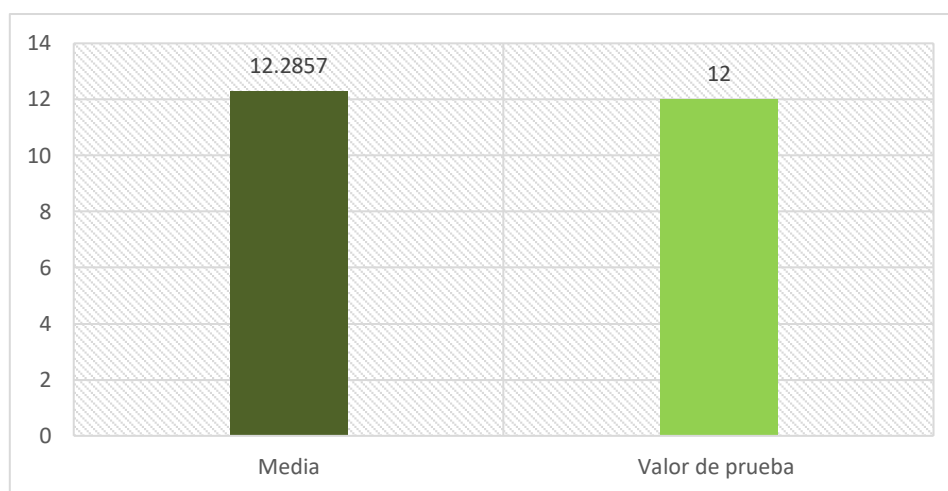


Figura 3: Frecuencia docente en usar estrategias y actividades de mediación lingüística

3-4- Cuarta hipótesis: La actitud del profesor de español hacia la importancia de la inclusión de la mediación lingüística en el aprendizaje de idiomas extranjeros es promedio.

La tabla número (38) muestra la descripción estadística del cuarto eje.

Tabla 38: Descripción estadística del cuarto eje

Estadísticos para una muestra			
Eje N°4	N	Media	Desviación típ.

Opinión docente sobre la relevancia de la mediación lingüística	14	23,1429	8,92582
---	----	---------	---------

Fuente: Elaboración propia

Encontramos que la media aritmética de las respuestas de los individuos de la muestra sobre las afirmaciones del cuarto eje (Opinión docente sobre la relevancia de la mediación lingüística) es igual a (23.1429), que es un valor promedio cercano a la media hipotética del eje que es igual a (24), lo cual indica una tendencia media en las respuestas. Verificaremos esto mediante el uso de una prueba (T) de Student para una muestra.

La tabla número (39) muestra la tendencia del profesor de español hacia la importancia de la inclusión de la mediación lingüística en el aprendizaje de idiomas extranjeros utilizando una prueba (T) de Student para una muestra.

Tabla 39: Importancia de inclusión de la mediación lingüística para enseñar idiomas

Prueba para una muestra				
Eje N°4	Valor de prueba = 24			
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Opinión docente sobre la relevancia de la mediación lingüística	-0,359	113	0,725	-0,85714

Fuente: Elaboración propia.

El valor de la prueba (T) para las diferencias entre la media aritmética y la media hipotética es igual a (0.359-), y el nivel de significancia de la prueba (Sig) es igual a (0.725), que es mayor que el nivel de significancia (0.05). Esto indica que no hay significancia estadística en la prueba. Por lo tanto, no hay diferencias significativas entre la media aritmética y la media hipotética. Esto significa que las respuestas de los individuos de la muestra tienden hacia el promedio. Como resultado, la hipótesis cuatro (la opinión del profesor de español sobre la importancia de incluir la mediación lingüística en el aprendizaje de idiomas extranjeros) se cumple.

El gráfico número (4) muestra la diferencia entre la media aritmética y la media hipotética del cuarto eje (Opinión docente sobre la relevancia de la mediación lingüística).

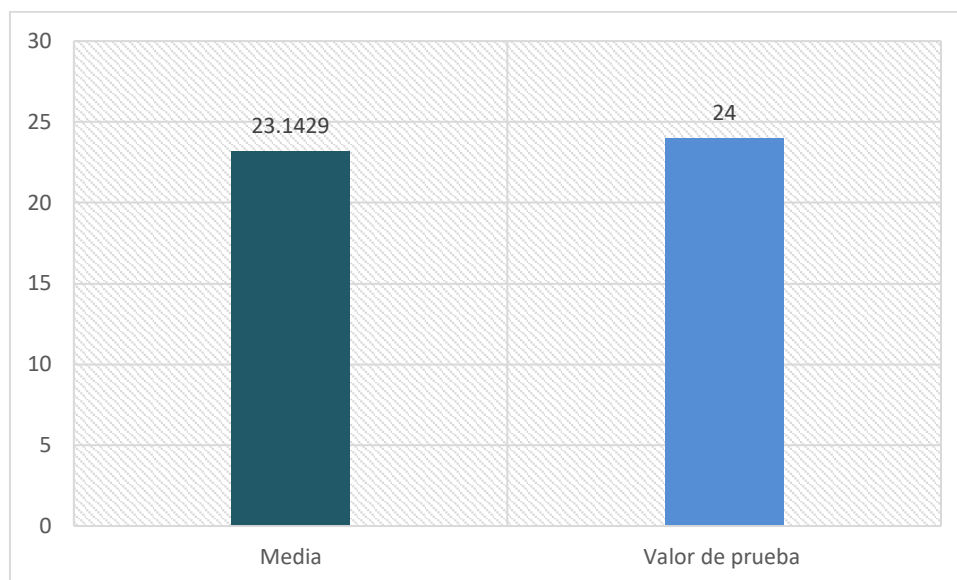


Figura 4: Opinión docente sobre la relevancia de la mediación lingüística

Señalamos que los resultados conseguidos a través del cuestionario nos indican un grado mediano en la mediación lingüística, asimismo se aprecia que los profesores no planifican muchas actividades de mediación para facilitar la asimilación de conocimientos en el aula de ELE.

Partiendo de estos resultados, vamos a diseñar una propuesta didáctica para explicar cómo se puede integrar la mediación en los planes de estudio y adaptar el programa de tercer curso de secundaria.

CONCLUSIÓN GENERAL

En esta sección, exponemos las conclusiones finales de nuestra investigación. En primer lugar, volvemos a nuestro objetivo general del estudio, el cual consiste en determinar el grado del uso de la mediación lingüística por parte de los profesores de español como Lengua Extranjera (ELE) en los estudiantes de tercer curso en los institutos de Laghouat.

Después de exponer el cuestionario para averiguar el uso de la mediación lingüística en el aprendizaje y en su evaluación; hemos obtenido resultados válidos y fiables, los profesores han demostrado interés hacia esta competencia y destacan la importancia de incluirla en el material escolar un mundo por descubrir.

Seguidamente, hemos logrado alcanzar nuestros objetivos específicos mediante el uso del instrumento en este estudio. En general, la confiabilidad de todos los aspectos del cuestionario es aceptable, excepto en la capacitación del docente en el uso de estrategias y actividades de mediación lingüística, donde encontramos un nivel medio. Aunque teníamos la expectativa de obtener un nivel alto en nuestras hipótesis, los resultados indican un nivel mediano. Como resultado, hemos elaborado una propuesta de actividades para trabajar esta competencia en el aula de ELE, dedicándole el tiempo suficiente en el programa.

Para concluir, hemos elaborado este trabajo piloto para presentar una propuesta didáctica que promueva la mediación lingüística en la enseñanza y el aprendizaje del español como Lengua Extranjera (ELE). Nuestro objetivo es brindar una visión integral de la mediación lingüística en el entorno educativo, ofreciendo información valiosa para futuras investigaciones y mejorando las prácticas pedagógicas en el aula. Esperamos que esta propuesta impulse el campo de la enseñanza y el aprendizaje de ELE, proporcionando herramientas y enfoques efectivos para los futuros profesores e investigadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, A., & Ramos, R. (2009). La zona de desarrollo próximo en el aprendizaje del método de descomposición LU, como actividad en el aula de clases. En Lestón, Patricia (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (pp. 971-978). México DF, México: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A. C.
- Baquero, R. (2001). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Editorial Aique, Argentina.
- Barrantes Echavarría, R. (2001). *Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo*. Editorial: Universidad Estatal a distancia. San José. Costa Rica.
- Batista, S. E., & Pérez, V. P. (2000). Traducción y comunicación. *Comunicación* 11(2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/166/16611207.pdf>
- Camacho Parra, C. A., & Torres Vásquez, I. (2014). *Guía didáctica para el docente de ele como mediador intercultural: experiencias para compartir.* (Tesis de magister). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá
- Cantero Serena, F. J., & Arriba García, C. D. (2004). Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*. 2.19 p. Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72221/00820083000337.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cea, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis. Ángel Jesús Martínez López, 332.
- Díez, A. P. C. (2019). La mediación lingüística y las otras mediaciones. Aspectos clave para las escuelas del siglo xxi. *Supervisión* 21, 52(52), 18-18. Recuperado de: <https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/379>
- Dodge, B. (2001). FOCUS: Five rules for writing a great Web Quest. *Learning and leading with technology*, 28(8), 6-9. Recuperado de: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/326587/mod_resource/content/0/FOCUS_Five_Rules_for_Writing_a_Great_WebQuest.htm
- Espinosa-Castro, J. F., & Mariño-Castro, L. M. (2018). *Estrategias para la permanencia estudiantil universitaria*. Universidad Simon Bolivar.
- Gómez, E. R. (2018). *¿Profesor o mediador intercultural? Hacia una formación intercultural docente*. Universidad Normal de Pekín (CHINA). Pdf. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/delh_i_2018/02_ramos.pdf

- González Monteagudo, C. (2017). La interacción en el camino hacia una comunicología. *Alcance*, 6(13), 142-172. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2411-99702017000200007
- González, A. O. (2015). Mediación lingüística del texto literario en la enseñanza del español L2: un estudio sobre las variables de facilitación de la lectura y su legibilidad. *Investigaciones Sobre Lectura*, (3), 20-43. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243921002.pdf>
- Guitart, M. E. (2010). Los diez principios de la psicología histórico-cultural. *Fundamentos en humanidades*, 11(22), 47-62. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/184/18419812003.pdf>
- Hernández Rodríguez, Ó. (2004). Estadística elemental para ciencias sociales. San José: Universidad de Costa Rica.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación Mc graw hill. México DF: Interamericana Editores.
- Laghrich, S. (2004). Reflexiones sobre la mediación intercultural. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 8. Recuperado de: <https://www.um.es/tonosdigital/znum8/estudios/11-Salou.htm>
- Martínez-Díaz, E. S., Díaz, N., & Rodríguez, D. E. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educación y educadores*, 14(3), 531-556. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83422605006.pdf>
- MCER. (2001). Aspectos clave del MCER para la enseñanza y aprendizaje. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/capitulo_02.htm
- Monzón, S. M. (2014). Rol educador del alumno en aulas de pre-primaria un colegio privado al trabajar según la teoría socio constructivista. (Tesis de licenciatura). Universidad Rafael Landívar.
- Parra, K. N. (2010). Docente de aula y el uso de mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Investigación y postgrado*, 25(1), 117-144. Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000100007
- Patricio, A. D. (2013). Sobre la interpretación. (I) Teoría de la acción. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq. [online]* 33(117), pp.47-66. ISSN 2340-2733. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352013000100004>.
- Rodríguez, M. A. M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1), 16-37. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/155/15501102.pdf>

- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. RH Sampieri, Metodología de la Investigación, 22. sexta edición, McGraw Hill Educación, México, 2014, pp.2-21.
- Santa, P. S., & Pestana, F. M. (2010). Metodología de la Investigación Cuantitativa. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Stephens Gordon, M. (2018). La mediación como estrategia para resolver conflictos dentro del aula.Universidad de la Costa
- Toledo, L. M., & Feraud, I. L. M. (2021). La mediación en las instituciones de educación superior. Estudio comparado entre España, Perú y Ecuador. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación 5(21). Recuperado de: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.77>
- Trovato, G. (2015). La mediación lingüística y cultural: algunas observaciones acerca de su complejidad conceptual y su colocación en el contexto universitario italiano. Junta de Extremadura: Consejería de Educación.
- Trovato, G. (02 de Marzo de 2015). La Mediación Lingüística: Retos Y Propuestas Para La Enseñanza Del Español Como Lengua Extranjera En Contextos Italoófonos. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia
- Trovato, G. (2015). Aspectos lúdicos en la didáctica de la mediación lingüística y cultural para estudiantes de español L2: el juego de rol como actividad para fomentar la competencia pluricultural y el aprendizaje cooperativo. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*.17.13p. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/201527/2015-redele-27-6-giuseppe-trovato.pdf?documentId=0901e72b81ce2594>

Anexos

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdSrgNWfwbogGGClo_Vc72YcDBl2Q87NPyv9UnbuVbuoyBU1Q/viewform

Amina ELHOUITI

Zohra CHABIRA

PROPUESTA DIDÁCTICA

**MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA
DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA EN EL INSTITUTO**



UNIVERSIDAD AMAR TELIDJI DE LAGHOUAT



Facultad de Letras y Lenguas extranjeras

Departamento de Español

Master en didáctica del español como lenguas extranjeras

**MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA. CASO DE ESTUDIO:
LOS ESTUDIANTES DE 3ER CURSO DE LOS INSTITUTOS DE LAGHOUAT**

Trabajo de Fin de Máster

Trabajo hecho por:

Amina ELHOUITI

Zohra CHABIRA

Trabajo dirigido por:

Abdellah BOUHAYA

Laghouat

2022 - 2023

Presentación de la propuesta

Esta guía didáctica es elaborada con base de nuestro TFM titulado mediación lingüística en la enseñanza del español como lengua extranjera. Caso de estudio: los estudiantes de 3er curso de los institutos de Laghouat

En este libro recolectamos una serie de actividades que sirven para fomentar la mediación lingüística en aula ELE basándose en el manual de 3er curso titulado Mundo por descubrir donde realizamos los ejercicios dependiendo de una unidad de este. Además, hemos tomado como base la teoría de Trovato sobre la mediación lingüística que es adaptada al nivel inicial.

ÍNDICE GENERAL

Actividades de mediación lingüística escrita

Actividad de CLOZING	
Actividad 2: Identificación de palabras clave	
La actividad de paráfrasis textual	
Actividad de Resumen de textos	

Actividades de mediación lingüística oral

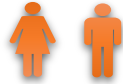
Actividad 05: Debate.....	
Actividad 06: Traducción a la vista	
Actividad 07: Juegos de rol	
Actividad 08: Rehabilitación léxica y semántica.....	
Conclusión	



Actividades de Mediación lingüística escrita

Actividad de CLOZING

Texto:



Las escuelas de ayer



Las escuelas de ayer eran muy diferentes a las de hoy. En el pasado, las aulas eran más __1__ y los estudiantes solían sentarse en __2__. No había __3__ ni __4__, así que los estudiantes utilizaban libros y __5__ para aprender. Los maestros escribían en la __6__ y los estudiantes copiaban __7__ notas en sus __8__. Había más __9__ y menos __10__ educativos.

1. Grandes / pequeñas / modernas

3. Computadoras / pupitres / juegos

5. Cuadernos / libros de texto / lápices

7. Sus / importantes / largas

9. Tareas / juegos / exámenes

2. Filas / grupos / círculos

4. Tabletillas / tareas / pizarras

6. Pizarra / biblioteca / sala de computadoras

8. Mochilas / escritorios / cuadernos

10. Juegos / libros / juguetes



-Recuerda que las opciones de respuesta deben incluir la palabra correcta y distracciones plausibles para desafiar a los estudiantes y promover la inferencia y elección adecuada de palabras en contexto.

-Presenta el texto a los estudiantes, lee el texto en voz alta y asegúrate de que comprendan el contexto general antes de que completen los espacios en blanco con las respuestas correspondientes.



Ficha didáctica de la actividad de clozing

Actividad 05: Clozing. Duración: 30 minutos	Motivación: El profesor iniciará la sesión con una breve conversación sobre cómo era la escuela en el pasado y cómo ha evolucionado a lo largo de los años. Después explica a los estudiantes como hacen la actividad.
Objetivo: 1. Mejorar la comprensión lectora y la adquisición de vocabulario 2. Ampliar el vocabulario.	
Material y técnica: Papel y lápices	
Dinámica: parejas	Destreza: Competencia escrita
Descripción: la actividad de Clozing consiste en presentar un texto que describe las diferencias entre las escuelas de antes y las de hoy. El texto tiene varios huecos que los estudiantes deben completar seleccionando las palabras o frases adecuadas de una lista dada. Los estudiantes leen el texto, analizan el contexto y eligen la opción correcta para cada hueco. Esto les permitirá mejorar su comprensión lectora y ampliar su vocabulario. Una vez completan los huecos, se realizará una revisión en grupo donde los estudiantes compartirán sus respuestas y justificarán sus elecciones. El profesor proporcionará retroalimentación y promoverá una discusión sobre las diferencias entre las escuelas antiguas y las actuales.	
Etapas: 1. Introducción al tema y motivación. 2. Distribución de los materiales. 3. Lectura individual de los textos. 4. Completar los espacios en blanco del texto. 5. Revisión y corrección en parejas o grupos pequeños. 6. Discusión y puesta en común en grupo completo.	

Actividad 2: Identificación de palabras clave

Texto:



"Día Mundial del Agua" (nivel básico - actividad conceptual)

El Día Mundial del Agua, celebrado el 22 de marzo de cada año, es una ocasión importante para reflexionar sobre la importancia del agua en nuestras vidas y aprender a cuidarla. El agua dulce es esencial para nuestra supervivencia y el desarrollo de nuestras comunidades. En esta fecha especial, se llevan a cabo actividades educativas y de concienciación sobre la conservación del agua. Aprendemos cómo utilizarla de manera responsable y eficiente en nuestras actividades diarias. Además, se destaca la necesidad de proteger los cuerpos de agua de la contaminación. El Día Mundial del Agua también promueve la colaboración internacional para garantizar el acceso equitativo y sostenible al agua potable. En resumen, esta celebración nos recuerda el valor del agua y nos impulsa a tomar medidas para preservar este recurso vital para el bienestar de la humanidad.



Instrucciones

Lee el siguiente texto sobre el "Día Mundial del Agua" y luego identifica las palabras clave que encierran un significado especial o definitorio para comprender correctamente el tema. Anota las palabras clave que consideres relevantes y explica por qué las seleccionaste.



Ejemplos de Palabras clave identificadas:

1. Día Mundial del Agua: Esta expresión representa el nombre especial del día que se celebra a nivel global y resalta su importancia.



2. Importancia del agua dulce: Destaca la relevancia del agua dulce como recurso esencial para la supervivencia y desarrollo de las comunidades.



3. Actividades educativas y de concienciación: Menciona las acciones que se llevan a cabo en esta fecha para informar y sensibilizar sobre la conservación del agua.





Ficha didáctica de la actividad de identificar las palabras clave

Actividad 06: identificación de palabras claves Duración: 45 minutos	Motivación: El profesor demuestra la importancia del agua en la vida, sacando ejemplos reales. Luego, les explica la manera de hacer la actividad de identificar las palabras clave.
Objetivo: 1. mejorar la capacitación de identificar las palabras clave que definen el tema del Día Mundial del Agua y expliquen su importancia para comprender correctamente el tema. 2. desarrollar habilidades de comprensión lectora, análisis, reformulación...	
Material y técnica: - Copias del texto sobre el Día Mundial del Agua para cada estudiante. - Hojas de papel y lápices o bolígrafos para que los estudiantes anoten las palabras clave.	
Dinámica: individual	Destreza: Expresión escrita
Descripción: La actividad consiste en leer un texto sobre el Día Mundial del Agua y luego identificar las palabras clave que definen el tema principal y su importancia. Los estudiantes realizarán una lectura comprensiva del texto y, a medida que avanzan, identificarán las palabras o frases que consideran esenciales para comprender el tema. Anotan estas palabras clave en una hoja de papel. Después, se lleva a cabo una explicación de las palabras clave identificadas, donde los estudiantes comparten sus hallazgos y se discute su significado y relevancia en relación con el Día Mundial del Agua. Finalmente, se realiza una reflexión final sobre la importancia de identificar las palabras clave para una comprensión efectiva.	

Etapas :

1. Lectura comprensiva del texto.
2. Identificación de términos clave.
3. Explicación de los términos clave.
4. Discusión en grupo.
5. Reflexión final.



Actividad03: Paráfrasis textual



"La pasión de hablar idiomas"

(La pasión de hablar idiomas es un fuego que arde dentro de mí, fascinado por las palabras y sonidos de diferentes lenguajes. Aprender idiomas me conecta con otras culturas, desafía mi mente y me impulsa a sumergirme en libros, películas y música en diferentes idiomas. Hablar en otro idioma rompe barreras y me llena de alegría, permitiéndome comunicarme más allá de las diferencias. Viajo por el mundo sumergiéndome en la vida cotidiana de diferentes comunidades, experimentando gratitud y aprecio al hablar en su idioma. Hablar idiomas es un regalo que construye puentes culturales y une a las personas. Me brinda confianza, superación y oportunidades profesionales. Escribir también es parte de esta pasión, valorando la belleza y precisión de cada palabra. La pasión de hablar idiomas es una llave hacia el mundo.)

1. Lee detenidamente el texto y asegúrate de comprender su significado. 
2. Identifica las ideas principales y los puntos clave del texto original. 
3. Utiliza sinónimos y palabras similares para reemplazar las palabras subrayadas del texto original, manteniendo el mismo significado. 
4. Reformula las oraciones y cambia la estructura sintáctica del texto original. 
5. Expande o reduce el texto según sea necesario para mantener su contenido original. 

6. Asegúrate de que la nueva versión sea clara y comprensible para el público al que está dirigida. 

7. Revisa y corrige tu parafraseo para asegurarte de que transmita el mismo significado que el texto original. 





Ficha didáctica de la actividad de la mediación (Paráfrasis textual)

Actividad 07: paráfrasis textual Duración: 60 minutos	Motivación: Inicia la clase compartiendo una experiencia personal apasionante relacionada con el aprendizaje de idiomas y cómo te ha permitido comunicarte con personas de diferentes culturas y abrir puertas en tu vida. Luego, plantea preguntas desafiantes a los estudiantes, como: "¿Alguna vez has sentido la emoción de poder hablar otro idioma y comunicarte con personas de todo el mundo?" o "¿Qué te inspira para aprender nuevos idiomas?"
Objetivo : 1. Reforzar la comprensión y retención de la información 2. Mejorar la capacidad de síntesis	
Material y técnica: papel, bolígrafos; diccionarios.	
Dinámica : individual	Destreza: competencia escrita
Descripción: los estudiantes trabajan con un texto titulado "La pasión de hablar idiomas". Se les guía a través de varios pasos, como comprender el significado del texto original, identificar las ideas principales, reemplazar palabras clave con sinónimos, reformular oraciones y ajustar la longitud del texto. También se enfatiza la importancia de que la nueva versión sea comprensible para el público objetivo y se les anima a revisar y corregir su parafraseo. Esta actividad desarrolla habilidades de comprensión lectora, análisis y reformulación, y permite a los estudiantes expresarse con claridad y precisión utilizando diferentes palabras y estructuras sintácticas.	

Etapas :

1. Introducción y presentación del tema.
2. Distribución de materiales (texto, papel, lápices).
3. Lectura individual (se deben subrayar palabras clave).
4. Identificación de palabras clave y dar explicaciones.
5. Discusión en grupos pequeños.
6. Puesta en común en grupo completo.
7. Reflexión final y cierre.



Actividad04: Resumen de textos

Texto



"ELOGIO DE LA LECTURA"



"La lectura ha sido una de las mayores alegrías de mi vida. A través de los libros he viajado a lugares lejanos, he conocido personajes extraordinarios y he experimentado emociones intensas. Cada página ha sido un portal hacia un mundo nuevo y fascinante. La lectura me ha enseñado a soñar, a pensar críticamente y a imaginar posibilidades infinitas. Es un regalo que nos permite expandir nuestros horizontes y descubrir la belleza del lenguaje."

Autor: Gabriel García Márquez

Pregunta: a través de estas palabras claves haz un resumen de este texto



Palabras clave del texto:



Lectura, Fuente, Felicidad, Descubrimiento, Libros, Lugares lejanos, Personajes interesantes, Emociones fuertes, Página, Acceso, Mundo diferente, Enseñar, Soñar, Pensar críticamente, Ser imaginativos, Expandir horizontes, Apremiar, Belleza del lenguaje



Ficha didáctica de la actividad de resumir un texto

Actividad 08: Resumen de textos Duración: 45 minutos	Motivación: El profesor comenzará la sesión compartiendo una breve anécdota personal sobre la importancia de la lectura en su vida y cómo ha influido en su desarrollo personal y académico. Luego, planteará preguntas a los estudiantes, como "¿Qué libros les gustan?", "¿Qué beneficios encuentran en la lectura?" y "¿Qué opinan sobre el elogio de la lectura?".
Objetivo: los estudiantes sean capaces de realizar un resumen del texto utilizando las palabras clave proporcionadas, demostrando su comprensión del contenido y su habilidad para sintetizar la información.	
Material y técnica: 1. Copias del texto original con las palabras clave resaltadas. 2. Hojas de papel para que los estudiantes realicen su resumen. 3. Lápices o bolígrafos.	
Dinámica: individual	Destreza: Competencia escrita
Descripción: Esta actividad consiste en fomentar la comprensión del texto, la capacidad de sintetizar información y la expresión concisa de ideas. Los estudiantes deben utilizar estas palabras clave para realizar un resumen del texto. Se les pide identificar las ideas principales en el texto original y que los condensen en un resumen coherente. Esta actividad fomenta la comprensión del texto, la capacidad de sintetizar información y la expresión concisa de ideas.	
Etapas: 1. Distribución del texto sobre el elogio de la lectura y las hojas de trabajo. 2. Lectura atenta del texto. 3. Realización de un resumen conciso del texto. 4. Revisión y retroalimentación en parejas o grupos pequeños.	



Actividades de Mediación lingüística oral

Actividad 05: Debate



1. ¿Es necesario aprender varios idiomas en el mundo actual o es suficiente con el inglés como lengua franca?
2. Para ayudarte: palabras en contra y en favor



*Viajar independiente , Enriquecer los conocimientos
 , Desarrollo personal...*



Costoso

, Confuso , la lengua inglesa es suficiente...



Ficha didáctica de la actividad del debate

Actividad 01: el debate Duración: 60 minutos	Motivación: Comenzar la actividad preguntando a los estudiantes sobre la importancia de aprender un nuevo idioma y cómo puede beneficiarlos en su futuro. Luego, presentar el tema del debate, que es "¿Es necesario hablar más de un idioma en el mundo actual?"
Objetivo: 1. Fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de argumentar a favor o en contra de una idea. 2. Mejorar la fluidez verbal en el idioma de estudio.	
Material y técnica: 1. Lista de preguntas o temas a debatir 2. Papel y lápices para tomar notas	
Dinámica: grupal 4- 6 estudiantes.	Destreza: Competencia oral.
Descripción: La actividad consiste en dividir la clase en grupos y presentar un tema relacionado con la importancia de hablar idiomas. El debate estará moderado por el profesor, quien asegurará que se sigan las normas de participación y se respete el tiempo asignado para cada intervención. Al finalizar, se realizará una conclusión del debate donde se resumirán los puntos principales y se reflexionará sobre las diferentes posturas presentadas.	
Etapas: 1. Presentar el tema a debatir y formar grupos de 4 a 6 estudiantes. 2. Cada grupo debe elegir un líder y preparar argumentos a favor o en contra del tema asignado. 3. Los estudiantes deben tomar notas durante el debate de los argumentos presentados por los demás grupos. 4. Al finalizar el debate, cada líder debe presentar un resumen de los argumentos presentados por su grupo. 5. Los estudiantes deben votar por el grupo que presentó los argumentos más convincentes. 6. El grupo ganador debe presentar un breve discurso sobre su postura y argumentos.	



Actividad 06: Traducción a la vista

Con tu compañero, traduce este texto al español usando el diccionario, luego intenta presentarlo oralmente.

في عام 2002، أعلنت منظمة العمل الدولية لعمل الثاني عشر من يونيو كيوما دوليا لمكافحة عمل الاطفال هدف نشر الوعي بنطاق المشكلة و تعزيز المبادرات لحلها. حاليا يعمل حوالي مليون طفل في العالم ، و العديد منهم يعملون بدوام كامل. انهم لا يذهبون الى المدرسة و لا يملكون وقتا للعب. الكثير منهم لا يتلقون التغذية و الرعاية المناسبة ، و يحرمون من فرصة ان يكونوا اطفالا. يُفهم اليوم بأن عمل الاطفال يشمل اي نشاط انتاجي او خدمي يشارك فيه الاطفال دون 16 عاماً ، بغض النظر عن وضعهم العملي او. تعليمهم او بينتهم ، و يسبب أضرار فورية او مستقبلية لصحتهم وتنميتهم النفسية و الجسدية .

تسعى حكومة قرطبة الى تسهيل اعادة ادماج الاطفال في المدارس من خلال خطط طلابية و حتى بمجهود فريد في البلاد ، توفير التذكرة التعليمية المجانية لتسهيل الوصول الى المدرسة كوسيلة لتحقيق المساواة في الفرص ، و هو وسيلة لعدم الاستسلام في بيئة. عمل تشهد 4% من العمال البالغين غير المسجلين و حيث العمل غير الآمن هو القاعدة

* La Organización Internacional del Trabajo (OIT): منظمة العمل الدولية

* La reinserción: اعادة ادماج

* El combate o la lucha: مكافحة

* Actividad productiva: نشاط انتاجي





Ficha didáctica de la actividad traducción a la vista

Actividad 03: Traducción a la vista Duración: 60 minutos	Motivación: Empezar la clase preguntando a los estudiantes sobre los derechos de los niños y cómo creen que estos derechos deberían ser protegidos. Luego, explicar que se van a trabajar algunos textos relacionados con este tema y que se van a poner en práctica habilidades de traducción a la vista.
Objetivo: 1. Mejorar la habilidad de los estudiantes en la comprensión y producción oral y escrita en un idioma extranjero. 2. Desarrollar su capacidad de traducción y mediación interlingüística 3. mejorar la fluidez y la capacidad de expresión oral. 4. desarrollar la capacidad de identificar y resolver problemas lingüísticos.	
Material y técnica: papel, bolígrafos; diccionarios.	
Dinámica: en pareja	Destreza: competencia oral/ escrita
Descripción: En esta actividad, los estudiantes deberán leer un texto breve relacionado con los derechos de los niños y su educación en su lengua materna. Una vez leído el texto, se les dará un tiempo limitado para prepararse y después deberán traducirlo oralmente al idioma destino, usando el material adecuado para traducir.	
Etapas: 1. Introducción del tema de los derechos de los niños y su educación. 2. Presentación del texto breve en la lengua materna. 3. Explicación de la actividad y el objetivo. 4. Se da un tiempo limitado para leer el texto. 5. Se da un tiempo limitado para prepararse antes de la traducción a la vista. 6. Se realiza la traducción a la vista oralmente en el idioma destino. 7. Reflexión y discusión sobre las dificultades encontradas y las estrategias utilizadas. 8. Evaluación y retroalimentación.	



Actividad 07: Juegos de rol

Clara, una mujer española, asiste a una cena en un país árabe por la primera vez. Al despedirse, intenta abrazar a su anfitrión, Ahmed, sin saber que en esa cultura se evita el contacto físico entre personas de géneros opuestos. Clara se disculpa rápidamente y explica el malentendido debido a las diferencias culturales. Ahmed aprecia su disculpa y considera su gesto respetuoso. Explicale a Clara las diferencias que tienen los árabes a la hora de decir gracias al otro evitando el contacto físico





Ficha didáctica de la actividad de juego de roles

Actividad 01: juego del rol Duración: 60 minutos	Motivación: presentar el tema de forma intrigante, relacionándolo con las experiencias de los estudiantes y transmitiendo entusiasmo. Esto ayuda a que los alumnos estén comprometidos y participen activamente en el juego de roles.
Objetivo: 1. Fomentar la conciencia de la responsabilidad individual y colectiva en contextos multilingües. 2. Desarrollar habilidades de comunicación oral y escucha activa. 3. Estimular el pensamiento crítico y la empatía hacia la diferencia del contexto cultural.	
Material y técnica: Proporciona hojas de papel o cuadernos a los estudiantes para que tomen notas durante la discusión , registren ideas clave y anoten aspectos relevantes sobre el choque cultural que deseen resaltar.	
Dinámica: en pareja / grupal (depende de la situación)	Destreza: competencia oral
Descripción: Un juego de rol consiste en una actividad donde los participantes asumen roles ficticios y crean narrativas colaborativas, tanto en un mundo imaginario como en la realidad. A través de la interacción entre los jugadores y un director de juego, toman decisiones, describen acciones y enfrentan desafíos. Los juegos de rol fomentan la imaginación, la creatividad y el trabajo en equipo, permitiendo a los jugadores descubrir sus fortalezas y explorar diversas culturas. El objetivo es concienciar sobre la importancia del choque cultural y promover la reflexión y la comunicación oral.	

Etapas:

1. El docente explica esta actividad a los estudiantes antes de realizarlas e intenta de incluir los estudiantes introvertidos.
2. Juego de rol: Estudiantes asumen roles y dialogan improvisadamente sobre el choque cultural.
3. Reflexión y discusión: Docente y estudiantes reflexionan, comparten experiencias y debaten sobre los temas tratados.
4. Retroalimentación del docente: Docente ofrece observaciones y sugerencias para mejorar futuras actuaciones en juegos de rol y actividades similares.
5. conclusiones: Estudiantes hacen resúmenes o puntos clave para acciones concretas como van a actuar en situaciones del choque cultural.





Actividad 08: Rehabilitación léxica y semántica

-Escucha el vídeo e intenta sacar los sustantivos, verbos y adjetivos de cada palabra.

-En el fin de clase cada grupo va a escribir una expresión de las palabras difíciles.

Ejemplo: si encuentras la contaminación debes complementarla con adjetivo y sustantivo

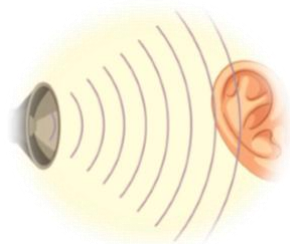
La contaminación - contaminante – contaminar

La contaminación - contaminante – contaminar

La contaminación - contaminante – contaminar



YouTube



<https://www.youtube.com/watch?v=-aBYdkVkURI&t=54s>



Ficha didáctica de la actividad de rehabilitación léxica y semántica

Actividad 01: Rehabilitación léxica y semántica. Duración: 30 minutos.	Motivación: proponer a los estudiantes que en la actividad deben intentar mencionar la mayor cantidad posible de sinónimos o antónimos para cada palabra que se les presente, o bien, que intentan utilizar las palabras aprendidas en su próxima producción escrita u oral en clase.
Objetivo: Activar la información almacenada sobre el tema del ambiente y ampliar el vocabulario relacionado con el mismo.	
Material y técnica: Lista de palabras relacionadas con el tema del medio ambiente (puede ser proporcionada por el docente o creada por los estudiantes) o en nuestro caso extraída de materiales audiovisuales.	
Dinámica: grupal	Destreza: Competencia léxica
Descripción: La actividad consiste en utilizar un video sobre la contaminación para trabajar la rehabilitación léxica y semántica. Los estudiantes, divididos en grupos, extraen sustantivos, verbos o adjetivos del video, las palabras encontradas se escriben en una pizarra dividida en dos. El grupo con más palabras recibirá un premio, promoviendo la motivación y el desafío en el aula. Además, los alumnos aprenderán a comprender las palabras ambiguas según el contexto.	
Etapas: 1. Preparación: Seleccionar video y dividir en grupos. 2. Visualización: Ver video varias veces para competencia auditiva. 3. Extracción de palabras: Identificar sustantivos, verbos o adjetivos. 4. Escritura en pizarra: Palabras en secciones divididas. 5. Evaluación y premiación: Contar palabras, premiar al grupo con más palabras. 6. Reflexión: Compartir y discutir palabras, significado y contexto. Comprender palabras ambiguas. 7. Pedir a los estudiantes usar las palabras dificultades en una expresión escrita para practicarlas más.	

Conclusión

En resumidas palabras, las actividades de mediación lingüística en la enseñanza del español como lengua extranjera brindan a los docentes la oportunidad de mejorar su práctica educativa y desarrollar habilidades profesionales. Estas actividades fomentan la comunicación efectiva y la comprensión mutua entre los estudiantes, enriqueciendo su experiencia de aprendizaje. Además, ayudan a superar las barreras lingüísticas en entornos multilingües.