

La mediación lingüística y cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

Linguistic and Cultural Mediation in the Teaching-Learning Process of Foreign Languages

Rossella Michienzi
Università della Calabria
rossella.michienzi@unical.it
ORCID: 0000-0001-8590-0259

Resumen: A partir de un análisis del *Volumen Complementario del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2020), la argumentación se centra en el concepto de mediación en cuanto instrumento privilegiado de co-construcción de significado que, en línea con un enfoque básicamente orientado a la acción, puede llegar a tener un impacto radical en la pedagogía de la enseñanza de idiomas.

Palabras clave: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas; mediación; traducción pedagógica; competencia plurilingüe/pluricultural.

Abstract: Based on an analysis of the *Companion Volume of the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (Consejo de Europa, 2020), the argument focuses on the concept of mediation as a privileged instrument of co-construction of meaning which, in line with a basically action-oriented approach, can have a radical impact on the pedagogy of language teaching.

Keywords: Common European Framework of Reference for Languages; mediation; pedagogical translation; plurilingual/pluricultural competence.

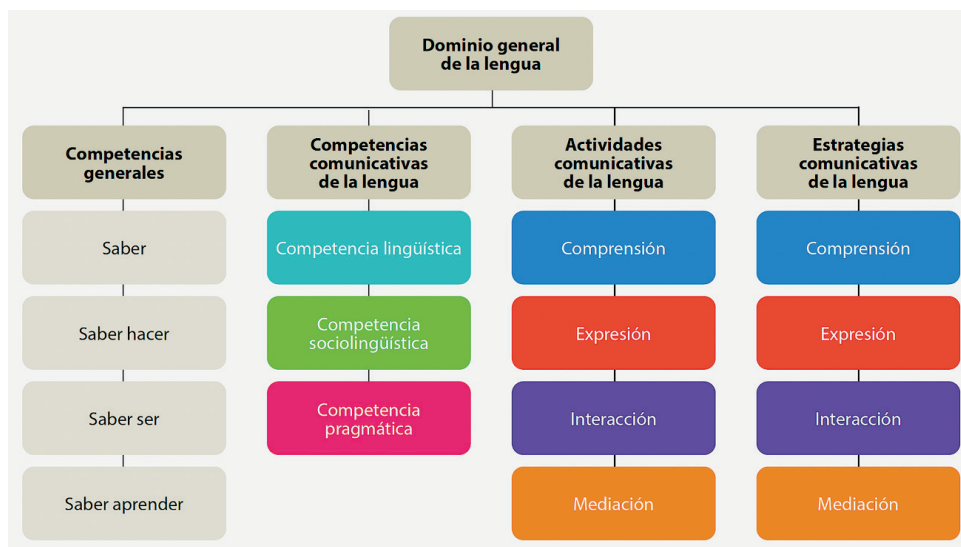
EL VOLUMEN COMPLEMENTARIO DEL MCER: NOVEDADES Y NUEVOS PARADIGMAS

Desde su publicación en 2001, el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (en adelante MCER) ha sido un documento clave para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, con un impacto sin precedentes en la investigación y en la creación de materiales didácticos. La nueva versión, publicada en su traducción española en septiembre de 2021 (el *Volumen Complementario*), actualiza el texto del MCER aprobado en el 2001 por el Consejo de Europa y se presenta como una extensión e innovación de este, ya que incluye no solo cambios terminológicos y de contenido, sino también nuevas escalas y descriptores que modifican parcial o totalmente algunos de los que ya existían. Entre las principales novedades del documento se pueden mencionar la inclusión y modificación de algunos descriptores para los niveles A1-C2; la incorporación del nivel Pre-A1; explicaciones más detalladas para los niveles plus (B1+, B2.2); reorganización y edición de la escala de control fonológico; introducción de nuevas escalas sobre textos creativos y literarios (lectura por placer), aprendizaje e interacción en línea, uso de las telecomunicaciones (mensajes, *e-mails*, blogs, chats, etc.) y el lenguaje de signos.

Sin embargo, la novedad más destacable es la inclusión de nuevas escalas relacionadas con la mediación (un concepto importante, solo marginalmente presente en el MCER del 2001)¹, así como de tres escalas relacionadas con la competencia pluricultural y plurilingüe. De hecho, se trata de áreas de intervención que han adquirido aún más relevancia debido a la creciente diversidad lingüística y cultural de las sociedades contemporáneas; y es precisamente gracias al desarrollo de áreas como la mediación, la competencia plurilingüe/pluricultural y la competencia en lengua de signos que la nueva publicación se propone como contribución válida para “una educación inclusiva de calidad para todos” (Consejo de Europa, 2020, p. 21) y para promover el plurilingüismo y el pluriculturalismo. En otras palabras, las principales novedades del *Volumen Complementario* (en adelante VC) parecen hacer hincapié en la necesidad de un enfoque orientado a la acción, cada vez más evidente en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

¹ De hecho, a partir del análisis léxico-textual de ambas versiones, es significativo señalar un dato empírico de lo afirmado en relación con la presencia de la palabra *mediación*: el lema aparecía solo 29 veces en el texto del 2001, mientras que en el *Volumen Complementario* el término se encuentra con una frecuencia cuantificable en 240 ocurrencias.

Figura 1. Estructura del esquema descriptivo del MCER



Fuente: Consejo de Europa, 2020, p. 42.²

La Figura 1, con el esquema descriptivo del MCER, permite comprender claramente que el dominio general de una lengua incluye competencias, actividades y estrategias comunicativas que, en su conjunto, determinan las competencias generales de un usuario de idiomas, organizadas según cuatro áreas amplias: conocimiento declarativo (saber), destrezas y habilidades (saber hacer), competencia existencial (saber ser) y reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación (saber aprender). De esta manera, el documento se propone como nuevo paradigma pedagógico para el ajuste de metodologías didácticas en la enseñanza de lenguas extranjeras y para la definición del dominio de un idioma, lo cual requiere tanto las competencias generales como las competencias comunicativas de la lengua (lingüística, sociolingüística y pragmática) y la activación de las estrategias comunicativas apropiadas.

El concepto de acción, y en particular el de acción social, es protagonista del nuevo planteamiento, ya que el objetivo es enfatizar la dimensión colectiva de las acciones comunicativas junto a su finalidad social. Gracias al enfoque orientado a la acción, ya se ha dejado de considerar a quienes aprenden como meros receptáculos de informaciones retransmitidas; al contrario, se les considera como personas usuarias de la lengua que aprenden el idioma a través del uso, de la práctica y mediante la realización de tareas en contextos sociales determinados: a

² Se reproduce el esquema íntegramente.

través de la acción, cada estudiante se convierte en actor y protagoniza su propio aprendizaje (Robles Ávila, 2018).

El objetivo comunicativo de quien aprende ya no reside simplemente en la necesidad de “hablar con el otro”, sino en la ineludible exigencia de “actuar con el otro”.

De acuerdo con la filosofía del MCER y fomentando perspectivas interaccionistas,³ el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) distingue tres dimensiones de quienes aprenden idiomas: agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo; en particular “el alumno, como agente social, ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social” (Instituto Cervantes, 2006). Por lo tanto, se respalda un proceso de aprendizaje mediado por la acción que se fundamenta en el desarrollo del conocimiento humano mediante unas prácticas sociales e interactivas. El enfoque apunta a que el alumnado desarrolle aptitudes comunicativas al servicio de acciones, haciendo un uso real de la lengua a través de actividades comunicativas que sirvan para aprender haciendo (Ausubel, 1976; Guenter, 2012; Piaget, 1969).⁴

El uso instrumental de una lengua se desarrolla a través de un aprendizaje progresivo de todas aquellas competencias eficaces para la comunicación en contextos reales que permiten una participación efectiva en una dimensión activa y vital del mismo proceso de aprendizaje, ya que se entra en contacto tanto con los aspectos comunicativos de la lengua como con aquellos pragmáticos y socioculturales. Efectivamente, cuando Hymes, uno de los pioneros del enfoque comunicativo, desarrolla, en el año 1971, el concepto de competencia comunicativa, pone de manifiesto que, al conocimiento y dominio de la gramática de una lengua, hay que sumarle unos componentes sociolingüísticos y pragmáticos fundamentales para que cada aprendiente lleve a cabo (como se lee en el capítulo 4 del MCER) actividades y estrategias de expresión, comprensión, interacción y mediación

³ Cabe recordar que los orígenes del interaccionismo social se encuentran en la teoría general del aprendizaje que desarrolló L. S. Vygotsky en las décadas de 1920 y 1930. La aplicación de este enfoque a la enseñanza de lenguas se traduce en que cada estudiante aprende una segunda lengua o lengua extranjera cuando tiene ocasión de usarla en interacciones significativas, participando activamente en la construcción de su propio conocimiento. (“Interaccionismo social”, en Martín Peris et al., 2008; Vygotsky, 1978).

⁴ La metodología de aprendizaje “aprender haciendo” (en inglés, *Learning by Doing*) tiene una base de carácter marcadamente constructivista, ya que se fundamenta en la idea de que el proceso de aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro proceso de aprendizaje humano, es el resultado de una constante construcción de nuevos conocimientos, con la consiguiente reestructuración de los previos. El grupo de aprendientes solo puede llegar a tener un conocimiento significativo mediante la experimentación y, por ende, a través de la acción. Así, dicha metodología pedagógica se aleja de las técnicas didácticas basadas en recordar o memorizar y se acerca a técnicas que privilegian procesos inductivos de descubrimiento.

(Brumfit, 1984). Entre ellas ocupa un lugar preeminente la competencia sociocultural, puesto que hace referencia explícita a la capacidad de cada hablante para utilizar una determinada lengua en forma adecuada y de acuerdo con determinados marcos de conocimiento y de convenciones propios de una comunidad de habla.⁵

El nuevo documento profundiza muy detalladamente las competencias, las actividades comunicativas y las estrategias que deben tenerse en cuenta a la hora de desarrollar currículos, programas y exámenes de una lengua. En particular, la mediación (que Sánchez Cuadrado, en la presentación de la traducción española del VC, define como “un artefacto pedagógico muy potente”) parece resumir perfectamente la capacidad de hacer un uso eficaz y simultáneo de todo un complejo repertorio lingüístico desarrollando competencias lingüísticas, pragmáticas y socioculturales.

DE LA TRADUCCIÓN A LA MEDIACIÓN: RENOVADOS HORIZONTES EN LA DIDÁCTICA DE IDIOMAS

Además de fomentar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas como medio de comunicación, el MCER proporciona una visión nueva y capacitadora de quien aprende, presentándole como “un/a agente social” (p. 29), que actúa en el ámbito social y ejerce una función en el proceso de aprendizaje. Se trata de una visión que implica un necesario cambio de paradigma tanto en la planificación de cursos como en la enseñanza de lenguas extranjeras, a través de la implicación y la autonomía de cada aprendiente. El enfoque orientado a la acción que plantea el MCER representa un cambio de dirección al pasar de programas basados en una

⁵ En Martín Peris et al. (2008) se define *comunidad de habla* (en inglés, *speech community*) como “un grupo social que comparte una misma variedad de lengua y unos patrones de uso de esa variedad. La comunicación entre los miembros de la comunidad se lleva a cabo en el marco de unos eventos comunicativos que estructuran y desarrollan la vida social del grupo”. Además, en el *Diccionario* se subraya la importancia de la relación entre la noción de ‘habla’ y la ‘competencia comunicativa’, pues “ésta se refiere precisamente a lo que una persona debe conocer para participar, de forma eficaz y adecuada, en las actividades lingüísticas de un grupo. De ahí la importancia que estos conceptos han adquirido para la enseñanza de las lenguas, lo que ha llevado a incluir en los programas aquellos conocimientos y habilidades no estrictamente lingüísticos que permiten llevar a cabo la comunicación”.

progresión lineal a partir de estructuras lingüísticas a programas fundamentados en el análisis de necesidades y orientados a tareas de la vida real.

Para tal propósito, puede resultar útil mencionar un párrafo del MCER representativo del enfoque propuesto y de sus implicaciones a la hora de emplear una lengua para comunicar de forma adecuada y efectiva:

El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas de la lengua, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (p. 41)

Como sugiere John Dewey (2004), quien considera que el fin educativo se encuentra en la capacidad de crear ambientes que generen interés y entusiasmo por parte del alumnado, lo ideal para cada estudiante no sería acumular conocimientos, sino desarrollar capacidades. Adaptando la afirmación de Dewey a un contexto de *Second Language Acquisition*, recordando las formulaciones teóricas de Krashen (1981) y de acuerdo con la nueva versión del MCER, se puede afirmar que el objetivo principal del aprendizaje de lenguas extranjeras es el desarrollo de capacidades (en términos tanto de conocimiento como de uso) que se reflejan en la construcción de una sólida competencia comunicativa.⁶ Esta última, a su vez, se orienta hacia la capacidad de interactuar lingüísticamente de forma adecuada, coherente y eficaz en diferentes situaciones y en variados contextos comunicacionales, de manera tanto oral como escrita.

Como se especifica en el VC, la adquisición del dominio (es decir, la capacidad de realizar actividades comunicativas de la lengua a través de la misma lengua)

⁶ Dicha competencia está compuesta por tres componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Cabe recordar que cada uno de ellos incluye destrezas, capacidades y conocimientos. Las competencias lingüísticas incluyen conocimientos y destrezas sintácticas, léxicas y fonológicas de la lengua; las competencias sociolingüísticas tienen que ver con las condiciones y los factores socioculturales que afectan el uso de la lengua. Por último, las competencias pragmáticas se refieren al uso funcional de la lengua (actos de habla, cohesión, coherencia, uso y reconocimiento de diferentes tipos y formas de texto). En el desarrollo de dichas competencias, la interacción y los entornos culturales tienen una gran importancia, puesto que se trata de una competencia estrechamente interrelacionada con realidades sujetas a interpretación (Brumfit, 1984).

se concibe como un proceso circular: “al realizar actividades el/la usuario/a y/o aprendiente desarrolla competencias y adquiere estrategias” (p. 44). De ello se obtiene una visión de la competencia como algo que solo puede existir gracias al uso concreto de la lengua en términos de acción: “los descriptores ‘puede hacer’ (*can do*) del MCER son un claro ejemplo de esta filosofía” (p. 44).

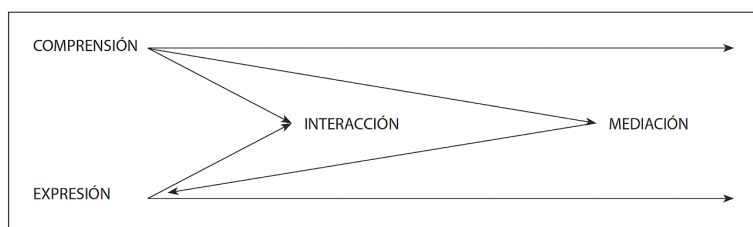
En el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, la traducción, de forma más o menos explícita, en mayor o menor grado, siempre ha desempeñado un papel fundamental a la hora de resolver cuestiones interlingüísticas y/o interculturales, protagonista de constantes negociaciones de significado entre sociedades e identidades distintas. Sin embargo, aunque el uso de la traducción ha sido una constante en la enseñanza de idiomas, las actitudes de quienes se dedican a la investigación y a la docencia con respecto a su empleo han llevado a experimentar notables cambios a lo largo del tiempo. Cabe recordar que, en las décadas de 1960 y 1970, al afirmarse los enfoques comunicativos, se hizo cada vez más evidente el rechazo de la traducción en los itinerarios educativos de lenguas extranjeras (Laviosa, 2014). Dicho rechazo conllevó la exclusión de la traducción de las principales corrientes de investigación en la adquisición de segundas lenguas. En ese sentido, si por un lado algunas personas del profesorado siguieron creyendo en su valor y siguieron utilizándola en sus clases,⁷ por el otro, en el ámbito de la práctica docente, la traducción pasó a ser considerada, en la mayoría de los casos, como una actividad superflua o incluso contraproducente. La cuestión ha sido bastante debatida en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras; sin embargo, volver a plantear un uso pedagógico de la traducción no parece para nada ilusorio, sino, al contrario, una posibilidad concreta. El enfoque cada vez más dinámico de la Unión Europea en la promoción de la mediación interlingüística, intercultural, e inclusive intermodal, se refleja en un renovado interés acerca del uso de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras, lo cual apunta a un verdadero giro traductológico en la didáctica de idiomas. Más en detalle, cabe destacar que la revaluación del uso de la L1 (lengua materna o primera lengua) dentro de la clase de lenguas segundas o lenguas extranjeras fomenta una actitud más favorable hacia la traducción (Butzkamm y Caldwell, 2009; Codina y Pladevall Ballester, 2015); y, aunque dicha revaluación no implique necesariamente una defensa total de la traducción en los procesos de enseñanza/ aprendizaje, sí con-

⁷ Cook (2010) considera la traducción como una ayuda para la adquisición del lenguaje y para la pedagogía en general. Para el autor, la traducción puede considerarse como un aporte al empoderamiento del estudiantado, lo que contribuye de forma activa a una visión educativa de las relaciones entre lenguas y culturas. Para profundizar el análisis de los diferentes usos y de las varias funciones de la traducción pedagógica, se remite a dicha obra.

tribuye a hundir el dogma según el cual había que rechazarla por completo (Cook, 2010, pp. 46-51).

Respecto a este giro traductológico en didáctica de las lenguas, lo más novedoso e interesante es que la traducción, englobada en el más amplio concepto de mediación según la define el MCER, deja de ser una mera herramienta de aprendizaje para convertirse en una verdadera destreza que (como demuestra la Figura 2), junto con la comprensión, la expresión y la interacción, va definiendo las modalidades comunicativas determinantes para la construcción de una competencia lingüística, sociolingüística y pragmática.

Figura 2. Relación entre comprensión, expresión, interacción y mediación



Fuente: Consejo de Europa, p. 44.⁸

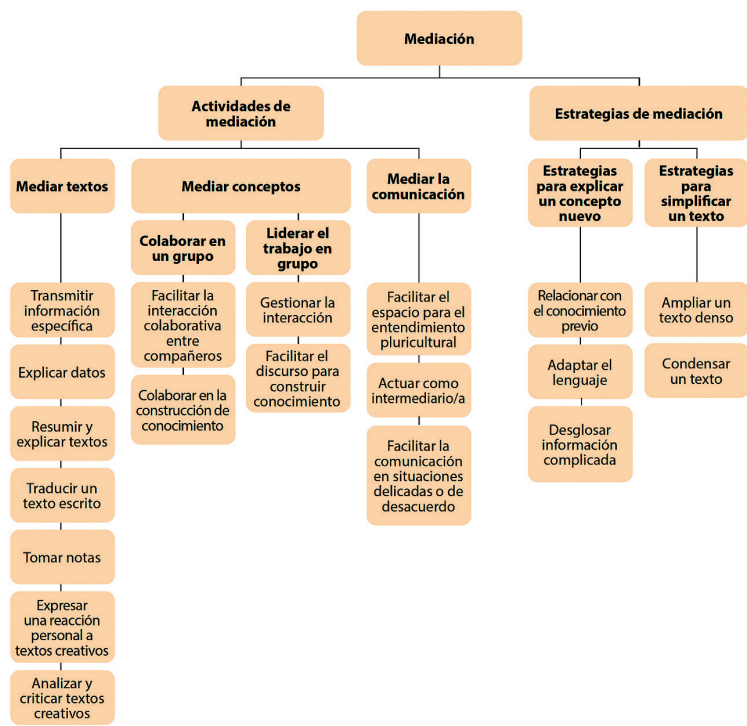
En la mediación, el/la usuario/a y/o aprendiente actúa como un/a agente social que tiende puentes y facilita la construcción o la transmisión de significados, ya sea dentro de la misma lengua, entre diferentes modalidades lingüísticas (por ejemplo, de la oral a la signada o viceversa, en la comunicación intermodal) o de una lengua a otra (mediación interlingüística). La mediación se centra en el papel de la lengua en procesos como la creación de espacios y condiciones para la comunicación y/o el aprendizaje, la colaboración para construir nuevos significados, la ayuda a otras personas para que construyan o comprendan nuevos significados y la transmisión de nueva información de manera adecuada. El contexto puede ser social, pedagógico, cultural, lingüístico o profesional. (p. 103)

Como sugiere el fragmento seleccionado, la mediación, y con ella la traducción, no solo contribuye a la co-construcción de significados, sino que pone las bases para que también otras personas y/o aprendientes puedan expresarse de forma activa en diferentes contextos, vehiculando informaciones y/o intenciones comunicativas. En suma, la mediación en general y la traducción en particular se convierten en objetivos de aprendizaje, más allá de su valor instrumental. En esa

⁸ Se reproduce el esquema íntegramente.

dirección, el VC sienta las bases para la “normalización e integración plenas de la traducción en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas” (Carreres et al., 2017, p. 100). Las cuatro destrezas clásicas que incluyen el acto de hablar, leer, escuchar y escribir han ido englobándose en las dos modalidades comunicativas de la comprensión y de la expresión (tanto escritas como orales) y en dichas modalidades las actividades de mediación (escrita u oral) permiten la comunicación y una especie de interacción mediada entre personas que son incapaces de comunicarse entre sí directamente,⁹ como se muestra en la Figura 3.

Figura 3. Actividades y estrategias de mediación



Fuente: Consejo de Europa, 2020, p. 104.¹⁰

⁹ Desde la enseñanza de las lenguas, en general se asiste a lo que Carreres, Muñoz-Calvo y Noriega-Sánchez (2017) denominan un giro traductológico derivado del renovado interés que la traducción, como extensión del más amplio concepto de mediación, está suscitando en el ámbito de la didáctica. Si, por un lado, la mediación se coloca en el más alto nivel de dominio de una lengua (en el sistema de las cuatro modalidades comunicativas), la traducción (dentro del esquema clásico de las cuatro destrezas del uso de una lengua) se clasificaría como la quinta destreza necesaria para un aprovechamiento real de un repertorio plurilingüe y pluricultural.

¹⁰ Se reproduce el esquema íntegramente.

Efectivamente, como representa esta Figura 3, el VC menciona diferentes actividades comunicativas que permiten ir más allá de la aparente incomunicabilidad entre lenguas, culturas o medios diferentes; entre ellas (y dejando de lado la traducción y/o la interpretación) se pueden recordar, por ejemplo: la paráfrasis, el resumen o la toma de notas, el análisis o la crítica de textos creativos, y otras actividades que permiten mediar textos o conceptos, y con ello facilitar espacios para el entendimiento pluricultural. En dichos espacios los grupos de aprendientes, en calidad de agentes sociales, actúan como intermediarios capaces (de acuerdo con las diferentes situaciones) de adaptar el lenguaje y/o de desglosar información complicada.

En concreto, se trata de actividades con aplicación de estrategias comunicativas que cada aprendiente adquiere como *life skills*. De hecho, la última escala del VC, con respecto a la mediación (mediar la comunicación), tiene como objetivo facilitar la comprensión y moldear la comunicación de manera adecuada entre usuarios/aprendientes con puntos de vista individuales, socioculturales, sociolingüísticos o intelectuales que probablemente serán diferentes:

El/la mediador/a trata de influir positivamente en determinados aspectos de la dinámica de las relaciones entre todos los participantes, incluida la relación con él/ella mismo/a. A menudo el contexto de la mediación será una actividad en la que los participantes comparten objetivos comunicativos, pero no tiene por qué ser así necesariamente. Las habilidades involucradas son relevantes para la diplomacia, la negociación, la pedagogía y la resolución de conflictos, pero también para las interacciones sociales cotidianas y/o en el lugar de trabajo. (p. 105)

Es evidente que se trata de una actividad relacionada principalmente con el encuentro entre personas que de forma activa y cooperativa construyen y comparten significados. Al contemplar a la traducción en el marco de la mediación, el VC apuesta con firmeza por su integración en el currículum de segundas lenguas. La nueva edición del MCER subraya de forma inédita y, se podría decir, inesperada, la importancia de la mediación, ofreciendo descriptores detallados para la competencia mediadora que los grupos de aprendientes deben alcanzar en cada uno de los seis niveles (del A1 al C2), descriptores que se transforman en parámetros claros para la enseñanza y la adquisición de la mediación. Si la omisión de dichos descriptores en el volumen anterior (2001) explicaba, en parte, la casi total ausencia de actividades de mediación en los manuales y en los programas de estudio basados en los niveles del MCER, ahora habría razones para suponer que se están por abrir las puertas a “nuevos” caminos en la enseñanza de LE. Además, el VC su-

braya la importancia de actividades y estrategias de traducción, relacionándolas con pautas fundamentales para el desarrollo curricular de la competencia pluricultural y plurilingüe. Como se lee en el VC, el renovado interés europeo en el concepto de mediación, de alguna forma,

[...] refleja el concepto de creación de un espacio compartido entre interlocutores lingüística y culturalmente distintos (esto es, la capacidad para afrontar la “otredad” con el fin de identificar las similitudes y diferencias y, de esta forma, construir sobre la base de rasgos culturales conocidos y desconocidos, etc.) con el objetivo de permitir la comunicación y la colaboración. El/la usuario/a y/o aprendiente busca facilitar un entorno de interacción positivo para que participantes de diferentes culturas puedan comunicarse con éxito, incluidos contextos multiculturales. (p. 127)

Por lo tanto, no es difícil imaginar nuevos escenarios didácticos en los que pronto sea posible orientarse concretamente hacia un verdadero aprovechamiento del repertorio pluricultural y plurilingüe de cada hablante del mundo global en que vivimos, gracias a la elaboración de materiales adecuados para la finalidad y a nuevas futuras líneas de investigación que puedan dilucidar el escurridizo concepto de mediación. En efecto, después de un rápido recorrido a través de las novedades del VC, parece inevitable una consideración: el entusiasmo que despierta la noción de mediación se pone en abierto conflicto con cierta resistencia a vincular esta última con la traducción. De hecho, algunos estudios han observado que el uso del término *mediación* suscita connotaciones más positivas que el término *traducción*; sin embargo, pese a la insistencia de algunos autores en disociarlos (Pym et al., 2014, p. 38), es evidente que un/a mediador/a interlingüístico/intercultural no es sino un/a traductor/a.

Si por un lado la mediación/traducción en términos de destrezas confiere una nueva luz a la traducción pedagógica,¹¹ por el otro permite enriquecer y completar las deseadas competencias clave que tendría que adquirir cada ciudadana/o autónoma/o en la comunicación intercultural. Hoy más que nunca es razonable suponer que todo aprendiente de una lengua, y no solo quienes deseen trabajar en el campo de la traducción, se encuentre en la necesidad de mediar textos o conceptos. Habría que defender, pues, adoptando y adaptando la perspectiva de Carreres (2014), la idea de que quien usa las lenguas es aprendiente de lenguas de por vida (*life-long language learner*). Cook expone esa misma visión cuando afir-

¹¹ Recuérdese que el objetivo principal de la denominada traducción pedagógica es el empleo de la traducción como herramienta o medio de aprendizaje de las lenguas extranjeras o segundas. Su finalidad consiste en facilitar al alumno el proceso de aprendizaje y la adquisición de los principios y de las estructuras de la lengua extranjera que está estudiando (Alcarazo y López, 2014, p. 24).

ma que “learning to translate is not a special purpose or an add-on to general learning, but should be an integral part of a major aim of language learning —to operate bilingually as well as monolingually”¹² (2010, p. 55). En otras palabras, las sociedades multilingüísticas y multiculturales en las que vivimos, caracterizadas por un contacto constante entre lenguas y culturas, nos ofrecen la posibilidad de considerar la traducción y la mediación como las modalidades comunicativas privilegiadas para el encuentro con la “otredad”. Por consiguiente, el plurilingüismo y el pluriculturalismo conllevan importantes cambios (y nuevos desafíos) en la consideración de los objetivos de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Se considera de fundamental importancia que a cada aprendiente se le otorgue la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe y no simplemente “una suma de competencias separadas en compartimentos estancos” (Martin Peris, 2008, p. 45); es necesario, entonces, como sugiere el VC, dejar de considerar cada lengua de forma aislada y crear las condiciones para que quienes aprenden LE “aprovechen al máximo todos sus recursos y experiencias lingüísticos y culturales para participar plenamente en contextos sociales y educativos, consiguiendo una comprensión mutua, accediendo al conocimiento y, a su vez, desarrollando aún más su repertorio lingüístico y cultural” (Consejo de Europa, 2020, p. 137).

Siguiendo esta misma línea, Vez Jeremías (2011) afirma que en la sociedad del conocimiento se debería desarrollar la capacidad de “transferir” y deberíamos educar al alumnado para que recurra a su autonomía y potencial semiótico innato y transfiera saberes y usos de unas lenguas a otras; es la dirección que ha emprendido la Unión Europea al proponer una concepción de los aprendientes como seres plurilingües y pluriculturales y valorizar enfoques integrados que les permitan utilizar, cuando sea necesario, “todos sus recursos lingüísticos, animándolos a que vean similitudes y regularidades, así como diferencias entre las lenguas y las culturas” (p. 38). Las aportaciones del VC del MCER son, sin duda alguna, un gran avance en este sentido, sobre todo en lo que se refiere a la mediación que, considerada como expresión máxima de dominio lingüístico, implica necesariamente un uso renovado y masivo de la traducción (tanto bilingüe como monolingüe). La traducción, tal como la entiende el enfoque interaccional del VC, parece destinada a convertirse en una modalidad comunicativa privilegiada de nuestro siglo y de los posteriores.

¹² “aprender a traducir no es un propósito especial ni un complemento del aprendizaje general, sino que debe ser parte integral de un objetivo mayor del aprendizaje de lenguas: conducirse de manera tanto bilingüe como monolingüe” (trad. del ed.).

LA MEDIACIÓN INTRA E INTERLINGÜÍSTICA EN LAS PRÁCTICAS DIDÁCTICAS

A partir de lo antes expuesto, la mediación se perfila como una actividad compleja y transversal cuya realización implica que los grupos de aprendientes posean diferentes aptitudes y destrezas tanto productivas como receptivas. Llevar al aula estrategias y actividades de mediación (tanto puramente lingüísticas como también lingüístico-culturales) significa adoptar un enfoque orientado a la acción, capaz de revitalizar el papel de cada aprendiz en la sociedad como figura relevante que establece puentes de contacto entre diferentes lenguas y culturas; esto se logra gracias a la incorporación del multilingüismo en el proceso de enseñanza/aprendizaje, así como de la interculturalidad como elemento indispensable para desarrollar una eficacia mediadora en la adquisición de competencias por parte del alumnado (Sánchez Santos, 2019). Así, crear situaciones comunicativas en las que cada estudiante pueda actuar como agente social, favoreciendo la construcción y transmisión de significados (tanto a nivel inter como intralingüístico), se convierte en una de las prioridades de un proceso de enseñanza-aprendizaje que apunte a una competencia comunicativa completa y eficaz.

Como ya hemos señalado, el concepto de mediación se refiere al proceso facilitador para acceder al conocimiento y estimular las condiciones propicias para el intercambio y el desarrollo conceptual, y dicho proceso se realiza a través de mecanismos creativos cada vez más complejos en las diferentes escalas de descriptores para la mediación de textos, la mediación de conceptos y la mediación de la comunicación, así como para las estrategias de mediación y las competencias plurilingüe/pluricultural.

En los niveles iniciales (A1-A2), las actividades de mediación se limitan a procesos sencillos que dependen en particular de la solidaridad entre quienes participan en la interlocución. Por lo tanto, las actividades deben ajustarse a los campos de interés de quienes usan la lengua, al léxico adquirido y al grado de consenso al que sean capaces dichas personas.

En los niveles intermedios (B1-B2), quienes hacen uso de la lengua y que actúan como mediadores pueden establecer entornos de apoyo para compartir ideas, facilitar la discusión, demostrar comprensión por diferentes perspectivas y apoyar a las personas involucradas en la interlocución en la búsqueda de soluciones interpretativas. Se basan en las ideas de los demás, pero son capaces de sugerir soluciones de entendimiento y evitar malentendidos. Pueden transmitir el contenido principal de un discurso o de un texto e intentar aclarar las cuestiones que resulten más complejas. Plantean preguntas para reaccionar ante la opinión

de terceras personas dentro de sus campos de interés profesional, personal o académico.

Por otro lado, en los niveles avanzados (C1-C2), cada usuario es capaz de mediar de manera efectiva y natural, asumiendo diferentes roles de acuerdo con las necesidades de las personas y de la situación. Puede identificar matices de contenido y explicar con un lenguaje claro, fluido y bien estructurado la forma en que se presentan los hechos y argumentos. Es capaz, asimismo, de distinguir implicaciones socioculturales, el tipo de registro utilizado, así como la ironía, el sarcasmo o los dobles sentidos. Se trata de niveles de competencia en los que la persona es capaz de actuar eficazmente como mediadora, ayudando a mantener una interacción positiva al interpretar diferentes perspectivas, anticipándose a los malentendidos e interviniendo diplomáticamente en conversaciones distorsionadas. Es hábil para estimular el razonamiento, hace preguntas y transmite bien las ideas ajenas, con claridad, de forma sintetizada y matizando aspectos complejos interpretativamente (Consejo de Europa, 2020, pp. 104-135).

Las competencias que acabamos de anotar intentan reunir las habilidades que se detallan en los diferentes descriptores de nivel previstos para cada actividad y estrategia de mediación, tal como aparecen en el VC. Este último enfatiza en particular la mediación de textos y, por ende, la retransmisión de información específica, tanto de forma oral como escrita: explicar datos de gráficos, diagramas, cuadros; procesar un texto; tomar notas en una conferencia o reunión formal; analizar de modo crítico textos creativos. Con estas actividades se desarrollan habilidades sociales colaborativas, se construye el significado en común y se lidera el trabajo grupal, gestionando la interacción y fomentando la conversación conceptual.

Resulta evidente que aplicar estrategias y actividades de mediación en el aula puede resultar algo difícil con los niveles iniciales, pero a partir del nivel B1 se pueden empezar a integrar en las acciones didácticas para favorecer una actitud cada vez más consciente por parte de los grupos de aprendientes, de modo que se comprometan en procesos de construcción activa de su propio aprendizaje, lo que favorece el desarrollo de competencias cada vez más competitivas.

Retransmitir información específica en las clases de ELE

Dentro de las actividades de mediación que resultan muy útiles en las clases de idiomas, y en nuestro caso concreto en las clases de español como lengua extranjera, seguramente las que más se usan están relacionadas con la mediación de textos (por ejemplo, transmitir información específica; explicar datos; resumir y

explicar textos o traducirlos, etcétera). Ahora bien, a partir de un nivel A2/B1, sobre todo en el caso de lenguas afines como el italiano-español, resulta muy eficaz recurrir a caudales lingüísticos que puedan estimular la capacidad mediadora de quienes estudian en su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, en nuestras prácticas didácticas el uso de gráficos o de imágenes con soporte textual mínimo determina la posibilidad de crear situaciones en donde los grupos de estudiantes (que intentan retransmitir información o imaginar situaciones a partir de datos verbales o no verbales) se convierten en protagonistas de un proceso creativo de mediación durante el cual son guiados constantemente por quienes participan en la interlocución, en este caso por el profesorado o por otros aprendientes, quienes participan en la interacción determinando lo que se denomina “andamiaje colectivo”.

Estamos en el marco de la teoría del aprendizaje desarrollada por L. S. Vygotsky en las décadas de 1920 y 1930. Cabe recordar que, de acuerdo con las teorizaciones de Vygotsky, en el proceso de aprendizaje se constatan dos niveles de desarrollo: el actual, que representa lo que cada aprendiente sabe, y el potencial, que representa lo que puede llegar a saber. La necesidad de mediar datos, imágenes, informaciones, conceptos, y el esfuerzo de usar los conocimientos lingüísticos adquiridos para intentar comunicarse en situaciones que todavía no se conocen del todo, en un contexto interactivo que se configura como imprevisible y dinámico, lleva hacia un grado de conocimiento que se halla en un nivel inmediatamente superior a aquel que cada aprendiente posee en un momento determinado y que se conoce como “zona de desarrollo próximo” (Donato, 1994; Vygotsky, 1978). Así, a través de la mediación interactiva en el aula, el aprendizaje es más eficaz porque cada aprendiente trabaja con otras personas y actúa para producir efectos reales a través del idioma, los cuales se concretan en la co-construcción de significados.

Usar en el aula muestras de lengua que proveen el uso de la mediación implica, para quien aprende, mucho más que ser competente lingüísticamente en los idiomas involucrados. La persona que se desempeña como mediadora traslada, resume, recodifica el contenido en una nueva versión lingüística del mensaje y aprende, con la práctica, el uso de estrategias adecuadas a las convenciones, condiciones y limitaciones del contexto en el que se desenvuelve la interacción. Y, para volver a la consuetud y engañadora asimilación que se solía hacer entre traducción y mediación, cabe subrayar que cada estudiante en la clase media conceptos o textos, no tiene que tener (como se les exige a quienes traducen) una consistencia terminológica (propia de niveles aún más avanzados); al contrario, puede actuar trazando puentes de entendimiento, no de exactitud conceptual o léxica. Y, como señala Sánchez Santos (2019), la mediación es mucho más adecuada y relevante en la clase de idiomas extranjeros en tanto que tiene mayor presencia en las situaciones comunicativas de la vida cotidiana; no precisa que se

tengan excelentes conocimientos en el idioma de origen ni en el idioma meta. Por lo tanto, una persona mediadora le da más peso a la equivalencia comunicativa y a las necesidades conversacionales de quienes participan en la interlocución, con lo cual pueden ser posibles —y de hecho son deseables— paráfrasis, resúmenes, reformulaciones e, incluso, negociaciones de significado.

El uso de materiales que permitan la reflexión sobre contenidos del curso tiene un papel fundamental en el éxito de la acción formativa, pues hace que el alumnado participe de forma activa y realista (*learning by doing*) intentando mediar conceptos concretos o ideas más o menos abstractas, recurriendo tanto a lo que sabe de sí mismo y de su cultura o lengua materna, como a la(s) nueva(s) cultura(s) e idioma(s), y aplicando (como es promovido por el MCER) todos sus saberes: el saber ser, saber comprender, saber participar y saber aprender.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

En definitiva, con la reciente publicación del VC, el Consejo de Europa no sólo pone al día las escalas de descriptores recogidas en la versión inicial, sino que incluye el desarrollo de una serie de nuevas escalas, referidas, entre otras, a la actividad comunicativa de la mediación.

A raíz de lo analizado y detallado anteriormente se puede deducir que, en su actual desarrollo, el concepto de mediación trasciende la visión inicial que, como se subrayó al principio, lo confinaba a aquellas actividades relacionadas con la traducción y/o con la interpretación.

En cambio, el nuevo paradigma pretende incluir también el aspecto de “mediatización” por la tecnología, aspecto que también se incluye en unas nuevas tablas de interacción en línea. Dichos cambios y renovados ejes de interés tienen una relación directa con el incremento exponencial, en las últimas décadas, de la movilidad de personas, bienes y servicios que ha llevado a un nuevo escenario en el que las actividades que se centran en reducir la distancia en el entendimiento lingüístico o cultural entre personas adquieren una importancia crucial.

Hacer comprensible un texto, facilitar la comunicación en un grupo formado por personas que no comparten las mismas lenguas y/o culturas o ser capaces de crear un espacio pluricultural en el que se reduzcan o disuelvan malentendidos lingüísticos y culturales son todas actividades que no solo persiguen el objetivo de enriquecer el diálogo intercultural y, en consecuencia, la democracia, la cohesión social y el entendimiento mutuo, sino que también parecen destinadas a modificar para siempre el escenario de la didáctica de las lenguas. El nuevo modelo, centrándose en aspectos como la ‘co-construcción de significados’, en el

hablante como agente social o en el enfoque plurilingüe y pluricultural, aporta nuevas herramientas para la creación de programas y currículos, fomentando el aprendizaje autónomo (respaldado por las nuevas tecnologías) y revolucionando la evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcarazo, N. y López, N. (2014). Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE. *Redele*, (26), 22-36.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Brumfit, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge University Press.
- Butzkamm, W. y Caldwell, J. A. W. (2009). *The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Narr.
- Carreres, Á., Muñoz-Calvo, M. y Noriega-Sánchez, M. (2017). Translation in Spanish Language Teaching: the Fifth Skill/La traducción en la enseñanza del español: la quinta destreza. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4 (2), 99-109.
- Codina, A. y Pladevall Ballester, E. (2015). The Effects of Using L1 Translation on Young Learners' Vocabulary Learning. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, (15), 109-134.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford University Press.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Morata.
- Donato, R. (1994). Collective Scaffolding in Second Language Learning. En J. P. Lantolf y G. Appel (Eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (pp. 33-56). Ablex.
- Guenther, L. H. (2012). Co-evaluación de experiencias basadas. En *Aprender haciendo y realimentación desde aprender haciendo hasta el aprendizaje activo*. Universidad Earth.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
- Laviosa, S. (2014). *Translation and Language Education. Pedagogic Approaches Explored*. Routledge.

- Martín Peris, E. (2008). Enseñanza de lenguas y fomento de valores: el plurilingüismo en el mundo actual. En R. Bizarro (Ed.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje. ¿Que perspectivas?* (pp. 43-52). Areal.
- Martín Peris, E., Atrenza Cerezo, E., Cortés Moreno, M., González Aguello, M. V., López Ferrero, C. y Torner Castells, S. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL, Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cortesia.htm
- Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Aguilar.
- Pym, A., Malmkjær, K., y Gutiérrez-Colón Plana, M. M. (2014). *Translation and Language Learning: The Role of Translation in the Teaching of Languages in the European Union: A Study*. Publications Office of the European Union.
- Robles Ávila, S. (2018). A vueltas con el enfoque orientado a la acción: leyendo las nuevas aportaciones desde el volumen complementario del MCER (2017). *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (19). <https://doi.org/10.15645/Alabe2019.19.10>
- Sánchez Cuadrado, A. (2017). *Aprendizaje formal de ele mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica con atención a la forma*. Asele.
- Sánchez Santos, L. (2019). La mediación intercultural en el aula de español. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, (60), 23-33.
- Vez Jeremías, J. M. (2011). La investigación en didáctica de las lenguas extranjeras. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 81-108. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/119881/112861>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.