

**ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA:
REVISIÓN ACTUALIZADA DEL
CUARTO MODO DE COMUNICACIÓN**

**DESCRIPTIVE ANALYSIS OF LINGUISTIC MEDIATION:
UPDATED ANALYSIS OF THE
FOURTH MODE OF COMMUNICATION**

MARÍA DEL PILAR CANALES HERNÁNDEZ
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
mpcanales@flog.uned.es

Fecha de recepción: 21-07-2022
Fecha de aceptación: 22-05-2022

RESUMEN

La mediación lingüística, una incipiente y, a su vez, próspera actividad de lengua presente en el Marco Común Europeo de Referencia desde 2001, ha contribuido a ofrecer una dimensión más amplia y realista del concepto de competencia comunicativa añadiendo, asimismo, un factor intercultural en el enfoque comunicativo al establecer la figura del “mediador” como puente de conexión en situaciones de incomprensión entre uno o varios usuarios pertenecientes a culturas diferentes. El objetivo de este artículo es realizar un recorrido a lo largo del concepto de mediación, las características distintivas que lo definen y las estrategias que facilitan su práctica. Centraremos nuestra atención, igualmente, en el campo de la traducción como soporte instrumental, más concretamente en la traducción pedagógica (TP) y la traducción audiovisual (TAV), por su rentabilidad y éxito en la transmisión y comprensión del mensaje.

PALABRAS CLAVE: competencia comunicativa; Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER); mediación; traducción audiovisual; traducción pedagógica.

ABSTRACT

Linguistic mediation, an emerging and, in turn, flourishing communicative language activity that has been present in the CEFR since 2001, has contributed to offering a broader and more realistic dimension of the concept of communicative competence. It adds an intercultural factor to the communicative approach when establishing the “mediator” figure as a connecting bridge in situations of incomprehension among one or several users belonging to different cultures. The aim of this article is to provide insight into the concept of mediation and the distinctive features defining it, as well as the strategies that enable better practice. We will also focus our attention on the translation field as instrumental support—more precisely, on the pedagogical translation (PT) and audiovisual translation (AVT) due to their effectiveness and success when the message is being transmitted and understood.

KEYWORDS: audiovisual translation; Common European Framework of Reference for Languages (CEFR); communicative competence; mediation; pedagogical translation.

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad globalizada y multicultural donde el aprendizaje de idiomas se ha convertido en pieza clave del bagaje cultural de cada individuo, lo cual redundando directamente en una mayor cualificación de los ciudadanos, favoreciendo la cohesión social y permitiéndoles una mejor adecuación a los requerimientos del mercado laboral.

En el contexto de la educación lingüística en la Unión Europea, la necesidad de estudiar idiomas requiere de un apoyo institucional a los Estados miembros interesados en generar las condiciones más favorables para la educación plurilingüe. Este apoyo tiene su núcleo central en el Programa de Política Lingüística del Consejo de Europa que, en su objetivo por unificar criterios y establecer un instrumento de referencia para el conocimiento de las lenguas de los países que conforman el territorio de la Unión Europea, elaboró un documento oficial en 2001, ampliado en 2018 con un volumen complementario, conocido como Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante, MCER).

El MCER constituye la base o guía fundamental para la enseñanza de idiomas, la organización y planificación de cursos lingüísticos y la evaluación de programas de aprendizaje

y certificaciones en su ámbito de aplicación. En su primera versión aparece el concepto de “plurilingüismo”; según el *Diccionario de términos clave de ELE* (s. v. *plurilingüismo*),

[e]l término *plurilingüismo* hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas. Los conocimientos y experiencias lingüísticas de un individuo pueden adquirirse bien en sus entornos culturales o bien en la escuela; se organizan en sistemas que se relacionan entre sí e interactúan, contribuyendo así a desarrollar la competencia comunicativa del sujeto.

El usuario de la lengua va desarrollando a lo largo de su vida una serie de conocimientos propios de la lengua(s) meta(s) (conocimiento declarativo), destrezas y habilidades (*savoir faire*), actitudes y creencias hacia la otra cultura (competencia existencial) y observación e implicación en los procesos de aprendizaje (capacidad de aprender) que conforman sus competencias generales (capítulo 5 del MCER). Asimismo, dicho usuario dispone de un repertorio de conocimientos que le permiten estructurar la lengua (competencia lingüística), conocer la dimensión social de su uso (competencia sociolingüística) y tomar parte en situaciones comunicativas utilizando funciones lingüísticas (competencia pragmática). Estas tres competencias se enmarcan en un concepto global diferenciado: la competencia comunicativa. La interrelación entre las competencias generales y la competencia comunicativa da lugar a la construcción de un aprendizaje que favorece la consciencia intercultural.

En ocasiones, la conexión y asociación de conocimientos puede verse ensombrecida o menoscabada por una falta de entendimiento que dificulta o impide la comunicación. Esta situación problemática se debe a diversas causas, aunque por su predominancia, destacan una diferencia en el nivel de competencia lingüística entre los hablantes y un nivel insuficiente de conocimientos socioculturales manifiestamente necesarios para comprender el mensaje.

En este contexto de ineficacia comunicativa cobra especial importancia el concepto de “mediación”, ya presentado en la primera versión del MCER, y desarrollado y especificado con detalle en su segunda publicación.

Tal como aparece en la introducción (CONSEJO DE EUROPA, 2018: 90), “[i]n mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation)”.

El usuario de la lengua caracterizado como “mediador” será el agente social que, a través de sus conocimientos, destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas (su competencia comunicativa), construirá el “puente” que facilite el proceso de entendimiento entre individuos con dificultades de comunicación por razones lingüísticas o socioculturales. Para ello, el

mediador pone en práctica sus competencias lingüística, sociolingüística y pragmática como un todo interrelacionado dirigido al conocimiento de las condiciones socioculturales de la lengua meta objeto de estudio. El mediador deviene, así, en claro sujeto activo de las competencias descritas en una sociedad globalizada, plurilingüe, donde la movilidad se ha convertido en uno de los ejes fundamentales que conforman nuestro día a día.

Aparte del análisis pormenorizado del concepto de mediación, el MCER ha introducido diversas innovaciones, destacando especialmente la sustitución de las cuatro destrezas (comprensión, expresión, interacción y mediación) por los denominados “modos de comunicación” (recepción, producción, interacción y mediación).

Asimismo, el documento incluye escalas ilustrativas para las actividades comunicativas, las competencias de la lengua y la competencia plurilingüe y pluricultural. Esta última competencia merece un tratamiento específico relacionado con el área de la mediación lingüística por su considerable influencia en la producción e interacción de los mensajes por parte del aprendiz, que suele recurrir a sus propios conocimientos multiculturales (del mundo en general o de la lengua en particular) para incorporarlos a la transmisión comunicativa.

Pero ¿qué técnicas o herramientas tiene a su alcance el usuario de la lengua para llevar a cabo tal fin? Entre otras posibilidades, centraremos nuestra atención en el campo de la traducción, más concretamente en la traducción pedagógica (TP) y la traducción audiovisual (TAV), por su rentabilidad y éxito en la transmisión y comprensión del mensaje.

2. MARCO TEÓRICO

El objetivo que persigue el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) es conferir al aprendiz de lenguas el carácter de “agente social”, de actor principal en su propio proceso de aprendizaje, induciendo su implicación en la construcción de una sociedad en permanente evolución: es el enfoque orientado a la acción (CONSEJO DE EUROPA, 2001: 9).

Esto implica un cambio de paradigma en la planificación y enseñanza de idiomas, ya que las tareas se diseñarán y organizarán en torno a necesidades comunicativas del mundo real, con descriptores específicamente asignados que detallen los objetivos intercomunicativos que los usuarios “pueden” desarrollar, en forma de “can do statements”.

Estos descriptores no constituyen objetivos evaluables en sí mismos, sino que tienen la doble finalidad de conocer el grado de competencia efectiva de los usuarios en un área de conocimiento determinada y para cada uno de los niveles del MCER, y conformar un punto de referencia para establecer el grado de competencia exigible a cada alumno en función de su

nivel teórico. A diferencia del carácter inequívoco de otro tipo de descriptores, los aquí utilizados no pretenden ilustrar los conceptos relevantes exhaustivamente, sino que se describen como abiertos e, incluso, incompletos, en el sentido de que pueden y deben ser complementados con aportaciones perfeccionadoras. Los descriptores diseñados, además, se caracterizan por ser independientes entre sí, es decir, el grado de cumplimiento de cada uno de ellos, aun cuando se hallen incluidos en un mismo epígrafe, ha de evaluarse de forma diferenciada.

La especial relevancia de la mediación como actividad de lengua en la práctica diaria, la aplicación positiva de los postulados esenciales del MCER y el inicio de su evaluación en las enseñanzas de régimen especial, en concreto, las escuelas oficiales de idiomas (EEOOI), se fundamentan en la entrada en vigor del Real Decreto 1041/2017, siempre bajo el prisma de llevar a cabo con éxito la tarea de mejorar la comprensión del mensaje transmitido en la comunicación, subrayando la importancia de la consciencia intercultural y combinando competencias generales y competencia comunicativa.

El MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2001) describe las competencias generales afirmando que los alumnos desarrollan habilidades comunicativas en base a la asimilación de los conocimientos adquiridos en un proceso cognitivo continuo. Por medio de la experiencia previa en entornos de práctica comunicativa, el alumno va incorporando recursos capacitadores para el aprendizaje de las lenguas. Las competencias generales, en este contexto, son aquellas competencias distintas a las competencias lingüísticas en sentido estricto que forman parte del acervo cultural o intelectual del sujeto necesarias, para abordar situaciones comunicativas y realizarlas con solvencia.

Dentro de estas competencias generales cabe destacar el papel que desempeña la consciencia intercultural en una actividad mediadora. El concepto de consciencia intercultural (ibid., p.101) se construye en acuerdo al proceso expuesto al inicio de este epígrafe, por “el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas)”. A modo de comentario breve e ilustrativo, es necesario destacar en este escenario el paradigma de Byram (1997), que incluye este concepto como elemento presente en la interacción que el usuario establece con la sociedad objeto de estudio. Byram *et al.*, (2002, p.12) propusieron un paradigma compuesto por cinco saberes o componentes, modelo de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI), que ha de poseer el ciudadano intercultural/mediador: actitudes de curiosidad y apertura (“intercultural attitudes”), conocimiento de grupos sociales y sus productos (“knowledge”), destrezas de interpretación y relación (“skills of interpreting and

relating”), destrezas de descubrimiento e interacción (“skills of discovery and interaction”) y conciencia cultural y crítica (“critical cultural awareness”).

La interpretación de un mensaje en un contexto de mediación requiere la implementación del conocimiento asimilado por el usuario de la lengua a lo largo de los años, integrando las competencias específicas en un concepto global: la competencia comunicativa.

2.1 La competencia comunicativa

Está constituida por las capacidades y habilidades lingüísticas en sentido estricto, se relaciona directamente con el uso de la lengua y forma parte de las capacidades específicas que el usuario desempeña para llevar a buen término una intención comunicativa. El *Diccionario de términos clave de ELE* (s. v. *competencia comunicativa*) nos ofrece la siguiente definición:

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

Como se desprende de esta descripción, la competencia gramatical, léxica, fonética y semántica están presentes y forman parte de lo que se conoce como competencia lingüística, a las que también habría que añadir la ortográfica y la ortoépica.

2.2 La competencia plurilingüe y pluricultural

La competencia pluricultural queda definida en el *Diccionario de términos clave de ELE* (s. v. *competencia pluricultural*) como “La capacidad de una persona para participar en encuentros interculturales, gracias a la experiencia que posee en diversas culturas y al conocimiento de diversas lenguas”. Es esta particularidad la que mejor describe la aptitud que un mediador debe poseer cuando se encuentra en una situación de “conflicto comunicativo”: su propia habilidad lingüística y su conocimiento cultural en sentido amplio (conceptos, costumbres, tradiciones), adquirido a través de la experiencia, le sirven como mecanismo para acercar posiciones entre usuarios incapaces de llegar a un entendimiento debido a razones lingüísticas o culturales.

Aunque la competencia plurilingüe se encuentra incluida o puede encontrarse incluida en la competencia pluricultural y forma parte del repertorio lingüístico de un individuo, no siempre se desarrolla en plano de igualdad en términos de eficacia comunicativa.

El MCER da a ambas competencias un tratamiento distinto al de las competencias generales y la competencia comunicativa. La justificación es que tanto la competencia

plurilingüe como la pluricultural pertenecen, en un grado significativo, al tipo de conocimientos denominados adquiridos, aquellos que los alumnos han de asimilar a través del proceso de aprendizaje o adquirir por medio de la experiencia en un área de conocimiento concreta; las competencias generales y la competencia comunicativa conforman un campo de acción más amplio, de interrelación de conocimientos que trascienden los propios de una lengua concreta, asimilados por el estudio y la educación formal, los ambientes relacionales y las experiencias acumuladas durante la vida del individuo y los razonamientos deducidos por él mismo como respuesta autónoma a problemas comunicativos diversos.

El MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2001: 4) afirma que

el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

Esta situación encuentra su paradigma práctico en aquellos casos donde un usuario plurilingüe desempeña el papel de mediador, flexibilizando las estructuras morfosintácticas o léxicas o bien cambiando de una lengua a otra con el fin de conseguir que un tercer interlocutor comprenda un texto oral o escrito, gestionando “desequilibrios” y “negociando” significados.

2.3 *Modos de comunicación¹ y estrategias*

Los modos de comunicación (recepción, producción, interacción y mediación), Figura 1, sustituyen a las cuatro destrezas descritas en la primera publicación del MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2001: 60): comprensión, expresión, interacción y mediación.

La interacción requiere de la recepción y la producción (oral o escrita) para perfeccionarse, aunque pueden desarrollarse de modo independiente, como exponen De Arriba y Cantero (2004: 12):

en la posición central destaca la *interacción* en la que, al menos tienen que participar dos individuos (oralmente o por escrito) alternando producción y recepción. La recepción y la producción (oral o escrita) como tales, por su parte, no sólo son elementos básicos en la interacción, sino que pueden desempeñar un papel importante también aisladamente, como

¹ Estos modos de comunicación, conforme al Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, adoptan otra nomenclatura en el ámbito de Escuelas Oficiales de Idiomas, clasificándose en actividades de lengua, que a su vez se subdividen en: Comprensión de textos orales, Comprensión de textos escritos, Producción y Coproducción de textos escritos, Producción y Coproducción de textos orales y Mediación oral y escrita.

ocurre en la lectura y la escritura, así como en algunas producciones de ámbitos profesionales o académicos (conferencias, presentaciones orales, informes, etc.).

La mediación, por su parte, para poder llevar a cabo su función concomitante, implica una participación del usuario que escucha, produce, interactúa y, simultáneamente, media.

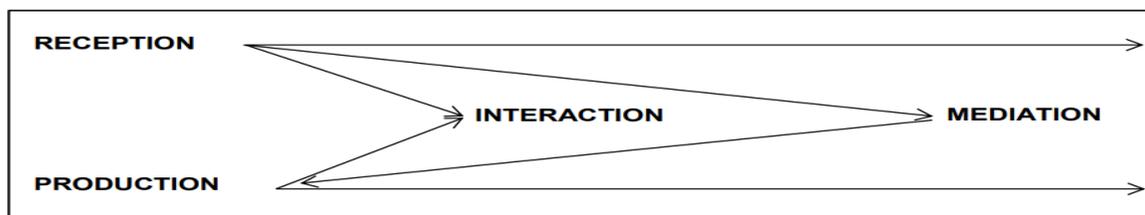


Figura 1. Relación entre los cuatro modos de comunicación: recepción, producción, interacción y mediación (CONSEJO DE EUROPA, 2018: 32)

Las cuatro destrezas que tradicionalmente se han venido utilizando en la enseñanza formal y académica de una lengua quedan ahora enmarcadas en los modos de comunicación que aparecen representados en la parte izquierda de la figura. La mediación, en este contexto, se erige en aglutinante y catalizador del resto de modos de comunicación y, en consecuencia, de la propia actividad comunicativa, lo que obliga a desarrollar un análisis exhaustivo, tanto desde el punto de vista conceptual como de sus actividades y estrategias características.

3. MEDIACIÓN

El concepto de mediación se transcribe así en el MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2018: 32):

In both the receptive and productive modes, the written and/or oral activities of **mediation** make communication possible between persons who are unable, for whatever reason to communicate with each other directly. Translation or interpretation, a paraphrase, summary or record, provides for a third party a (re)formulation of a source text to which this third party does not have direct access. Mediation language activities, (re)processing an existing text, occupy an important place in the normal linguistic functioning of our societies.

La primera publicación del MCER apenas detallaba la conceptualización y significación de la mediación, quedando reducida en la práctica a actividades de interpretación y traducción (CONSEJO DE EUROPA, 2018: 32). La posterior publicación del volumen complementario en 2018 llevó consigo el desarrollo de unas escalas ilustrativas sobre esta nueva y cada vez más influyente actividad de lengua, junto con aquellas correspondientes a la interacción virtual, inclusión relevante si tenemos en cuenta que vivimos en una sociedad globalizada imbuida por el uso de las nuevas tecnologías. El MCER enfatiza dos nociones centrales sobre la mediación: la co-construcción de significado en la interacción y el intercambio entre el nivel individual y

social en el aprendizaje del idioma, sobre todo a través del enfoque comunicativo, en que el usuario actúa tanto como agente social (NORTH y PICCARDO, 2016) como mediador.

A este respecto, aparte de ofrecernos un interesante resumen de lo que ha significado el concepto de mediación desde sus inicios hasta nuestros días, Dendrinis (2006: 11) sintetiza el papel del mediador en los siguientes términos:

- a social actor who monitors the process of interaction and acts when some type of intervention is required in order to help the communicative process and sometimes to influence the outcome.
- a facilitator in social events during which two or more parties interacting are experiencing a communication breakdown or when there is a communication gap between them.
- a meaning negotiator operating as a meaning-making agent especially when s/he intervenes in situations which require reconciliation, settlement or compromise of meanings.

La reiterada incorporación sociocultural de la mediación ha conducido a la necesidad de su conceptualización y delimitación, mucho más aún en la actual sociedad de la información, ya que el cambio social y la profunda transformación de las relaciones humanas no solamente se han caracterizado por la archiconocida evolución de una sociedad de producción simple de bienes a otra de producción ingente de conocimiento, sino que ha devuelto a las lenguas el papel de aglutinante imprescindible de dicha producción. Siguiendo el mismo razonamiento, el conocimiento es interconectado y mediado, como afirma Vygotsky, mediado a través del lenguaje y las imágenes. Sobre la base del lenguaje, Vygotsky (*apud* MENDOZA, 2010: 163) señala seis ejes para el trabajo relativo a la construcción social del conocimiento:

- Primero. Con lenguaje, al hacer preguntas, se reflexiona sobre lo que se sabe.
- Segundo. Con lenguaje se ayuda a los estudiantes a entender el mundo aun estando el propio mundo ausente.
- Tercero. Con lenguaje se comparte conocimiento, se intercambian ideas sobre el mundo, sobre las cosas.
- Cuarto. Con lenguaje creamos los denominados contextos sociales, cuando empleamos el “imaginemos que...” o el “como cuando...”, o cuando ejemplificamos o describimos situaciones, entre otras cuestiones.
- Quinto. Con lenguaje se crean reglas de intercambio verbal, de conversaciones. Sin reglas, las cosas parecen no funcionar en las múltiples relaciones sociales.
- Sexto. Con lenguaje se negocian significados, se intercambian y se construyen.

El lenguaje se erige en instrumento de mediación y método auxiliar en la relación de conocimiento previo con conceptos nuevos, adaptación y ejemplificación de situaciones experimentadas, negociación de significados y traslación del mensaje.

3.1 Tipos de mediación

North y Piccardo (2016) establecen la siguiente clasificación de la mediación tomando como referencia el MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2001):

- Mediación lingüística.
- Mediación cultural.
- Mediación social.
- Mediación pedagógica.

La mediación lingüística consiste en la materialización de la transmisión de información de un individuo a otro que, por diferentes razones, no puede llegar a una total comprensión del mensaje.

La mediación cultural describe aquella actuación en la que el mediador

desarrolla su labor de mediación en los ámbitos donde se hace más patente la necesidad de salvar dificultades de orden cultural y sociopragmático, como, por ejemplo, la inserción de los inmigrantes en la sociedad de acogida, el acceso a los tratamientos médicos o su incorporación al mercado laboral, por mencionar los casos más destacados. (BLINI, 2009, *apud* TROVATO, 2015: 44)

La mediación social es un concepto atribuido comúnmente al ámbito escolar, familiar o social; aquí el mediador se convierte y encarna el papel de auténtico “árbitro”, tal como nos muestra la segunda acepción del *Diccionario de la lengua española* (RAE-ASALE 2014, s. v. *árbitro*) para describir a aquella “persona que, como autoridad reconocida o designada por las partes, resuelve un conflicto o concilia intereses” (en línea). En realidad, este matiz de la figura del mediador ha existido desde tiempos inmemoriales, aunque quizá está más latente en nuestra sociedad tecnológica, tan proclive a teorizar, estructurar y contextualizar hechos y actividades que siempre han existido en el seno de los grupos humanos. El denominador común es el mismo: “un tercero neutral ayuda a las partes a negociar para llegar a un acuerdo mutuamente aceptable” (JARPA, 2002: 95).

La alusión que se hace a la mediación social en el MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2001) se centra en la idea de asistir a dos o más usuarios que son incapaces de comunicarse por sí solos. North y Piccardo (2016: 14) añaden lo siguiente:

but language is not the only reason why people cannot understand one another. The difficulty may be caused by different perspectives or expectations, different interpretation of behaviour, of rights and obligations – the “mediator” may help to bridge these gaps and overcome these misunderstandings.

Esta cita subraya el apoyo de una “tercera persona” que coadyuva en la comprensión del contexto comunicativo incorporando valores socioculturales que uno de los miembros participantes desconoce. En cierto modo, esta situación implica una sensibilización cultural importante que está en sintonía con la idea de desarrollar un pensamiento crítico (BYRAM, 1997), una habilidad que requiere cuestionarse y conceptualizarse, ya que es el objetivo característico de la educación general. Este razonamiento entronca directamente con otra de las dimensiones del proceso mediador, la de la mediación pedagógica, la cual

nace como una propuesta de educación alternativa en cuanto busca la transformación del sistema vigente. Se puede pensar, planificar, implementar y ejecutar una forma diferente de educar en la medida que hagamos una pedagogía transformadora. De esta manera la mediación pedagógica como alternativa está ligada a la realidad que se quiere transformar como el futuro que deseamos construir. (JARAMILLO, FORERO-GARCÍA & PAEZ, 2017: 28)

La mediación pedagógica tiene que ver con un cambio de paradigma desde el punto de vista metodológico: hasta ahora el binomio enseñanza-aprendizaje estaba centrado en la actuación del docente y la asimilación del alumno, que construía su conocimiento en base a ese adiestramiento; en la actualidad, el proceso de aprendizaje se perfecciona a través de diferentes espacios y escenarios (las nuevas tecnologías de la información y comunicación, en adelante TIC) donde el alumno actúa como verdadero agente social.

Las TIC se convierten en auténticos instrumentos de mediación en el proceso de aprendizaje para que el usuario, participando activamente en aquél e incorporando nuevos mecanismos y recursos digitales, desarrolle un aprendizaje autónomo y un pensamiento crítico.

La Web 2.0 ofrece una variedad de herramientas digitales interactivas que permiten crear Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) donde las tareas estarán mediadas y diseñadas mediante un proceso de andamiaje, en el que se facilita al alumno el acceso al conocimiento, estimulándole a que desarrolle habilidades de pensamiento (mediación cognitiva). Asimismo, este tipo de actividades le permiten colaborar en la co-construcción de significado como miembro perteneciente a un grupo en un escenario educativo, seminario o taller determinados (mediación cognitiva colaborativa). La mediación pedagógica engloba igualmente las medidas que favorecen la producción de las situaciones descritas, mediante la creación, organización y control del espacio para la creatividad (mediación relacional).

Para finalizar con este apartado, mencionaremos las palabras que Coste & Cavalli (2015: 12) nos ofrecen para aunar los diferentes tipos de mediación descritos: “in all cases, the aim of the mediation process, defined in the most general terms, is to reduce the gap between two poles that are distant or in tension with each other”.

Como hemos visto, la finalidad de cualquier mediador es acercar posiciones mediante la utilización de mecanismos de soporte (personal o virtual), persuasión o bien negociación de significado con el objetivo de eliminar barreras lingüísticas, socioculturales, actitudinales y metodológicas. La aparición de obstáculos que menoscaban la comunicación en relación con la comprensión del mensaje parece inevitable, pero puede prevenirse o, cuanto menos, mitigar sus efectos negativos utilizando eficazmente actividades de mediación.

3.2 Actividades de mediación

En el contexto del aprendizaje de idiomas, abordamos la descripción del MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2018: 106-125) donde se clasifican las actividades de mediación (Figura 2): la mediación de un texto, la mediación de un concepto y la mediación de comunicación.

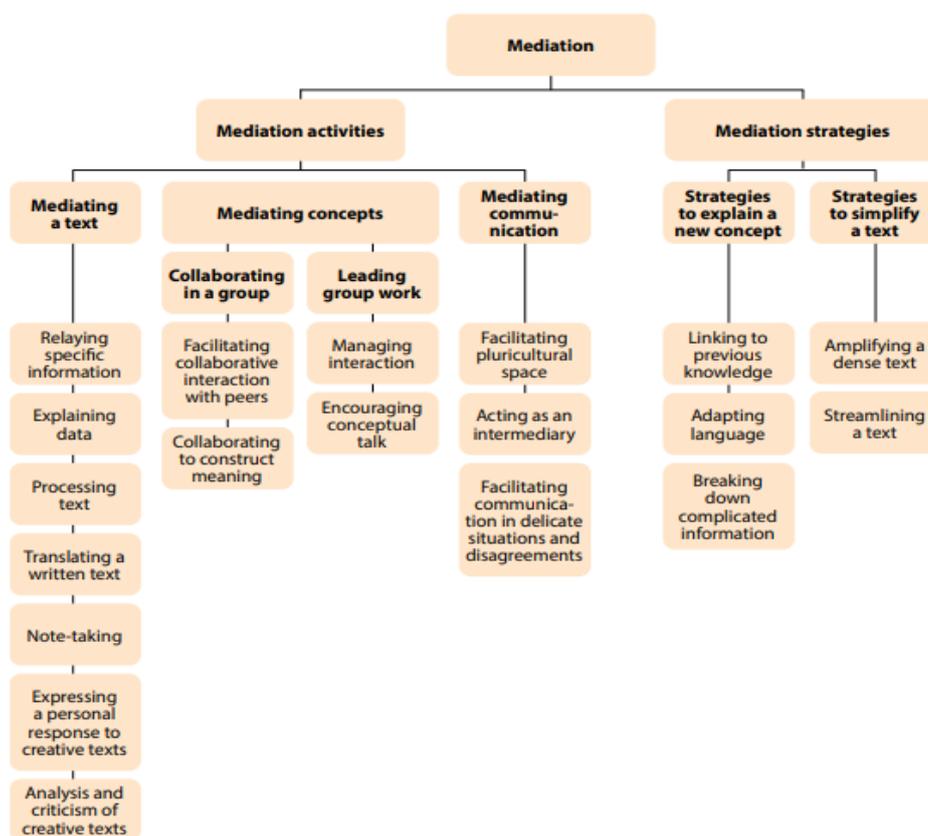


Figura 2. Nuevos descriptores relativos a la mediación del Volumen Complementario del MCER (p. 90)

La mediación de un texto se refiere a la transferencia de información de un texto (oral o escrito) a otro usuario de la lengua a quien, por motivos lingüísticos, culturales, semánticos o técnicos, le resulta inaccesible. Entre las categorías que suelen producirse con más frecuencia

destacamos: transmitir información específica, explicar datos, resumir información, traducir un texto, tomar notas y analizar, o comentar y expresar una respuesta personal a textos creativos.

La mediación de conceptos alude a las técnicas utilizadas por un usuario para proporcionar o facilitar información relativa a uno o varios conceptos. Incluimos: colaborar en un grupo, facilitando la interacción o participando en la construcción de significado, y liderar el trabajo en grupo, por ejemplo, promoviendo una conversación conceptual.

La mediación de comunicación, por último, hace referencia a aquellas situaciones que, por resultar delicadas, tensas o incluso producto de algún desacuerdo, requieren la aclaración de aspectos socioculturales, sociolingüísticos o intelectuales por parte del mediador. Podemos citar: promover un ambiente pluricultural, actuar como intermediario en situaciones informales, facilitar la comunicación en situaciones delicadas o desacuerdos.

3.3 Microhabilidades de la mediación lingüística

Suárez Ramírez (2014) muestra en el *Diccionario Digital de Nuevas Formas de Lectura y Escritura* el concepto y justificación del término *microhabilidad* al establecer que

para el desarrollo de cualquier capacidad, destreza o habilidad (sea para la tarea que sea) existen unidades menores o unidades micro que, desarrolladas y combinadas, permiten la manifestación de la unidad mayor, o sea, de la capacidad o habilidad de la que se trate [...]

Igualmente, afirma lo siguiente:

Hay destrezas que caracterizan la conducta y el saber hacer de las personas, y que se manifiestan y ejercen por la combinación de microhabilidades, desarrolladas por los sujetos, en la mayoría de las ocasiones de manera inconsciente o no intencionada. [...] la ejecución de una destreza o habilidad necesita la combinación coordinada y seriada de pequeñas acciones que pueden aislarse, pero cuya finalidad es posibilitar la destreza o habilidad general o mayor.

Aplicando el contenido de la cita al contexto del artículo, consideramos la mediación investida de la categoría de destreza, capacidad o habilidad general adquirida. El usuario de una lengua alcanza la capacidad de mediar en términos de cualidad general intrínseca mediante la consecución de logros o metas parciales y la asimilación paulatina de las estrategias necesarias para su desempeño. La incorporación de conocimientos, bien por medio de la práctica, bien por el estudio o la simple experiencia, determina el dominio de la destreza general, observándose cómo, en niveles de excelencia, su ejecución llega a ser casi intuitiva e inconsciente.

En definitiva, para desarrollar la capacidad o habilidad mediadora del alumno necesitamos hacer uso de una serie de acciones o microhabilidades básicas, implementadas en

un texto oral o escrito, cuya coordinación configura la competencia mediadora que los alumnos han de adquirir para realizar adecuadamente las tareas exigibles.

De Arriba y Cantero (2004: 16) ofrecen una distinción entre microhabilidades orales y escritas. Las primeras comprenden: resumir / sintetizar, parafrasear, apostillar, intermediar, interpretar y negociar. Las microhabilidades escritas o textuales añaden a las acciones de resumir, parafrasear y apostillar ya relacionadas, las de citar, traducir y adecuar.

La preferencia en la utilización de unas u otras depende del tipo de discurso que el usuario de la lengua necesite mediar, igual que dichas microhabilidades necesitan de las estrategias que exponemos a continuación para la construcción de la competencia mediadora.

3.4 Estrategias de mediación

Siguiendo la indispensable definición de North y Piccardo (2016: 26), las estrategias de mediación son

performance strategies used during the mediation process. As a mediator, the user/learner may need to shuttle between people, between texts, between types of discourse and between languages, depending on the mediation context. The strategies are the tools used in the process.

El MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2018: 117) realiza una clara distinción entre aquellas estrategias utilizadas para explicar un nuevo concepto y las estrategias empleadas para simplificar un texto, como se puede visualizar en la Figura 2 más arriba. Con respecto a las primeras, se incluyen relacionar contenido con conocimiento previo (por ejemplo, mediante las acciones de preguntar, comparar y enlazar contenido con conocimiento previo y proporcionar ejemplos y definiciones), adaptar el lenguaje (emplear paráfrasis, ajustar el discurso o producción, explicar términos técnicos) y desglosar información complicada o difícil de desentrañar por motivo del formato, la estructura o la forma de expresión del mensaje. La acción más característica de esta última estrategia consiste en describir el contenido de un mensaje de forma fraccionada con el objetivo de obtener una visión de conjunto ajustada al original, ya sea mediante la división de un procedimiento en una serie de pasos, a través de la exposición de ideas o instrucciones en forma de lista de puntos de enumeración, o bien exponiendo, por separado, los puntos más importantes en una serie de argumentos.

Con respecto a las estrategias más apropiadas y significativas que suelen utilizarse para simplificar un texto, podemos señalar añadir información explicativa a un texto denso (añadir información adicional mediante la inserción de ejemplos, detalles o comentarios, utilizar la técnica de repetición y redundancia o modificar el estilo) o, propiamente dicho, simplificar un

texto (expresar la misma cantidad de información con menos recursos, excluyendo los contenidos considerados no relevantes para el receptor).

La mediación se sirve de la traducción para alcanzar los objetivos previstos y ésta toma de aquella parte de sus estrategias, como la simplificación del mensaje, la adición de información explicativa o la adaptación del mensaje al destinatario, todas ellas convenientemente enmarcadas en la aplicación del principio de cooperación de Grice (1991).

La interrelación evidente entre la competencia mediadora y la competencia traductora requiere, a los efectos de completar la exposición, de una atención especial diferenciada.

4.- MEDIACIÓN Y TRADUCCIÓN

La traducción aparece incluida en el MCER en sus dos publicaciones, inicialmente identificada y caracterizada como mediación y, posteriormente, delimitando ya su concepto, siendo incluida como actividad independiente destacada en la mediación de un texto (CONSEJO DE EUROPA, 2018: 102). A pesar de su innegable utilidad en el campo educativo, sobre todo, en los primeros estadios del aprendizaje de un idioma, su aplicación no está exenta de problemas y un uso impreciso o inapropiado supone una interferencia reconocible entre la lengua materna (L1) y la lengua meta (L2).

Este hecho, en realidad provocado por su propia implementación, da lugar a errores propios de una transferencia negativa. Para limitar su aparición, debemos acostumbrar al alumno a utilizar los mecanismos de traducción del sentido y evitar que traduzcan palabra por palabra, como afirma Hurtado (1987) (*apud* DE ARRIBA, 1996: 271).

Al hilo de lo anterior, otorgamos especial relevancia a la noción de distancia en el contexto de la traducción que desarrolla López García (2012: 156):

mientras que hablar una lengua es intentar acercar un texto del hablante a la comprensión del oyente, traducir un texto de una lengua L1 a una lengua L2 supone necesariamente alejarlo de L1 para acercarlo a L2.

[...] La distancia entre el mensaje que emite el hablante y el que recibe el oyente es una “distancia negativa” que camina hacia una supresión ideal; la distancia de la traducción es una “distancia positiva”, que se da por supuesta.

Por un lado, efectivamente, interesa limitar la aparición de distancias negativas durante la utilización de las herramientas de mediación en términos generales, pues el fin último de las diferentes estrategias es transmitir y aproximar el contenido de un mensaje inteligible al receptor para llegar así a una eficaz comprensión. Por otro, desde el momento en que se utiliza la traducción como herramienta de mediación, convalidando la idea expresada por López

García, implícitamente aceptamos la aparición de ese alejamiento necesario, esa distancia positiva de la lengua de origen (L1) respecto a la lengua meta (L2).

La conjunción de distancias positivas y negativas en un mismo acto comunicativo por mediación juzgamos no constituye una contraposición, sino una complementación de objetivos motivada por la propia utilización de la traducción como herramienta principal.

De Arriba y Cantero (2004: 19) definen la competencia mediadora como “la capacidad que debe desarrollarse en el alumno de una lengua después de trabajar las microhabilidades orales y textuales de mediación lingüística”. Siguiendo la definición que hace el MCER de la mediación (CONSEJO DE EUROPA, 2001), esta se fundamenta en la traducción; sin embargo, de la descripción gráfica de la figura 3 se infiere que ambas no son presentadas al mismo nivel. La competencia traductora se considera una subcompetencia de la competencia mediadora, que a su vez lo es de una entidad cognitiva superior, la competencia comunicativa.

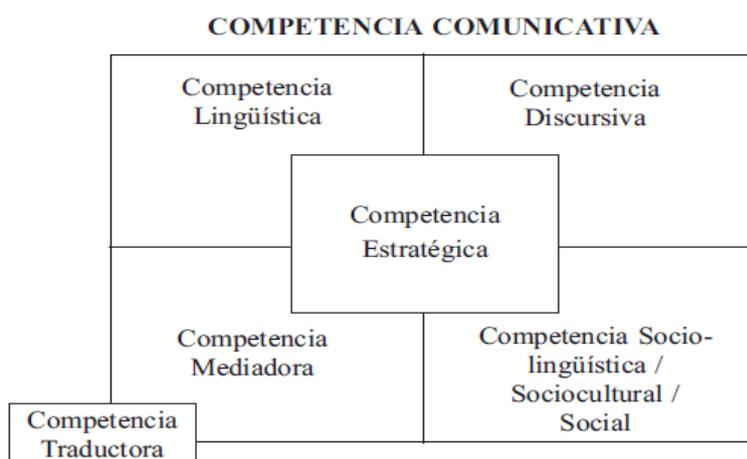


Figura 3. La competencia mediadora en la enseñanza de LE (DE ARRIBA, 2004: 19)

Relacionado con lo anterior, pero desde una perspectiva algo diferente, destaca el modelo de subcompetencias desarrollado por Hallet (2008) (*apud* KROGMEIER, 2014: 4), las cuales, articuladas en su conjunto, integran la competencia mediadora interlingüística. Para Hallet, la competencia mediadora ostenta una posición jerárquica de competencia superior y está constituida por la competencia comunicativa, la competencia intercultural, la competencia interaccional y la competencia estratégico-metodológica.

Es necesario apuntar que la competencia interaccional “es importante particularmente en casos de mediación oral, cuando el mediador interactúa con varios interlocutores, anticipa sus conocimientos previos, sus necesidades y objetivos y reconoce su relación” (KROGMEIER, 2014: 6). La misma autora (*ibid.*, p. 6) define la competencia estratégica o metodológica como

“la habilidad de compensar la falta de recursos lingüísticos, de usar el lenguaje corporal para hacerse comprender o de reconocer la necesidad de añadir información para prevenir malentendidos”.

Es el momento de significar la competencia traductora desde el prisma de la actividad profesional del traductor, señalando sus notas identificativas y diferenciadoras respecto de la competencia mediadora en sentido amplio. De Arriba y Cantero (2004: 18) afirman:

La competencia traductora postulada por la traductología, de tan difícil encaje en la teoría de la comunicación por sus rasgos profesionalizadores, pero tan necesaria para explicar “qué hace el traductor” y, por tanto, “qué debe enseñarse”, puede encontrar un acomodo idóneo como una parte de la competencia mediadora aplicada a una actividad profesional concreta, es decir, a un contexto de mediación especializado.

Un ejemplo característico de mediación especializada es el constituido por un traductor audiovisual cuyo trabajo es “mediar” entre el producto generado y la audiencia con el fin de adecuar y ajustar el contenido del mensaje, así como, en un entorno académico, lo es la labor del profesor con su grupo de alumnos. Emplearemos estos dos contextos como base para explicar dos propuestas mediadoras: la traducción pedagógica y la traducción audiovisual.

4.1 La Traducción Pedagógica

Son muchos los defensores que hoy en día abogan por el uso de la traducción como recurso pedagógico imprescindible en las aulas, en línea con su consideración como actividad comunicativa de primer orden, siempre con el objetivo de facilitar y acceder al sentido preciso de los mensajes; sin embargo, hay detractores que apuntan un exceso de efectos negativos sobre los beneficios esperados, consecuencia mayormente por su aplicación a usos inadecuados, aconsejando cautela en su utilización. En este sentido, García-Medall (2001: 2) señala como argumentos favorables que realzan la trascendencia de la traducción pedagógica:

- La traducción plantea nuevas exigencias al aprendiz para ampliar su competencia comunicativa en una L2, porque se enfrenta a textos de otro autor, a conceptos que pueden serle ajenos y a ideas y acciones que pueden resultarle desconocidos. Como consecuencia de todo ello, amplía su léxico (en L2 y en L1) y estimula recursos y búsquedas poco usados en la propia lengua. (GIBERT, 1989, *apud* GARCÍA-MEDALL, 2001)
- No hay que olvidar el valor de la traducción directa en clase de L2, porque exige del alumno precisión, uso adecuado de la gramática, conocimientos de fraseología y de estilo. Ha de ser una técnica más en la enseñanza de una L2. Lleva de modo natural

al contraste de las lenguas en su uso. Por otra parte, la traducción inversa (de L1 a L2) es una actividad humilde y reveladora, que no tiene el prestigio de la competencia oral, pero es esencial para observar las idiosincrasias de la L2 y para mejorar en su competencia. (ARBUCKLE, 1990, *apud* GARCÍA-MEDALL, 2001)

- La traducción también es un punto de encuentro entre la enseñanza de L2, la lingüística descriptiva y la lingüística contrastiva, aparte de constituir, por sí misma, una sólida herramienta de formación intelectual. (PEGENAUTE, 1996, *apud* GARCÍA-MEDALL, 2001)

García-Medall destaca asimismo argumentos desfavorables aducidos por la postura metodológica contraria al uso de la traducción como instrumento didáctico/pedagógico:

- La traducción es una actividad que sólo implica dos destrezas, leer y escribir.
- La traducción no es una actividad comunicativa, porque carece de interacción oral.
- La traducción es inadecuada como ejercicio de clase, puesto que se debe pretender que los alumnos escriban sus textos por sí mismos.
- La traducción se ha practicado de forma no sistemática, eventual y no planificada.
- La traducción está asociada a textos literarios y científicos, que no se ajustan a las necesidades comunicativas del alumno.

Es cierto que el principal propósito de la traducción fue tradicionalmente la práctica de algunas destrezas como leer, escribir y escuchar. Apenas había intercambio de comunicación, de ahí que la destreza de hablar apenas se ejercitase, uno de los efectos nocivos del *método gramática-traducción*. Hoy en día, sin embargo, dadas las circunstancias socioculturales que nos rodean (globalización política y económica, plurilingüismo, multiculturalidad, movilidad geográfica), la destreza de hablar queda inexorablemente situada en primer plano.

¿Cómo se realiza ese intercambio lingüístico para entender y hacerse entender? No hay una fórmula mágica que oriente y guíe sobre cuál es el procedimiento más adecuado a seguir, pero es indudable que, con mayor o menor éxito o mayor o menor intensidad, hacemos uso de la traducción en sentido amplio y generalizado.

Como afirma Leonardi (2011: 5),

[a]part from being an act of communication, translation is a complex activity which involves linguistic, cultural, communicative and cognitive factors. These factors are all closely intertwined with FL learning, thus making translation a necessary, unavoidable and naturally-occurring phenomenon when learning foreign languages.

De Arriba (1996: 276) añade, además de esos factores que separan la traducción pedagógica de la profesional, otro rasgo distintivo por motivo del campo de utilización: “su

objetivo es esencialmente didáctico y su público restringido: el profesor y los alumnos. En esta traducción no es tanto el mensaje lo que importa sino la adquisición y perfeccionamiento de la lengua. En concreto, el control de la comprensión y la fijación de estructuras”. Además, tal como observamos en las escalas ilustrativas descritas en el MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2018: 218), su aplicación puede extenderse a otros ámbitos de la vida real (personal, social o profesional), imprescindibles para desarrollar su práctica.

Alcarazo y López (2014: 5) afirman que

[l]a traducción nos ofrece una valiosa herramienta para comparar la L1 y la L2, de modo que los estudiantes sean conscientes de las similitudes que les pueden ayudar (transferencias positivas), pero también de las diferencias que existen entre las dos lenguas, para evitar así los errores de transferencia negativa o interferencias.

Igualmente, Sánchez Cuadrado y Pedregosa (2017:15m13s) nos describen que esta disciplina se puede entender o describir como “estrategia cognitiva, estrategia comunicativa, herramienta explicativa del profesor, operación textual o acto comunicativo”.

Ambos investigadores explican estas características basándose en la realidad que viven los alumnos cuando aprenden una lengua: en alguna ocasión han necesitado y necesitarán traducir el contenido de cualquier mensaje, aunque no en un sentido profesional. Con toda probabilidad, del mismo modo que el docente acude a la traducción pedagógica para explicar conceptos, contenidos u otras cuestiones didácticas, los propios alumnos han recurrido consciente e inconscientemente a la técnica de la traducción con el objetivo de describir un concepto o como último recurso para sortear dificultades en un acto comunicativo.

Del mismo modo, en los niveles avanzados de aprendizaje, es característico el acercamiento a la traducción como herramienta para contrastar ambas lenguas y analizar similitudes y diferencias. Ejemplos arquetípicos son el uso de *false friends* o *idioms* y, como añade Alcarazo y López (2014), el uso de verbos con preposición. Ambos denotan un grado más alto de dominio del idioma y fluidez lingüística.

Habiendo destacado la actuación de la traducción pedagógica como instrumento mediador en el proceso de adaptar ciertos aspectos socioculturales presentes en algunos largometrajes, interesa reseñar brevemente el sobresaliente rol desempeñado por la traducción audiovisual, en especial los aspectos técnicos e instrumentales aplicados a la traducción de títulos y contenidos de películas, series, libros o contenidos digitales.

4.2 La Traducción Audiovisual

Hurtado Albir (2019: 77) describe la traducción audiovisual (TAV) como “la traducción, para cine, televisión o vídeo, de textos audiovisuales de todo tipo (películas, telefilmes, documentales, etc.) en diversas modalidades: voces superpuestas, doblaje, subtitulación e interpretación simultánea de películas”.

Esta definición correlaciona la TAV con el concepto de mediación en base a un rasgo común: la necesidad de transmitir un mensaje al que el receptor no puede acceder por cuestiones lingüísticas o culturales a través de un medio audiovisual (modalidad) o personal (mediador), identificando posibles lagunas o vacíos de entendimiento y haciendo uso de estrategias que permitan establecer un puente para salvar esas distancias y tomar decisiones sobre cuál es el mejor método de cumplir el objetivo: llegar a la comprensión del contenido del mensaje.

Talaván (2019a: 89) sostiene que “el uso de la traducción audiovisual y de la lengua materna resulta altamente beneficioso, al estar los alumnos inmersos en una actividad de mediación que además combina el componente tecnológico con el audiovisual”.

De esta forma, la traducción audiovisual se presenta como un proceso de carácter intelectual que aúna recursos, habilidades y decisiones múltiples en el desarrollo de su actividad mediadora, compaginando para ello su característica expresión audiovisual con el componente tecnológico, que constituye la base común en que se sustentan la creación de subtítulos o la acción de doblar secuencias de una película o largometraje. La traducción audiovisual, así pues, se presenta como una técnica rentable en la actividad de recepción oral, que como hemos apuntado constituye una parte integrante de la mediación; además, ofrece una reproducción fehaciente, reconocida y reconocible de la realidad social, tanto desde el punto de vista del lenguaje utilizado (competencia lingüística), el cual necesita ser adaptado de acuerdo al público al que vaya dirigido cuando la técnica traductora lo aconseje (competencia sociolingüística), como en lo relativo a las funciones comunicativas propias de una interacción (competencia pragmática).

Presentamos a continuación un breve recorrido por algunas modalidades de traducción audiovisual, su significación y operatividad, que consideramos relevantes a los efectos divulgativos de este artículo.

La primera de ellas, la subtitulación, posee características compartidas con la mediación, como la estrategia denominada “simplificar un texto”: este ha de acoplarse a las imágenes visualizadas en un intervalo de tiempo determinado, lo que implica una obligada condensación

o reducción en el número de caracteres por línea. El fin perseguido es facilitar al espectador la asimilación de la lectura y la comprensión de cada secuencia al espectador.

Por otro lado, otro punto de conexión destacado entre la subtitulación y la mediación consiste en que los videos sirven de enclave y alojamiento de referencias culturales. La competencia intercultural se manifiesta en todo aquel conocimiento general y de las tradiciones propias de una determinada sociedad inmersas en un vídeo o película. Díaz Cintas (2012: 97) constata su potencialidad didáctica alegando que

[p]ara los estudiantes, los vídeos son importantes no sólo porque les permiten ver y apreciar la manera en la que los nativos de otra lengua interaccionan entre sí, sino también porque les ofrecen pistas comunicativas tanto lingüísticas (acentos regionales, entonación) como paralingüísticas (gestos, movimientos corporales).

Abundan las señales o indicios implícitos que ayudan a entender mejor el contenido sin necesidad de tener que hacer uso de subtítulos, pero en ocasiones es imprescindible transcribir aquellas expresiones que no se entenderían fuera de nuestro contexto cultural.

En esta dirección, el usuario puede desempeñar el papel de mediador y subtítular sus propios “clips” haciendo uso de herramientas digitales diseñadas al efecto, como las plataformas Amara o Aegisub. Otro sitio web particularmente interesante para la práctica del subtítulado y el doblaje es Clipflair, un proyecto auspiciado y apoyado por la Unión Europea que incluye unidades didácticas conformes al MCER y en la que los docentes pueden trabajar subiendo e integrando recursos en la plataforma.² Además, permite a los alumnos subtítular y doblar un clip corto, a la par que practican diferentes actividades de lengua, en particular producción y recepción oral y escrita. Este objetivo está en consonancia con la finalidad que, según Baños y Sokoli (2015: 206), persiguió la creación de este proyecto: “to produce a very flexible and easy-to-use platform that could be integrated in a wide range of contexts, as well as to compile resources that could be reused or used as inspiration by FL tutors to work on a variety of skills and increase students’ motivation”.

En el ámbito académico, cabe destacar el interesante proyecto SONAR (Subtitulación sOcial para proporcioNar Accesibilidad audiovisual en la univeRsidad) llevado a cabo por alumnos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) cuyo objetivo ha sido “the creation of social subtitling communities as an interesting and relevant means to overcome barriers imposed by foreign language to gain access to audiovisual academic content” (TALAVÁN & ÁVILA CABRERA 2021: 128).

² Las URL de las herramientas digitales mencionadas son: <https://amara.org/>, www.aegisub.org, <http://clipflair.net/>.

La segunda modalidad de la traducción audiovisual que destacaremos es el doblaje. El sistema de doblaje permite establecer un puente entre el texto audiovisual y el receptor o espectador, luego la actividad de doblar puede considerarse una “actividad mediadora” en el sentido de servir de catalizador o tarea intermediaria, a menudo imprescindible, para poder entender una película o vídeo filmado en versión original. Otro rasgo distintivo es la visualización de aspectos culturales de forma directa y explícita que no necesitan, en muchos casos, ser traducidos por su manifiesta evidencia dentro del contexto sociocultural del espectador. Así ocurre cuando la tarea pone en boca del actor de doblaje expresiones coloquiales, interjecciones locales o regionales, locuciones, frases u oraciones que, por uso, moda o repetición, han pasado a formar parte del patrimonio cultural del grupo humano receptor, y que no encuentran correspondencia o son extraños al uso y costumbres del grupo de procedencia de los diálogos originales. La subtitulación también posee esta propiedad, pero estimamos no en tan alto grado de practicidad y libertad expositiva de la que goza el doblaje.

Por último, junto a las modalidades citadas, podemos añadir sucintamente la subtitulación para sordos (SPS) y la audiodescripción (AD) para personas con discapacidad visual. Estas categorías están cobrando cada vez más importancia teniendo en cuenta la trascendencia que han tenido las diferentes normativas que se han publicado con respecto a la accesibilidad en los diferentes ámbitos: personal, público, profesional y educativo. A ello ha contribuido la internacionalización de la construcción social de la igualdad y la accesibilidad.

En relación a la subtitulación para sordos (SPS), remitimos a la brillante exposición de Díaz Cintas (2007: 47), que define esta modalidad como una práctica socio-lingüística consistente en ofrecer, normalmente en la parte inferior de la pantalla, un texto escrito que pretende dar cuenta de, entre otros elementos, los diálogos de los actores o hablantes del programa, la información suprasegmental (acentos, ritmos, prosodia, etc.), los efectos sonoros, música y canciones propios de la pista sonora, y los elementos discursivos de la fotografía expresados en otros idiomas (cartas, pintadas, leyendas, pantallas de ordenador, etc.).

Talaván (2019b) desarrolla una propuesta didáctica basada en la subtitulación para sordos y con discapacidad auditiva (SDH, *subtitles for the deaf and hard of hearing*) cuyo resultado corrobora los beneficios esperados en cuanto a la mejora de la producción escrita y comprensión oral.

Relacionada con la SPS en lo que respecta a la accesibilidad de la información, seguimos igualmente la descripción que Díaz Cintas (2007: 49) hace de la audiodescripción (AD), siguiendo la norma UNE 153020 “Autodescripción para personas con discapacidad visual”:

Servicio de apoyo a la comunicación que consiste en el conjunto de técnicas y habilidades aplicadas, con objeto de compensar la carencia de captación de la parte visual contenida en cualquier tipo de mensaje, suministrando una adecuada información sonora que la traduce o explica, de manera que el posible receptor discapacitado visual perciba dicho mensaje como un todo armónico y de la forma más parecida a como lo percibe una persona que ve.

El interlocutor-mediador facilita, así, al usuario-receptor una idea o representación mental eficaz del contenido del mensaje, con significado propio y suficiente.

5.- CONCLUSIÓN

El objetivo principal de este artículo ha sido el acercamiento técnico y riguroso a un nuevo modo de comunicación: la mediación, y tratar de mover al lector a conocer con mayor profundidad sus muchas e innegables virtudes en el aprendizaje de idiomas, otorgándole un papel mucho más complejo que el simple “arbitraje” en una situación comunicativa entre dos o más usuarios con problemas de entendimiento por cuestiones lingüísticas o culturales.

Hemos descrito someramente los modos de comunicación entre los que se encuentra la mediación y hemos examinado la utilización de microhabilidades (orales o textuales) y estrategias que complementen y conformen la competencia mediadora que los alumnos esperamos desarrollen en el aprendizaje y la adquisición del dominio de una lengua. Igualmente, hemos propuesto el estudio de la traducción pedagógica y audiovisual como herramientas mediadoras en el proceso de negociación y construcción de significado.

A este respecto, en el intento de colaborar en la construcción de conocimiento y comprensión en situaciones comunicativas, proponemos la mediación como un método para acercar posiciones y llegar a un acuerdo mutuo, no importa el ámbito al que nos remitamos, pues el fin último es el mismo: crear una consciencia cultural íntegra y unificada en la enseñanza y aprendizaje de un idioma.

Consideramos de suma utilidad un análisis más descriptivo de la mediación lingüística que incluya la traducción audiovisual y sus diferentes modalidades como estrategias utilizadas dentro de la categoría “mediación de comunicación” presente en las actividades de mediación. No solo por la contribución que puede aportar a la competencia digital del usuario de la lengua, sino también por el perfil plurilingüe que cada vez más encontramos en nuestras aulas y que responde a la política educativa del Consejo de Europa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AENOR (2005): *Audiodescripción para personas con discapacidad visual. Requisitos para la audiodescripción y elaboración de audioguías*, UNE 153020, Madrid, AENOR.
- ALCARAZO, Noelia, y Nuria LÓPEZ FERNÁNDEZ (2014): “Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE”, *redELE*, 26, pp. 1-15.
- BAÑOS, Rocío, y Stavroula SOKOLI (2015): “Learning Foreign Languages with ClipFlair: Using Captioning and Revoicing Activities to Increase Students’ Motivation and Engagement”, *10 Years of the LLAS E-learning Symposium: Case studies in good practice*, eds. Kate Borthwick, Erika Corradini, y Alison Dickens, Dublin, Research-publishing.net, pp. 203-213. doi:10.14705/ rpnet.2015.000280.
- BYRAM, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael, Bella GRIBKOVA, y Hugh STARKEY (2002): *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*, Estrasburgo, Consejo de Europa. <http://www.lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES: *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario, acceso 18-05-2020.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- CONSEJO DE EUROPA (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
- COSTE, Daniel, y Marisa CAVALLI (2015): *Education, Mobility, Otherness. The mediation Functions of Schools* [ebook], Consejo de Europa. <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/-/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools-2015->.
- DE ARRIBA GARCÍA, Clara (1996): “Introducción a la traducción pedagógica”, *Lenguaje y Textos*, 8, pp. 269–284.
- DE ARRIBA GARCÍA, Clara, y Francisco José CANTERO SERENA (2004): “La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas”, *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, pp. 9–21.

- DENDRINOS, Bessie (2006): "Mediation in communication, language teaching and testing", *JAL*, 22, pp. 9-36.
- DÍAZ CINTAS, Jorge (2007): "Por una preparación de calidad en accesibilidad audiovisual", *TRANS. Revista De Traductología*, 11, pp. 45-59.
- DÍAZ CINTAS, Jorge (2012): "Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera", *Abehache*, 3, pp. 95-114.
- GARCÍA-MEDALL, Joaquín (2001): "La traducción en la enseñanza de lenguas", *Hermeneus: Revista de traducción e interpretación*, 3, pp. 113-140.
- GRICE, Paul (1991): "Logic and conversation", *Studies in the Way of Words*, Londres, Harvard University Press, pp. 22-40.
- HURTADO ALBIR, Amparo (2019): *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*, Madrid, Cátedra.
- JARAMILLO, Clara Inés, FORERO-GARCÍA, Edwin Francisco, y Adriana Cecilia PAEZ (2017): "La mediación pedagógica, una propuesta para generar un cambio hacia una cultura aprendiente", *REDpensar*, 5.1, pp. 23-35.
- JARPA, Carmen Gloria (2002): "Mediación social: Construcción social de un significado", *Theoria*. 11.1, pp. 89-96. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29901112.pdf>.
- KROGMEIER, Lena (2014): "Traducción y más allá: La mediación lingüística en la clase de ELE", *V Congreso Internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*, FIAPE, Cuenca, 25-28/06/2014, pp. 1-17. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:50858846-e957-49c7-b216-52821a10fa3f/3--traduccion-y-mas-alla--krogmeierlena-pdf.pdf>.
- LEONARDI, Vanessa (2011): "Pedagogical Translation as a Naturally-occurring Cognitive and Linguistic Activity in Foreign Language Learning", *Annali Online di Lettere – Ferrara*, 1-2, pp. 17-28. <http://annali.unife.it/lettere/article/view/234/183>.
- LÓPEZ GARCÍA, Ángel (2012): "Traducción vertical y traducción horizontal. El concepto de distancia en traducción", *Lingüística aplicada a la traducción*, Ángel López García y Montserrat Veyrat, Valencia, Tirant humanidades.
- MENDOZA, Jorge (2010): "Vygotsky y la construcción del conocimiento", *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C*, 6.1, pp. 159-164. https://marxismocritico.files.wordpress.com/2012/04/vygotsky_construccion_conocimiento.pdf.

- NORTH, Brian, y Enrica PICCARDO (2016): “Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)”, *Language Teaching*, 49.3, pp. 455–459. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000100>.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA (RAE-ASALE) (2014): *Diccionario de la lengua española (DLE)*, <https://dle.rae.es>, acceso 26-07-2020.
- REAL DECRETO 1041/2017, de 22 de diciembre, por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación, se establece el currículo básico de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2, de las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se establecen las equivalencias entre las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas en diversos planes de estudios y las de este real decreto. *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 23 de diciembre de 2017, 127773 a 127838. <https://www.boe.es/boe/dias/2017/12/23/pdfs/BOE-A-2017-15367.pdf>.
- SÁNCHEZ CUADRADO, Adolfo, e Inma PEDREGOSA (22-07-2017): *Mediación Interlingüística*, LdeLengua, 117 [audio en podcast]. <http://eledelengua.com/Podcasts/LdeLengua117.mp3>.
- SUÁREZ RAMÍREZ, Miriam (2014): “Habilidades, microhabilidades de lectura”, *Diccionario Digital de Nuevas Formas de Lectura y Escritura*. <http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Habilidades,%20microhabilidades%20de%20lectura>.
- TALAVÁN, Noa (2019a): “La traducción audiovisual como recurso didáctico para mejorar la comprensión audiovisual en lengua extranjera”, *Doblele*, 5, pp. 85-97. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.59>.
- TALAVÁN, Noa (2019b): “Using Subtitles for the Deaf and Hard of Hearing as an Innovative Pedagogical Tool in the Language Class”, *International Journal of English Studies*, 19.1, pp. 21-40. <https://doi.org/10.6018/ijes.338671>.
- TALAVÁN, Noa, y José Javier ÁVILA CABRERA (2021): “Creating Collaborative Subtitling Communities to Increase Access to Audiovisual Materials in Academia”, *The Interpreter and Translator Trainer*, 15.1, pp. 118-135. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2021.1880305>.

TROVATO, Giuseppe (2015): *Didáctica de la Mediación Lingüística: Retos y propuestas para la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos Italo-fonos* (tesis doctoral), Universidad de Murcia.