

Ana Martín-Macho Harrison  
María Victoria Guadamillas Gómez

# Mediación lingüística en la enseñanza de lenguas: aportaciones del *Volumen complementario* y recursos para el aula

Ana Martín-Macho Harrison  
y María Victoria Guadamillas Gómez

# Mediación lingüística en la enseñanza de lenguas

Aportaciones del *Volumen  
complementario* y recursos para el aula

**Octaedro** 

Colección Horizontes Universidad

Título: *Mediación lingüística en la enseñanza de lenguas: aportaciones del Volumen complementario y recursos para el aula*

Primera edición (papel): abril de 2022

Primera edición (epub): julio de 2022

© Ana Martín-Macho Harrison y María Victoria Guadamillas Gómez

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

[octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN (papel): 978-84-19023-97-1

ISBN (epub): 978-84-19023-98-8

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Esta publicación no habría sido posible sin la financiación que la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) concede al grupo CACLE (Comunicación, Aprendizaje y Competencias en Lengua Extranjera), al cual están adscritas las autoras, y los fondos FEDER (Fondo Europeo de Desarrollo Regional). Las autoras participan actualmente en el proyecto de innovación docente «MeLeI: Desarrollo de la mediación lingüística e intercultural. Hacia una comunicación efectiva y significativa en contextos internacionales presenciales y en línea». Dicho proyecto tiene como objetivo prioritario la creación de materiales y recursos para el aprendizaje de lenguas relacionados con la mediación en estos entornos. Por último, cabe destacar que durante el curso 2021-2022 la UCLM, universidad donde trabajan las autoras, ha impartido por primera vez asignaturas diseñadas en torno a la mediación lingüística e intercultural, como es el caso de Inglés para las Relaciones Internacionales II, dentro del Grado en Estudios Internacionales. Las profesoras han estado implicadas activamente en su diseño.

# Sumario

Introducción

1. Mediación: estado de la cuestión

2. Aportaciones del *Volumen complementario*

3. Metodologías y estrategias para el diseño y aplicación de tareas de mediación

4. Recursos en línea para el diseño y aplicación de tareas de mediación

5. Tareas de mediación para el aula

Consideraciones finales

Bibliografía

Anexos

# Introducción

Este libro surge a raíz de la importancia otorgada a la mediación en el reciente *Volumen complementario del Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2020).<sup>1</sup> El título de la versión preliminar de esta actualización, publicada en 2018 tanto en inglés como en francés, ponía el énfasis en los nuevos descriptores: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion Volume **with New Descriptors*** y *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer: Volume complémentaire **avec de nouveaux descripteurs***.

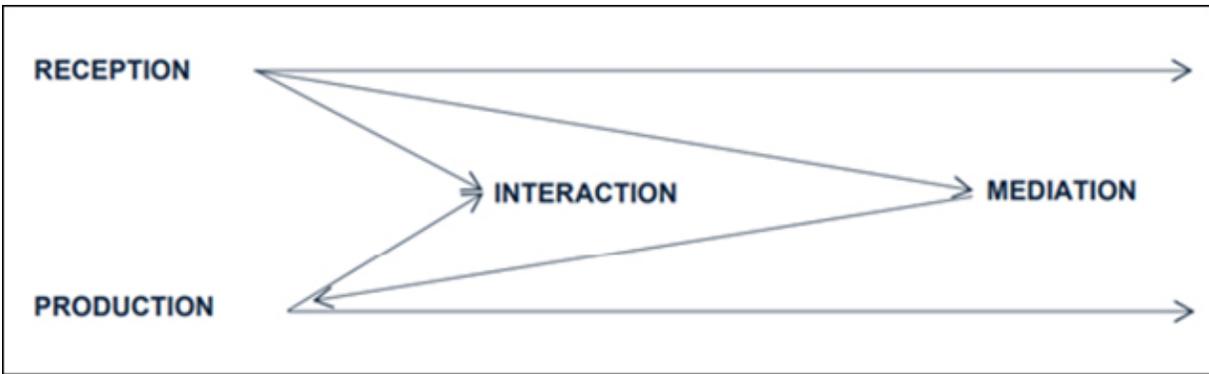
El *Volumen complementario* (al que nos referiremos como tal o como «la versión de 2020») actualiza el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (en adelante, MCER) de 2001.<sup>2</sup> No es en ningún caso prescriptivo ni persigue estandarizar, sino servir de referencia o lanzar preguntas para que el profesorado de idiomas encuentre respuestas en función de su contexto. Con todo, este libro pretende ser una contribución para cubrir una necesidad manifestada por el profesorado: la mediación no está todavía presente ni en las aulas ni en los manuales de lenguas extranjeras (Acar, 2020; Sanz Esteve, 2020). Partiremos, para ello, en los siguientes párrafos, de la conceptualización de la mediación.

En nuestras sociedades posmodernas, el término *multilingüismo* está siendo reemplazado por el de

*plurilingüismo*, un concepto más holístico según el cual la aspiración al aprender una lengua ya no es alcanzar el nivel de un hablante nativo. Las personas plurilingües aceptan el hecho de que los diferentes idiomas hablados por una misma persona nunca estarán al mismo nivel y negocian con su repertorio de manera creativa. Toleran la ambigüedad, perciben analogías, establecen asociaciones. Están empoderadas para romper la norma, viendo posibilidades en lugar de barreras.

Reconociendo la dimensión social del lenguaje, y el hecho de que mediar es inherente a él, el MCER fue pionero en la introducción del concepto de *mediación*, pasando del enfoque basado en las «destrezas» a los «modos de actividad» o «actividades comunicativas»: comprensión, interacción, producción y mediación. En efecto, la interacción es algo más que la suma de recepción y producción: conlleva la co-construcción de significado (North y Piccardo, 2016: 9), incluida en la versión de 2020. Esta co-construcción del significado estimula al hablante a explotar su repertorio plurilingüe para hacer frente a una situación inesperada. Aquí es donde entra en juego la mediación, que consiste en mucho más que actuar como intermediario e implica, como revelan sus descriptores, aspectos cognitivos y relacionales, que están conectados entre sí y enmarcados dentro de los aspectos emocionales.

Para reflejar la importancia que el MCER otorgó desde su conceptualización a la mediación, North y Piccardo (*ibid.*) rescatan el diagrama que aparecía en la primera versión del MCER (Consejo de Europa, 1998: 15). Como se desprende del gráfico, y pese a que la mediación ha tendido a reducirse a las actividades de traducción e interpretación, se trata en realidad de una actividad comunicativa cotidiana, no reservada a especialistas:



**Figura 1.** Mediación en el MCER, versión publicada en 1998. Fuente: North y Piccardo (2016: 9).

Esta primera versión del MCER de 1998 ya incluía, entonces, el concepto de *mediación*, considerándola una actividad lingüística más que, junto con la comprensión, la producción y la interacción, servía para mostrar el dominio de una L2 con fines comunicativos a distintos niveles.

Ya en la versión de 2001, donde se consideraba que en la actividad lingüística de la mediación «el usuario no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa» (Consejo de Europa, 2002: 85), se incluían una serie de actividades de mediación oral y escrita. Entre las actividades de mediación oral se consideraban la interpretación simultánea (reuniones formales, discursos, etc.), la consecutiva (visitas guiadas) y la interpretación en contextos de ocio o personales, con visitantes extranjeros, etc. Por otro lado, entre las actividades de mediación escrita, se señalaban la traducción literaria, la exacta, el resumen o la paráfrasis. A lo anterior, el MCER (2001) añadía una serie de estrategias propias de la mediación entre las que se destacaban: la planificación, para considerar, por ejemplo, las necesidades del interlocutor; la ejecución, para anotar posibilidades y establecer fórmulas lingüísticas para salvar obstáculos; la evaluación, para

comprobar que el nuevo mensaje es coherente con el original y, por último, la corrección, que se relacionaba con la consulta de expertos, fuentes, etc. Respecto a las posibles carencias, esta edición del MCER no presentaba ni descriptores ni escalas ilustrativas en relación con la mediación. Estos se elaboraron entre los años 2014 y 2016 gracias a la colaboración de numerosas instituciones y fueron validados a través de grupos de trabajo y métodos cualitativos y cuantitativos siguiendo un esquema similar al que se aplicó para la elaboración del MCER de 2001.

El MCER entiende la mediación como aquella situación comunicativa en la que la persona usuaria o aprendiente participa como agente social y se ocupa de crear puentes que ayuden a transmitir o expresar un significado (Consejo de Europa, 2020: 43). Se retoma la figura mediadora y su carácter inter o intralingüístico. En relación con la primera de ellas, la persona que se encarga de la mediación actúa trasladando un mensaje entre dos lenguas distintas, mientras que, en las tareas de carácter intralingüístico, la mediación consistiría en reformular ese mensaje haciendo uso de la misma lengua en la que se encuentra en su versión inicial. Respecto a lo anterior, el *Volumen complementario* considera fundamental el papel del mediador que actúa como tal dentro de una misma lengua y se basa en diferentes fuentes orales, escritas o expuestas en otras modalidades, aunque reconoce también su labor ocasional en contextos que involucran diversas lenguas. Estos procesos conllevan el despliegue de una serie de estrategias comunicativas tales como adaptar la lengua, simplificar la información que resulte compleja en función del nivel y destinatario, extraer las ideas principales de un texto escrito u oral o vincular la información que se transmite en diversos formatos con los conocimientos previos.

Por lo tanto, el *Volumen complementario* del MCER de 2020 no solo proporciona una definición más completa del concepto de *mediación*, sino que lo reinterpreta y, con ello, la propia conceptualización de la actividad lingüística, que pasaría a entenderse como un proceso más dinámico en el que se observan significados compartidos que se crean o transforman a partir de las interacciones con el entorno (Aden, 2012: 275). Además, este renovado concepto de *mediación* se fija en la marcada función social y cultural de la lengua. De hecho, considera a la persona usuaria como agente social, poniendo también especial interés, más allá de la finalidad lingüística, en la dimensión pedagógica, pluricultural, plurilingüística o virtual que la comunicación adquiere en el contexto actual.

El aula de idiomas es un escenario natural para la mediación. El profesorado ha de tener en cuenta que los descriptores ofrecidos por el MCER sirven para mucho más que la evaluación. Son de gran utilidad para crear actividades adaptadas a sus objetivos curriculares, como se verá en capítulos posteriores. Y, dado que el *Volumen complementario* no prescribe, sino que solo propone, el profesorado -a menudo falto de tiempo para la búsqueda o creación de materiales- podría agradecer un elenco de recursos, metodologías e incluso propuestas concretas de actividades como las aquí incluidas que le sirvan como inspiración para llevar la mediación a sus aulas.

Así, el presente volumen aborda el concepto de *mediación* y su relevancia en el aula de lenguas desde una perspectiva tanto teórica como práctica. Con este propósito, se acerca a la definición y características de la mediación lingüística, así como a su importancia en el contexto actual a partir de la normativa europea en materia de lenguas. El capítulo 1 revisa estudios recientes que han analizado el alcance y repercusión de la mediación en la

enseñanza de lenguas en distintos niveles y contextos educativos. Lo anterior se complementa con una revisión, en el capítulo 2, de tres de las aportaciones más destacadas del *Volumen complementario*: la interacción y comunicación en línea, la mediación a partir de fuentes de carácter multimodal y la mediación a partir de obras literarias. Seguidamente, la parte más práctica de este libro abre con el capítulo 3 que revisa algunos enfoques metodológicos o disciplinares que resultan apropiados dentro de las recomendaciones de la versión de 2020, continúa con el capítulo 4, donde se recoge una serie de recursos para atender a las tres aportaciones mencionadas (la mediación en línea, a partir de fuentes multimodales, y literarias) y, finalmente, el capítulo 5 presenta algunas propuestas prácticas para desarrollar tareas de mediación en el aula, en tres contextos: enseñanza de *lengua extranjera* (LE) en general, enseñanza de *lengua con fines específicos* (LFE) y enseñanza curricular en contextos de *aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera* (AICLE).

1. El *Volumen complementario* se publicó en inglés en 2020. Pese a que su traducción al español data de 2021, se cita aquí siguiendo la recomendación que aparece en el mismo documento: «2020».

2. El Consejo de Europa publicó el MCER en 2001 en inglés y francés. Empleamos «2001» para referirnos a esta versión del MCER, salvo en aquellos casos en que se cita literalmente la traducción al español, publicada en 2002 por parte del Instituto Cervantes (la edición en papel corrió a cargo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

## Mediación: estado de la cuestión

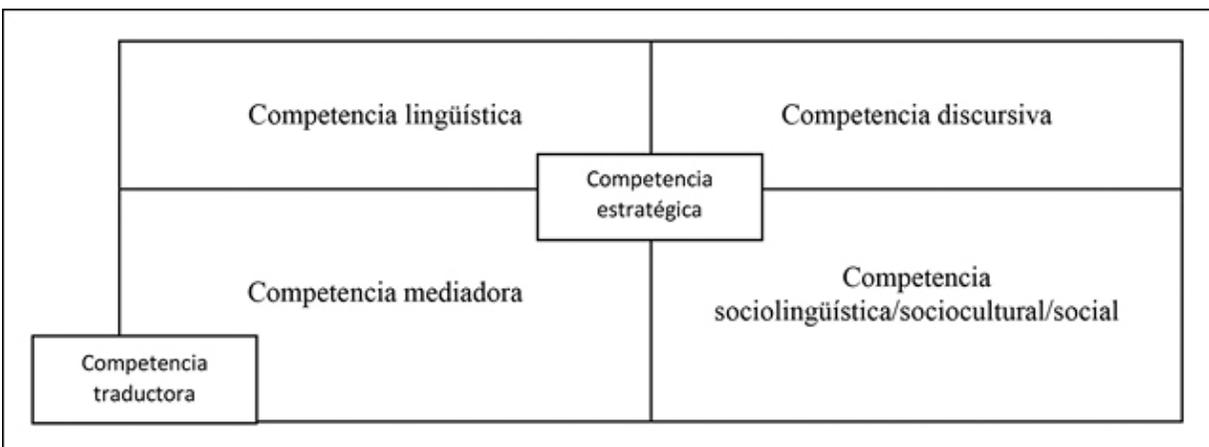
Los estudios relacionados con la mediación lingüística no son aún muy numerosos. Sin embargo, sí que se pueden encontrar investigaciones previas y posteriores a la publicación de la versión preliminar del *Volumen complementario* del MCER en 2018 que versan sobre la definición y el posible alcance de esta actividad comunicativa en las aulas o sobre la relación entre esta y el uso de la traducción con propósitos didácticos. Por otro lado, son más escasos los estudios que se han fijado en la evaluación de la mediación; esto podría guardar relación con el hecho de que su introducción formal en las aulas es todavía muy novedosa, pero también con la reciente traducción, a lenguas como el español, de las escalas y descriptores que integran el *Volumen complementario*.

En 2004, antes de que el Consejo de Europa hubiera avanzado en los descriptores de la mediación lingüística, De Arriba y Cantero publican un trabajo en el que indagan tanto en la definición de mediación lingüística como en los tipos de actividades y habilidades escritas y orales que se pueden presuponer del aprendiente o usuario en contextos de aprendizaje de la L2. Para realizar esta tarea, se basan en el MCER de 2001. En primer lugar, diferencian entre mediación oral y escrita, señalando que la primera es de

carácter más personal, ya que se conoce al interlocutor, mientras que en la segunda el interlocutor es habitualmente desconocido (consideran una excepción las conversaciones en los chats). De esto se podría concluir que las características más propias de registros formales se otorgan a la mediación escrita y las propias del registro informal, a la mediación oral. Sin embargo, se ha de subrayar que, debido al avance de las TIC en los últimos años y los múltiples usos y contextos en los que se puede aplicar la mediación lingüística, se precisa de una redefinición de estas características que se apuntaban. A modo de ejemplo, se puede hacer referencia a la distinción que más adelante se incorpora entre las esferas personal, pública, profesional y educativa gracias al *Volumen complementario*, aplicando indicadores concretos y que parten tanto de textos orales como escritos, además de poder reproducirse o transmitirse en ambos formatos. A continuación, se explora la diferencia entre las actividades comunicativas que pueden ser propuestas dentro de cada una de ellas.

En relación con las posibles actividades lingüísticas propias de la mediación, De Arriba y Cantero (2004) señalan que sus objetivos últimos van desde la capacidad del usuario/agente para realizar una traducción espontánea hasta su habilidad para recoger el sentido general de un debate y, con posterioridad, elaborar y transmitir las conclusiones de este. En cuanto a las microhabilidades orales, estas incluyen: resumir o sintetizar, parafrasear, apostillar, intermediar, interpretar y negociar. Por otro lado, las denominadas *microhabilidades escritas* son similares, pero el formato es en este caso escrito. Así pues, se hacen constar también aquellas que tienen que ver con procesos de síntesis, parafraseo o la capacidad de apostillar, además de otras como citar, traducir y adecuar.

De este modo, se puede destacar que en el caso de la habilidad del usuario de la L2 para «apostillar» en formato oral, esta tendría que ver con «comentar un hecho», mientras que, en contextos escritos, esa misma habilidad implicaría que el usuario es capaz de anotar, aclarar o comentar sobre un texto escrito (*ibid.*: 16). Otra de las aportaciones de interés de este trabajo es la contribución que realiza para dar un lugar a la traducción dentro de lo que denomina la *competencia en mediación lingüística* y, de un modo más general, dentro de la competencia comunicativa. La figura 2 trata de ilustrar cómo encaja esta competencia mediadora dentro del enfoque comunicativo, así como el papel que podría adoptar la competencia traductora dentro de él.



**Figura 2.** Competencia mediadora. Fuente: De Arriba y Cantero (2004: 19).

Como se observa, se concede a la mediación un lugar equivalente al que ocupan otras competencias: discursiva, lingüística y sociolingüística, subrayando el valor de la lengua como conducto para comunicarse y establecer o hacer posible el contacto entre dos o más personas. De modo similar, se incluye en el diagrama la competencia traductora, otorgándole una parcela dentro de la competencia en mediación, ya que, si bien esta puede

poseer rasgos de carácter más profesional o darse en contextos especializados, cuenta con las mismas fases que se aprecian en el proceso mediador, es decir, constaría de una primera etapa de comprensión, una intermedia de desverbalización y una posterior o final de reexpresión. Por ello, más adelante indagaremos sobre otros estudios que han puesto ambas en relación en contextos de aprendizaje de lenguas. El hecho de incorporar la traducción a este diagrama coincide con lo postulado por Malmkjær (1998) sobre la necesidad de que la traducción adopte un nuevo papel dentro del aprendizaje de lenguas y supere su ciertamente negativa reputación.

Uno de los autores que más ha aportado a la definición de la mediación lingüística en el contexto europeo ha sido Giuseppe Trovato. Sus múltiples publicaciones se fijan en aspectos como el abordaje y la planificación de las actividades de mediación lingüística en las aulas universitarias, la evaluación de esta actividad comunicativa u otras cuestiones más cercanas a la introducción de la traductología y la transposición interlingüística en el aula de L2 con fines didácticos. Trovato (2013) reproduce el esquema de De Arriba y Cantero (2004) al referirse a las actividades y microhabilidades de mediación. Sin embargo, es interesante revisar la sección en la que el autor estudia una serie de actividades concretas y cómo estas pueden encajar en la enseñanza de lengua en niveles intermedios y avanzados. En concreto, se trata de reorientar un conjunto de actividades o ejercicios lingüísticos de uso habitual al propósito mediador e indagar en los beneficios que los anteriores pueden presentar para el grupo de aprendientes que pretenda desarrollarlo. Así pues, se pueden destacar las actividades en las que se trate de anticipar la información para completar espacios/huecos, las que inciden en la denominada *rehabilitación* léxica y semántica,