

## **MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA Y COMPRENSIÓN DE LECTURA: BINOMIO RENTABLE EN LA CLASE DE ELE**

Lic. Alina Ricalo Torres, [alina.ricalo@fenhi.uh.cu](mailto:alina.ricalo@fenhi.uh.cu), <http://orcid.org/0000-0001-9292-2747>.

MSc Ivis Virginia Peraza Oliva, [ivis.peraza@fenhi.uh.cu](mailto:ivis.peraza@fenhi.uh.cu), <http://orcid.org/0000-0002-6676-6469>

Universidad de La Habana

### **RESUMEN**

La mediación lingüística pauta una nueva dimensión en la competencia comunicativa del aprendiz de lenguas extranjeras, en el nuevo enfoque del Marco de Referencia Europeo en el que la comprensión lectora es una de las actividades de recepción. Mediación lingüística y comprensión lectora pueden configurar, no obstante, un binomio relevante para desarrollar la competencia mediadora, principal indicador de la competencia comunicativa en la nueva perspectiva.

**Palabras claves:** mediación lingüística, comprensión de lectura, competencia mediadora, proceso mediador,

### **LINGUISTIC MEDIATION AND READING COMPREHENSION: PROFITABLE BINOMIAL IN ELE CLASS.**

#### **ABSTRACT**

Linguistic mediation guides a new dimension in the communicative competence of learning foreign languages, in a new approach to the European Framework of Reference in which reading comprehension is one of the reception activities.

**Keywords:** Linguistic mediation, reading comprehension, mediating competition, mediating process.

### **INTRODUCCIÓN**

La mediación lingüística es una de las actividades de la lengua a partir de la cual se desarrolla la competencia comunicativa del aprendiz en el nuevo enfoque del Marco de Referencia Europeo para la enseñanza de lenguas extranjeras (MRE) (1996, 2001). A diferencia de las cuatro actividades tradicionalmente consideradas: comprensión y expresión (oral y escritas, respectivamente), el enfoque del (MRE) las contempla como actividades de recepción y producción e incorpora la interacción como la cuarta actividad básica. La inclusión de la mediación lingüística señala la trascendencia del cambio por ser considerada una actividad comunicativa vital en contextos plurilingües.

Sin embargo, la mediación lingüística no contaría con un marco teórico y de aplicación a partir del cual darle tratamiento en las clases de lenguas extranjeras hasta que, partiendo de las directrices del nuevo enfoque en el que constituye “(...)” un ámbito proclive para

desarrollar, en los alumnos de lenguas extranjeras, todos [los] aspectos básicos para facilitar una comunicación fluida entre personas diversas “(…)” (De Arriba, 2003: 238), y, tomando como referencia el modelo de competencia comunicativa de Van Ek, fuera postulada como una subcompetencia de la competencia comunicativa a desarrollar durante la clase (De Arriba, 2003: 273), y cuyo indicador de desarrollo lo constituye la “competencia mediadora” definida como “la capacidad que debe desarrollarse en el alumno de LE después de trabajar las microhabilidades o actividades de mediación lingüística “(…)” (De Arriba, 2003: 276).

Esa capacidad pauta la nueva dimensión conferida al proceso de enseñanza aprendizaje. Ya no se trata sólo de poder articular los propios enunciados, sino de conferir eficacia al discurso de los otros, porque “el mediador” no se preocupa por expresar sus propios significados, sino que actúa como intermediario entre interlocutores que serían incapaces de entenderse (...) directamente: por ejemplo, entre hablantes de diferentes lenguas, (aunque no exclusivamente): también entre hablantes del mismo idioma, pero de diferentes estratos socioculturales, o incluso de distintos registros.” (De Arriba, 2003: 90).

La capacidad mediadora consiste, entonces, en poder operar con el discurso de los otros, adecuándolo para hacerlo comprensible en una situación comunicativa concreta. Para ello debe entrenarse al aprendiz mediante actividades o microhabilidades específicas, que le permitan recepcionar, reformular y emitir lo esencial, tales como intermediar, apostillar, parafrasear, resumir, traducir, interpretar, sintetizar, adecuar (De Arriba, 2003: 244). En consecuencia, con independencia de los contenidos que centren el interés de los hablantes, lo que interesa a la actividad mediadora son las operaciones lingüísticas que no solo la hacen una “excelente herramienta didáctica” (De Arriba, 2003: 278) para los fines expuestos, sino que afectan de manera crucial los objetivos del aprendizaje de idiomas, al considerarse que “(…)” un alumno estará bien capacitado como hablante de una lengua (también como lectoescritor) cuando ese alumno sea competente a la hora de realizar las actividades de mediación lingüística en diversas situaciones de comunicación (Cantero y De Arriba, 2004(a): 21).

En este punto hay que remarcar el carácter integrador de la nueva actividad, no solo porque las tareas mediadoras puedan realizarse de forma oral o escrita, o, incluso,

involucrando una lengua (intralingüística) o más de una (interlingüística), sino porque la mediación puede ser la vía expedita para la comprensión oral o textual. Ambos procesos tendrían como finalidad, en este caso, una tarea de mediación que reformula o reprocessa el texto para los verdaderos destinatarios.

Es importante tener en cuenta la diferente función que realiza el mediador de acuerdo con el tipo de mediación por el tipo a la que se enfrenta. Cuando el mediador pone en conocimiento de uno o varios interlocutores una información, en el caso de la mediación oral, se produce una interacción continua, por lo que hay posibilidades de adecuar constantemente los contenidos transmitidos en pos de la comprensión.

En cambio, en la mediación textual el mediador no puede conocer pormenores en relación con la efectividad del proceso de transmisión y comprensión de la información, al menos no de forma inmediata; debe, en consecuencia, ofrecer todas las explicaciones para que no se dificulte la recepción de lo esencial; es decir, no debe dejar margen a “ambigüedades”. (De Arriba, 2003: 281).

En relación con la mediación interlingüística, la que se produce cambiando de código lingüístico o entre dos lenguas diferentes, (De Arriba, 2003: 240), esta puede efectuarse en su modalidad directa: de la lengua extranjera a la lengua materna o inversa de la lengua materna a la lengua extranjera (De Arriba, 2003:241). La traducción queda legitimada como actividad adecuada en la didáctica de la lengua extranjera. Se impone puntualizar, no obstante, que la actividad de traducción como tarea de mediación lingüística en la clase de lengua extranjera, no tiene ni las peculiaridades ni los fines que su antecesora, la traducción profesional. (De Arriba, 2003: 224).

La traducción constituye una estrategia natural e inevitable durante el aprendizaje de idioma; pero la actividad traductora adecuada en este contexto se ha conceptualizado como “traducción pedagógica” (De Arriba, 2003:225) y se la distingue por sus objetivos básicos: perfeccionar el conocimiento de la lengua extranjera ( comprensión y expresión), posibilitar un aprendizaje sociocultural por parte del alumno de Lengua Extranjera, realizar un aprendizaje 'significativo' de la lengua extranjera (De Arriba, 2003: 225-226).

En síntesis, con la traducción pedagógica se pretende deliberadamente “(...)” la adquisición y el perfeccionamiento de la lengua extranjera y en concreto, el control y la fijación de estructura “(...)” (De Arriba, 2003: 224).

Es necesario enfatizar que el momento en que el alumno mediador comprende a su interlocutor o el texto cuyo contenido transmitirá solo correspondería a una de las fases en la ejecución de una tarea: la de la tarea capacitadora, porque la comprensión no es el objetivo de la actividad; es decir, no es la tarea final.

Conviene puntualizar que las tareas comunicativas se definen desde una perspectiva discursiva como “acciones que se realizan con un objetivo o intención comunicativa, y que persiguen una finalidad en el proceso de interacción comunicativa” (Romeu, 2003:11).

Ahora bien, entre las definiciones de tarea merece destacar la que contempla la “tarea comunicativa” como “una unidad de trabajo que implica a los estudiantes en comprender, manipular, producir e interactuar en la lengua meta [centrando] su atención más en el contenido que en la forma” (Nunan en De Arriba, 2003: 39).

Es pertinente acotar también que, aun conceptualizada desde el enfoque por tareas, el tratamiento de la mediación lingüística no está reñido con los postulados del enfoque comunicativo. A este respecto se considera que “(...) todas las operaciones necesarias para llevar a cabo una enseñanza mediante tareas pueden llevarse a cabo sin necesidad de modificar la programación establecida de antemano (nacional funcional (...))” (De Arriba, 2003: 49).

En un proceso de enseñanza aprendizaje estructurado a partir de la tarea como unidad o “pieza de trabajo” es esta la que determina la relación entre sus componentes (los objetivos, el input, la tarea final, el papel del profesor, el de los alumnos y los escenarios de realización) (Nunan en De Arriba, 2003:39) y las fases por las que atraviesa la ejecución de la actividad (tareas previas, posibilitadoras, capacitadoras, tarea final, evaluación y tareas derivadas). Una planeación docente regida por un programa podría robustecerse al visualizar, de esa manera, lo que cada clase aporta a la unidad y cada una de estas al todo que constituye el programa.

En consecuencia, la propuesta metodológica de este trabajo concibe tareas de mediación a partir del proceso de comprensión de lectura, porque las posibilidades de integración que esta actividad ofrece y, por lo tanto, las potencialidades para aprender que le son inherentes, pueden resultar muy productivas a los efectos de trabajar la mediación lingüística en el aula.

Algunos rasgos del texto escrito a propósito de las consideraciones anteriores son el ser una construcción cultural, el obedecer a un plan previo, el poseer una elevada referencialidad y una paradigmática corrección lingüística, el operar con un código estándar, así como sus casi ineludibles nexos con la ideología del emisor; de aquí que se le haya evaluado, incluso, como un "(...) artefacto racional, reflexivo, acabado" (Cantero y Mendoza, 2003:40). A tal punto se le considera un producto depurado y estratégicamente codificado por una intención comunicativa que, al contrastar los enunciados oral y escrito desde los postulados de la lingüística discursiva, se remarca que "(...) la lengua real es la lengua oral (un lenguaje natural) (...)" (Cantero y Mendoza, 2003:41).

En lo concerniente al rol de la lectura en la clase de lenguas extranjeras, "consiste, principalmente, en proporcionar oportunidades para aprender, esto es, presentar al alumno una compleja variedad de textos, (a ser posible auténticos), de temas diferentes y con actividades distintas" (De Arriba, 2003: 59).

Más que detenerse en los procedimientos y habilidades involucradas en el proceso de comprensión de lectura como actividad comunicativa de la clase, interesan aquí algunas reflexiones en relación con sus implicaciones cognitivas, es decir, lo que aporte a la construcción y la transmisión del pensamiento.

La lectura tiene un carácter activo; porque "(...) el lector tiene que poner en práctica toda una serie de conocimientos que ya posee, así como deducir otros nuevos. En resumen, interpretar lo que lee relacionándolo con su propio conocimiento". (De Arriba, 2003:58-59).

Asimismo, el desarrollo de las capacidades lectoras del estudiante trasciende los procesos formativos e impacta la manera en que se relaciona con el mundo; o sea, su vida cotidiana; porque 'el dominio de unas adecuadas estrategias lectoras es condición

imprescindible para todo tipo de aprendizaje lingüístico o de otro tipo' (Mendoza en de Arriba, 2003: 54).

Se han perfilado, asimismo, las posibilidades de alternar y de integrar las actividades de la lengua a partir del proceso de comprensión de lectura; por ejemplo, 'leer y escuchar, leer y escribir, leer y hablar', (Grellet en De Arriba, 2003:59).

Pero, sin dudas, la relevancia de la lectura en el aprendizaje de idiomas se relaciona también con la necesidad de los alumnos de ampliar su vocabulario, porque precisamente "la falta de conocimiento de vocabulario es el principal obstáculo que deben superar los lectores en una LE (...)" (De Arriba, 2003:61).

Por último, la lectura también familiariza al estudiante con el ritmo, las pausas, la entonación; en fin, con las peculiaridades fónicas del idioma. En este sentido se ha llegado a plantear, inclusive, ' (...)' la importancia de una mediación fónica (...), esta operación mediadora texto-lector consiste en 'oír' al texto (...), es decir, la propia descodificación del texto depende de su interpretación fónica, entonativa, '(...)' (Cantero en de Arriba, 2003:56).

Quedan así establecidas las claves que hacen de la producción textual un instrumento extremadamente valioso a los efectos de la mediación lingüística: su cifrado lingüístico y cultural, su carácter estable y, por tanto, su perdurabilidad.

Esa suerte de matriz en que se erige el texto escrito permite reformularlo múltiples veces, casi tantas como sean las situaciones comunicativas y, particularmente, los beneficiarios del proceso de mediación. Por lo tanto, el proceso de comprensión lectora condiciona, en extremo, la reflexión metalingüística sobre las estructuras con las que fue codificado el significado, pero también sobre la conciencia lingüística y la competencia comunicativa propias. La comprensión de lectura contribuye, entonces, al trazado de estrategias de aprendizaje en tanto desde esta perspectiva le permite al aprendiz "aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser" (Romeu, 2003: 31).

A grandes rasgos, son estos los resortes para correlacionar en esta propuesta tareas de mediación y producción escritural. Los textos utilizados con esa finalidad son textos periodísticos (adaptados por la profesora) por ser representativos del uso estándar y por poseer un alto valor referencial. Las fuentes son el semanario TRIBUNA DE LA HABANA

y los diarios JUVENTUD REBELDE Y GRANMA, los cuales abordan el impacto de la compleja situación sanitaria en la vida del país desde perspectivas diferentes: la tendencia a las adicciones en ciertos grupos de jóvenes, la tensión en la infraestructura sanitaria por la excesiva e inusual morbilidad. El tercer texto, en cambio, refiere como la mayoría de la juventud constituye un actor decisivo en el enfrentamiento a la terrible enfermedad a partir de una joven estudiante de medicina, hija de uno de los colaboradores cubanos de la salud secuestrados en Kenia.

El grupo meta corresponde al curso de preparatoria para ingresar a la carrera de Ciencias Médicas con un nivel intermedio.

La clase, de ejercitación o práctica, se centra en los contenidos nocio-funcionales referidos a la salud y al uso del imperfecto del subjuntivo. El escenario se organiza para aplicar la técnica de trabajo grupal.

El objetivo de la clase es resumir, sintetizar y traducir los textos, puesto que las tareas de mediación (de carácter interlingüístico y textual) constituyen las tareas finales mediante las que los alumnos se familiarizarán con el sistema de salud pública de Cuba, aspecto este que constituye la dimensión cultural de la mediación para esta sesión de clase.

Se impone acotar que resumir y sintetizar se diferencian apenas porque la segunda actividad implica reducir el texto a un solo enunciado y que traducir supone sobretodo mantener” todos [los] elementos ideológicos, formales y de sentido” (Cantero y de Arriba, 2004(B) s/p

Como tarea previa<sup>35</sup> dos equipos debieron crear un inventario léxico contemplando síntomas y maneras de prevenir el contagio a partir de su experiencia y de los diferentes flujos informativos a los que accedieron, incluidas las conversaciones informales. El material lingüístico resultante se utiliza en una tormenta de ideas para asegurar el nivel de partida. El tercer equipo, en cambio, debió buscar información sobre las diferencias entre el Contingente Henry Reeve fundado por Fidel Castro y las Brigadas de colaboradores de la salud, dos ejemplos de internacionalismo proletario.

---

<sup>35</sup>Para De Arriba, las tareas previas se corresponden con la fase de precalentamiento.

La tarea previa, por lo tanto, signa el carácter de sistema del proceso de enseñanza aprendizaje y constituye el puente entre la interlengua del aprendiz y los contenidos de la clase.

Las tareas posibilitadoras potencian la colaboración entre los aprendices, la toma de decisiones en relación con la participación de cada uno. En esta fase el ponerse de acuerdo demanda la negociación también en relación a cómo proceder con el texto analizado, es decir, se establecen las bases para la ejecución de la tarea final (De Arriba, 2003:288).

Durante la tarea posibilitadora, por tanto, además de concertar todo en relación con la ejecución de la actividad (el rol de cada estudiante, los procedimientos, la manipulación del material lingüístico) los alumnos alcanzan “(...)” una comunicación oral genuina, significativa (...)” (De Arriba, 2003:288).

Las tareas capacitadoras, por su parte, “(...) concentran las habilidades que los alumnos han de desarrollar para llevar a cabo la T.F” (Peris en De Arriba, 2003: 39-40). En este caso los alumnos deben desarrollar habilidades para resumir, sintetizar y traducir por escrito; es decir, para hacer de mediadores textuales interlingüísticos.

Independientemente de las diferencias al proceder para realizar las respectivas tareas mediadoras, en este punto el mayor interés se concentra en el proceso mediador; o sea, en “la operación que debe realizar un hablante para explicar una película a su interlocutor, para resumir un texto oral o un texto escrito para un lector concreto, etc., [y que] está determinada por una serie de fases sucesivas que coinciden con el proceso traductor: comprensión del texto original, desverbalización y reexpresión” (De Arriba, 2003:274).

Puede apreciarse que la primera fase del proceso mediador concentra todas las actividades de comprensión lectora, las que a su vez dependen del grado de automatización alcanzado por los alumnos en las estrategias de comprensión de lectura.

Un énfasis especial merece las fases correspondientes a la evaluación del proceso (la autoevaluación y la evaluación). Con independencia del modelo de tarea asumido por el que podría concebírselas bien como actividades por separado o como una que las integra, el enfoque por tareas explicita que tanto la evaluación como la autoevaluación involucran al profesor y a los estudiantes. Ese tipo de retroalimentación no solo impacta

el perfeccionamiento continuo del proceso en pos de mejores resultados, sino que favorece el clima de confianza vital a los contextos de enseñanza aprendizaje de idiomas.

En el caso de la autoevaluación se ha establecido su trascendencia en el sentido de que cuando '(...) pueda conseguirse en un ambiente de seguridad y sin presiones es cuando puede promoverse un aprendizaje efectivo (...)' (Candling en de Arriba, 2003:247).

Por otra parte, más que detenerse en cómo proceder durante el proceso de comprensión de lectura, cuya finalidad sería aportar la información suficiente para ejecutar las actividades de mediación en el aula, lo relevante resulta aquí de que la integración entre dos formas de planificar o de concebir la clase redunde en un mayor rendimiento u optimización del proceso docente: los roles se intercambian continuamente, porque la actividad mediadora no concluye cuando los equipos hayan realizado las respectivas mediaciones textuales, incluida la traducción directa sino con la verificación de la eficacia del proceso mediador en el instante en que el resto de los estudiantes reexpresa, por escrito y oralmente, el texto fruto de la mediación anterior. Antes, no obstante, debieron llegar a un consenso en cuanto al sentido a partir de la discusión de los apuntes o notas tomadas durante el proceso mediador.

Finalmente se produce un doble proceso de negociación antes de acceder definitivamente al significado del texto original: entre los receptores del proceso de mediación y entre estos y quienes habían actuado de mediadores. Solo entonces se procede con los procesos evaluativos.

## **CONCLUSIONES**

La lectura, en síntesis, tiene un papel vehicular en relación con las actividades de mediación lingüística: proporciona el arsenal lingüístico a partir del cual el aprendiz pone a prueba, y enriquece, su competencia comunicativa; pero también activa e incentiva los procesos de memoria, los de análisis y síntesis y, en particular, se intensifica el trabajo con el contexto como primer y legítimo recurso en relación con el sentido que actualizan las palabras.

La lectura, en consecuencia, proyecta una voz cultural que modula gradualmente los conocimientos y las actitudes de los aprendices respecto de la lengua/cultura con la que entran en contacto desde el proceso de aprendizaje. Su carácter englobador como

actividad de la lengua la convierte en una antesala casi natural de la expresión oral y/o escrita durante la clase.

Por otra parte, en relación con la necesidad de la mediación lingüística y la frecuencia con que los usuarios de una lengua la utilizan para completar, ampliar o acceder en su totalidad al sentido durante una conversación o la lectura de un texto puede aseverarse que se apela a ella cotidianamente. Sin embargo, deshacer las barreras comunicativas y la incompreensión no dependerá exclusivamente de la voluntad de negociar ni de una actitud asertiva, sino de una capacidad desarrollada sistemática y rigurosamente durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Desarrollar la competencia mediadora mediante las actividades de mediación textual incide, por lo tanto, en la automatización y el perfeccionamiento de las estrategias de lectura.

La mediación textual, además, permite incluir la actividad de traducción como una tarea final o como una estrategia comunicativa durante la ejecución de las tareas mediadoras, por lo que la desprovee del carácter prohibitivo.

Por otra parte, hay que reconocer que la mediación textual está presente en todo momento en la clase, intra o interlingüísticamente desde el momento en que los estudiantes median/concilian entre sí el sentido de las orientaciones o indicaciones de cada actividad, o sobre la manera de proceder y las respuestas posibles, etc., aunque no pocas veces se le conmine a no cambiar el código lingüístico.

El proceso mediador, por último, refuerza las exigencias respecto de la comprensión lectora y de las estructuras lingüísticas objeto de aprendizaje, al estar regido este por el proceso de adecuación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Cantero, F.J. y A. Mendoza (2003): "Conceptos básicos en DLL", en Mendoza (coord.): Didáctica de la Lengua y la Literatura. Madrid, Pearson/Printice Hall
2. Cantero Serena, F. J. y C. De Arriba. (2004 a): "La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras", en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Disponible en: <http://www.ucm.es/BUC/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA0404110009A.PDF>
- 3.----- (2004b) "Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE". RedELE 2. Documento de internet disponible: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004\\_02/2004\\_redE/E\\_2\\_05Cantero.pdf](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_02/2004_redE/E_2_05Cantero.pdf)
4. De Arriba, C. (2003): "La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras". Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
5. Romeu Escobar, A. (2003): Teoría y práctica del análisis discursivo y su aplicación en la enseñanza. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.