

El procesamiento pragmático en la mediación de textos multimodales

Pragmatic Processing in the Mediation of Multimodal Texts

RECIBIDO 23-07-2021 | ACEPTADO 22-10-2021

LAURA NADAL SANCHÍS 0000-0001-6308-5863
Universidad Rey Juan Carlos

ABSTRACT

The purpose of this article is to extend a didactic proposal applicable both in L2 teaching (Spanish—ELE— or German—DaF—) and in the training of translators in university education. To this end, we use as a tool multimodal text mediation activities proposed by the Common European Framework of Reference for Foreign Language Learning (CEFR). Translation students usually have a deficit in inferential processing which is reflected in their re-expression in the target language. Therefore, the activities presented here as part of a task-based approach show how to encourage learners to activate pragmatic comprehension processes. An empirical validation through surveys among a sample of 72 students shows that the proposal is widely accepted in the classroom as it allows working by objectives and the progressive development of translation competence.

KEY WORDS: multimodal text, didactics, L2 teaching, CEFR, translation competence.

RESUMEN

El propósito del presente artículo consiste en extender una propuesta didáctica aplicable tanto en la enseñanza de L2 (español —ELE— o alemán —DaF—), como en la formación de traductores en la educación terciaria. Para tal fin se toman como instrumento actividades de mediación de textos multimodales propuestas por Marco Común de Referencia Europeo para el aprendizaje de lenguas extranjeras (MCER). Los estudiantes de traducción presentan, en general, un déficit en el procesamiento inferencial que se refleja en la reexpresión en la lengua meta. Por ello las actividades aquí presentadas como parte de un enfoque por tareas muestran cómo fomentar en el estudiante la activación de procesos pragmáticos de comprensión. Una validación empírica a través de encuestas entre una muestra de 72 alumnos evidencia que la propuesta cuenta con una amplia aceptación en el aula al permitir el trabajo por objetivos y el desarrollo progresivo de la competencia traductora.

PALABRAS CLAVE: texto multimodal, didáctica, enseñanza L2, CEFR competencia traductora.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente predominan en la didáctica de la traducción enfoques centrados en el alumno y en el proceso de aprendizaje y de traducción, en lugar de en el producto. Tales enfoques preconizan la autonomía del alumno como principal responsable de construir su aprendizaje, por lo que incentivan la interacción y el trabajo colaborativo y, además, proponen la descripción de todos los ejes en diseños curriculares, a saber: objetivos, competencias, secuenciación de actividades, metodología y evaluación (Hurtado Albir, 2019: 57).

En esta corriente de la enseñanza de la traducción se enmarca, concretamente, el enfoque por tareas, el cual surge de la didáctica de lenguas extranjeras y permite ser aplicado tanto en la iniciación a la traducción, como en la especialización para distintas materias (Hurtado Albir, 2003). Desde este enfoque se plantean diversos tipos de tareas más allá de la mera traducción de textos, como el resumen de un texto original en lengua meta, la revisión y corrección de traducciones, el análisis de textos, las traducciones comparadas, tareas de documentación, debates, exposiciones, trabajo con textos paralelos, trabajo terminológico a partir de fichas o la elaboración de informes y cuestionarios, etc. (Hurtado Albir, 2015). El principal aporte de este enfoque reside en la posibilidad que ofrece para trabajar un aprendizaje en progresión por parte del alumno e incidir de forma focalizada sobre puntos débiles que merman la adquisición de la competencia traductora (Colina, 2002; González Davies, 2003; Borja, 2007; Carreres et al. 2011). Además, con la introducción de la propuesta del Marco Común de Referencia Europeo para la Traducción (Hurtado Albir y PACTE, 2018), se definen los distintos niveles de competencia y esto posibilita el desarrollo de propuestas didácticas adaptadas a las necesidades de cada nivel.

Concretamente, entre los estudiantes de los grados de Traducción con alemán como una de sus lenguas de trabajo se observa un déficit en la fase de procesamiento y captación del sentido, lo cual se refleja en traducciones excesivamente literales que no permiten una lectura fluida en español (Bickert, 2015; Nadal & Thome, en revisión). Esto se debe a que el alumno no alcanza un procesamiento pragmático integrando su trasfondo de conocimientos y termina su lectura con las fases previas de descodificación lingüística y enriquecimiento pragmático (Hurtado Albir, 2003: 102). Tanto la pragmática, como la lingüística cognitiva con sus modelos de procesamiento y teorías de la comunicación (van Dijk & Kintsch, 1983; Sperber & Wilson, 1998; Pons, 2004; Nadal, 2019) tienen aportes de utilidad que todavía no encuentran suficiente aplicación ni en la teoría, ni en la didáctica de la traducción (Gutt, 2001).

Una herramienta para trabajar la ausencia de procesamiento pragmático en el alumnado la aportan las actividades de mediación propuestas por el MCER (Consejo de Europa, 2018; Nadal & Thome, en prensa

a, en prensa b), en las que el aprendiente de una lengua actúa como intermediario entre entidades que no pueden comprenderse directamente entre sí. Estas actividades potencian el uso de textos multimodales, puesto que la integración de distintos sistemas semióticos puede elevar los costes de comprensión, pero aportar a cambio un mayor volumen de deducciones y conocimientos (efectos cognoscitivos en términos relevantistas) (Bezemer & Jewitt, 2018). Mientras que el componente multimodal ha sido explotado en el entrenamiento de la producción textual dentro de la didáctica de lenguas (Guichon & McLornan, 2007; Guichon & Cohen, 2016; Grapin & Llosa, 2020; Hafner & Ho, 2020; Lim & Polio, 2020; Chin, Cimasco & Yi, 2020), las investigaciones relativas a la formación de traductores todavía no han tematizado el potencial de la multimodalidad, sobre todo, en el desarrollo de la comprensión lectora para la captación del sentido del original (Guichon & McLornan, 2008; Muñoz-Basols, 2019). Así pues, el presente estudio parte de los siguientes objetivos generales y específicos:

Objetivo general:

- Extender una propuesta didáctica basada en los principios del enfoque por tareas para la formación de traductores en estudios de grado.

Objetivos específicos:

- Incidir sobre los factores que derivan en problemas de procesamiento de la información en los estudiantes de traducción.
- Presentar la mediación (MCER) y la multimodalidad textual como dos herramientas para trabajar los déficits de procesamiento detectados en estudiantes de traducción.
- Validar empíricamente la propuesta desde la perspectiva de los estudiantes.

En la validación empírica se parte de dos hipótesis principales:

1. El trabajo con textos multimodales fomentará el procesamiento pragmático inferencial de los alumnos, los cuales tomarán conciencia de ello.
2. Se valorarán positivamente el trabajo por objetivos, la menor rigidez en la forma de transmitir los contenidos traducidos que define la competencia de la mediación según el MCER y el trabajo focalizado sobre aspectos concretos de gramática y vocabulario.

A pesar de tratarse de una propuesta llevada a cabo en el contexto de un curso de Traducción jurídico-económica alemán-español, su validez se extiende a niveles de iniciación y a cursos de traducción de textos generales, puesto que tanto las actividades de mediación, como la multimodalidad textual se pueden adaptar a cualquier grado de dificultad según los textos empleados.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. El procesamiento de la información en la mediación

En la mediación el usuario de una lengua no se preocupa por comunicar sus propios significados, en otras palabras, no recurre a un código lingüístico para transferir sus propias representaciones mentales (Sandra, 2009: 293), si no que actúa como intermediario para que las representaciones de un hablante puedan ser procesadas por un oyente que no tendría acceso directo a estas debido a barreras lingüísticas, culturales o conceptuales (Consejo de Europa, 2018: 103).

El procesamiento de la información es factible gracias a la manipulación de representaciones mentales a partir de cómputos (Fodor, 1983). Los sistemas sensoriales de entrada perciben el input lingüístico que obtienen en forma de estímulos auditivos (recepción oral) o visuales (recepción escrita). Una vez transferidos al procesador central, es cuando dichos estímulos son dotados de una estructura semántica o proposicional (Pons, 2004: 31). La representación mental constituye, por tanto, la transmutación de un input lingüístico en un pensamiento, en una estructura mental con un formato adecuado, susceptible de seguir siendo complementada por el cerebro con input interno del hablante (supuestos, experiencias, información lingüística o, en general, conocimientos previos de toda índole), de forma que se alcance la reconstrucción ulterior del supuesto comunicado, es decir, la adecuada interpretación de la intención comunicativa del hablante (van Dijk & Kintsch, 1983). Si pensamos en los diálogos que pueden tener lugar en nuestra frutería habitual (por ejemplificar una situación prototípica de un nivel A2), cualquiera de los enunciados proferidos por el tendero o los vecinos que nos encontramos llegarán a través de nuestros sistemas sensoriales como input auditivo hasta el procesador central, donde serán convertidos en pensamientos o representaciones mentales, es decir, podremos procesarlos también visualmente en forma de imágenes. Sin embargo, cualquier información relativa al tiempo, los productos que compramos, los precios o cualquier conversación jocosa destinada a establecer un lazo social no será correctamente interpretada si no es combinada con el trasfondo cognitivo y cultural almacenado en nuestra memoria a largo plazo (p. ej. otros precios de referencia, una noticia del periódico leída esa misma mañana o los personajes de una serie de moda) (Portolés, 2004: 100-102).

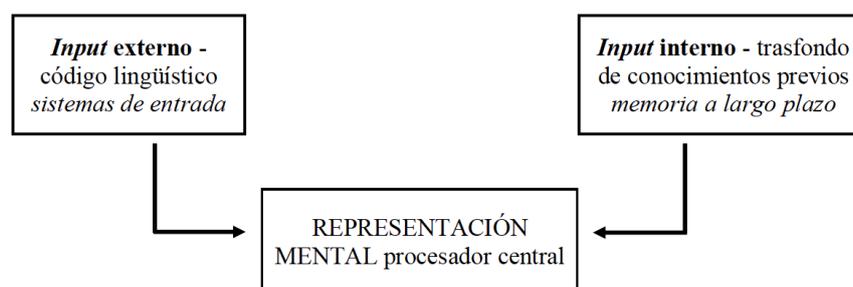


Gráfico 1. Procesamiento de representaciones mentales (adaptado de Pons, 2004 y Nadal, 2019: 31)

Así pues, el mediador realiza esta labor de combinación de inputs externos (lengua) e internos (trasfondo) con el fin de comprender las representaciones mentales transmitidas por un hablante. Sin embargo, su procesamiento no se detiene cuando alcanza una interpretación satisfactoria, si no que el output obtenido es utilizado para codificar nuevamente el mensaje (Sánchez Castro, 2013: 793), dicho de otro modo, para activar nuevamente la misma representación mental descodificada originalmente, pero a partir de otras combinaciones de expresiones lingüísticas (cfr. Gutt, 2000). Para la reproducción de la representación mental, puede emplearse la misma lengua original (A) o una segunda lengua (B):

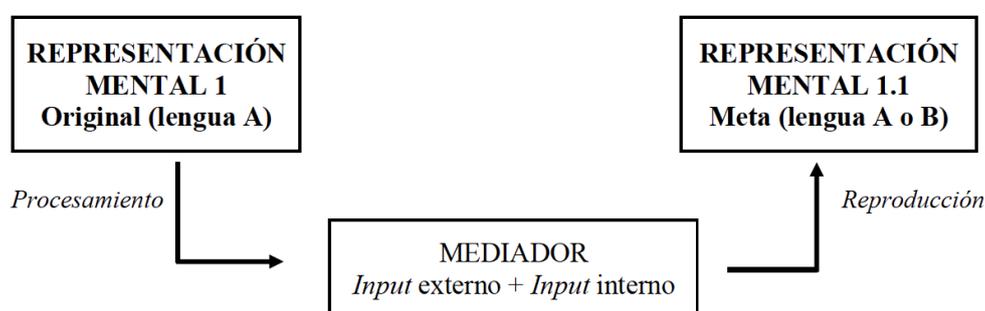


Gráfico 2. Proceso de mediación

Esta recodificación de representaciones mentales equivale al mismo proceso que se da en la traducción profesional, sin embargo, entre la mediación propuesta por el MCER y la traducción como es concebida convencionalmente se establecen una serie de diferencias, las cuales constituyen la clave para poder ver en la mediación un potencial pedagógico tanto para la didáctica de lenguas, como para la formación de traductores e intérpretes. En primer lugar, la mediación pretende transmitir fielmente el contenido original (Carreres et al., 2017: 100-101), no obstante, no prevé el mismo grado de exactitud en la forma en que se codifica el mensaje, el fin de activar en el oyente la representación mental 1.1 “justifica los medios” para llegar a dicha activación:

[...] frente a la exactitud rigurosa de la traducción, la mediación se caracteriza por la selección de las informaciones que se transfieren de la lengua A a la lengua B y, por otro lado, que frente al encorsetamiento estilístico y formal y la casi nula flexibilidad del traductor frente al texto original, el mediador tiene la libertad de adaptar / reformular el mensaje según las condiciones de la conversación y, sobre todo, de las necesidades de los interlocutores (Sánchez Castro, 2013: 793).

De esta premisa deriva la segunda diferencia entre mediación en didáctica de L2 y traducción profesional: al centrarse en la equivalencia comunicativa, la mediación se puede adecuar a los distintos estadios de aprendizaje del usuario de lenguas y, conforme lo permita el dominio del idioma, las actividades propuestas pueden ir avanzando en la escala de dificultad (Sánchez Castro, 2013: 796).

En tercer lugar, la mediación no es más que una conceptualización más amplia de la traducción, entendida como una transferencia de significados entre lenguas o entre variantes de una misma lengua (Colina & Lafford, 2017: 111). Este nuevo enfoque permite integrar no solo las distintas modalidades de traducción oral y escrita (Hurtado Albir, 2001: 94), sino también la transferencia de contenidos entre distintos sistemas semióticos o *trans-semiotización* (Wei & Lin, 2019: 212), por ejemplo, la redacción de un texto a partir de un video tras una toma de notas o la exposición oral de los datos procedentes de una gráfica. En suma, la multimodalidad textual constituye un rasgo fundamental de la mediación, que todavía no ha sido explotado en la misma medida por la traducción con fines pedagógicos (cfr. Guichon & McLornan, 2008; Muñoz-Basols, 2019).

Por todos estos motivos, el menor grado de atención hacia la forma, la adecuación a distintos estadios de aprendizaje y la integración de la multimodalidad, la mediación permite propuestas didácticas que potencian el desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendiente de lenguas y, por otro lado, favorecen una adquisición progresiva de la competencia estratégica del traductor (Kiraly, 2013; Hurtado Albir y Pacte, 2018), ayudando a superar falencias mostradas por aquellos estudiantes de traducción que no parten de un nivel suficiente en su lengua de trabajo (Hurtado Albir y Pacte, 2019).

1.2. El procesamiento inferencial como piedra angular para el traductor

En los grados de Traducción se observa una dificultad generalizada por parte de los estudiantes que realizan traducciones directas del alemán (L2 o lengua de trabajo) al español (lengua materna): los estudiantes permanecen fuertemente anclados a las estructuras oracionales del texto original, lo cual deriva en traducciones muy literales, con un bajo grado de idiomatización y que impiden una lectura fluida por la ausencia de naturalidad en la expresión, en otras palabras, el estudiante olvida convertirse en el autor de un nuevo texto (Colina, 2002: 4). Esta dificultad se genera, sobre todo, porque los estudiantes apenas han alcanzado un nivel A2-B1 en su proceso de aprendizaje del alemán cuando comienzan a traducir (Bickert, 2015). Un nivel inferior al B2 en la destreza de la comprensión escrita se considera insuficiente incluso para trabajar la traducción en un nivel A1 según la propuesta de MCER para la competencia traductora: "En el nivel traducción A1, se propone un mínimo de nivel B2 en comprensión lectora y de nivel C1 de producción escrita del MCER" (Hurtado Albir y Pacte, 2018: 6).

Los estudiantes no conciben el texto como una unidad con un propósito comunicativo dentro de un contexto cultural, si no que transcodifican palabras y oraciones aisladas (Colina, 2002: 8), dicho de otro modo, traducen habiendo efectuado únicamente un procesamiento microestructural y sin integrar suficiente información de índole pragmática (van Dijk & Kintsch, 1983). Durante la lectura, el procesamiento de la información consta principalmente de dos fases diferenciadas: la construcción de la microestructura o base textual, para la que se combinan procesos semánticos de descodificación y procesos

de enriquecimiento pragmático, y la construcción de un modelo situacional, que considera procesos pragmáticos de segundo orden, menos automáticos y basados por completo en el conocimiento previo de los hablantes (cfr. van Dijk & Kintsch, 1983; Nadal, 2019: 29). Pongamos como ejemplo la frase *¿Estudias o trabajas?* proferida por un joven en un bar de copas a una chica que le resulta agraciada: además de analizar la conjugación de los verbos y atribuirles un significado de diccionario (microestructura y enriquecimiento pragmático), la chica interpretará en el contexto la intención comunicativa del joven, a saber, entablar conversación con ella, decidir hasta qué punto merece la pena conocerla y averiguar si quiere ella dejarse conocer (procesos pragmáticos de segundo orden o construcción del modelo situacional).

Este procesamiento inferencial de segundo orden, construido exclusivamente por el conocimiento de un contexto cultural y la interpretación de una intención comunicativa hacia un destinatario, representa el punto débil del estudiante, pues este recurre en la traducción únicamente a su competencia lingüística (Colina, 2002: 7). La microestructura de un texto se establece a partir de varios procesos cognitivos iniciales, donde se incluyen la descodificación gráfica a partir de procesos perceptuales, el reconocimiento léxico de las palabras que ya forman parte del lexicón mental del lector y el análisis sintáctico o *parsing* (a las palabras se les asigna un papel sintáctico y se combinan en sintagmas y estos a su vez en oraciones) (Nadal, 2019: 31). Una vez asociadas las palabras con su significado, en el plano semántico se forman proposiciones o supuestos (en contraposición al concepto sintáctico de oración), por último, la microestructura se completa interconectando las proposiciones al establecer relaciones de coherencia en el discurso (Kintsch & Rawson, 2005: 210). Hasta el momento, la chica en el bar de copas recupera el significado más neutro de los verbos *estudiar* y *trabajar* y entiende que se plantea una disyuntiva. Este procesamiento se basa tanto en una memoria de trabajo o a corto plazo, la que permite mantener activas las estructuras lingüísticas escuchadas o leídas durante apenas unos segundos, como en una memoria a largo plazo, la cual contiene la información lingüística necesaria (palabras de una lengua, normas sintácticas, etc.).

La descodificación lingüística se da de forma automática, cualquier *input* auditivo o visual desencadena la formación de representaciones mentales. Sin embargo, esta fase solo aporta un tipo de significado muy abstracto, una representación esquemática en la que la interpretación final del enunciado está todavía subdeterminada (Escandell, 2005: 81). Para seguir construyendo el discurso, es necesario acceder a información interna procedente de los distintos sistemas integrados en el procesador central como, por ejemplo, la memoria a largo plazo (Pons 2004: 30). De la descodificación automática, se obtienen meros esquemas de supuesto que deben ser completados mediante información contextual para convertirse en formas proposicionales, las cuales constituyen el conocimiento enciclopédico del hablante y representan estados de cosas existentes o posibles en el entorno cognitivo de

los hablantes (Wilson & Sperber, 2012: 149). Los procesos iniciales de enriquecimiento pragmático incluyen la asignación de referentes (la identificación de *estudias* o *trabajas tú* como mi oyente en este momento), así como la desambiguación de significados y el enriquecimiento léxico (p. ej. a *estudiar* se le atribuye la segunda acepción del DRAE “Recibir enseñanzas en las universidades o en otros centros docentes”). De esta manera, la forma lógica obtenida por la descodificación va siendo completada y enriquecida hasta que el oyente consigue una forma proposicional (completa semánticamente y con condiciones de verdad), la explicatura (Carston 2002: 21–28).

Tras la obtención de la explicatura (Sperber & Wilson, 1986), los procesos inferenciales continúan para combinar lo explícitamente comunicado con lo implícito, con otros significados derivados del entorno cognitivo del lector (su memoria a largo plazo) (Escandell, 2005: 84). En esta fase del procesamiento es donde los jóvenes en el bar de copas recurrirán a escenarios (*frames*) o guiones (*scripts*) que reproducen una situación similar a la que deben procesar (Portolés, 2004: 100-102). Tales episodios informativos fueron en algún momento recibidos por el hablante, procesados e incorporados como supuestos en su memoria a largo plazo, la información pudo obtenerse a través del cine, de narraciones por parte cualquiera de nuestros contactos o a través experiencias propias, de manera que ante nuevos intercambios y retos procedimentales, las piezas informativas pertinentes pueden ser recuperadas para efectuar un procesamiento efectivo que genere la mayor cantidad posible de conocimiento o efectos cognoscitivos (Nadal, 2019: 26-27). Solo accediendo a los *frames* y *scripts* contenidos en la memoria a largo plazo, será capaz nuestra protagonista en el bar de recuperar el supuesto ulteriormente comunicado: “me interesas”, “quiero entablar un contacto contigo”. Habiendo deducido estas implicaturas, es decir, la intención comunicativa implícita del acompañante que va sujeta al procesamiento inferencial, se habrá creado el modelo situacional que completa el procesamiento (Kintsch & Rawson, 2005:214).

Pues bien, el déficit de los y las estudiantes de traducción está en la dificultad de pasar al procesamiento basado exclusivamente en procesos pragmáticos, un nivel de lengua A2-B1 parece no permitir una correcta deducción de inferencias basada en la recuperación de supuestos de la memoria a largo plazo, quizá porque ni siquiera los enfoques de orientación comunicativa en la enseñanza de lenguas inciden lo suficiente en la necesidad de integrar todo el arsenal de conocimientos previos durante el procesamiento de la información o para la producción de enunciados con fines comunicativos (cfr. Cuéllar Lázaro, 2004). Un método que puede resultar útil para entrenar un procesamiento de la información efectivo en traductores, al mismo tiempo que en aprendientes de una L2, es el uso de la multimodalidad textual, alejarse del logocentrismo e integrar distintos sistemas sígnicos, como texto e imagen, forzará al estudiante a valerse de procesos inferenciales basados en información pragmática (Wu & Lin, 2019).

1.3. La multimodalidad textual en la mediación y el procesamiento pragmático

Las actividades de mediación propuestas por el MCER tienen muy presente la integración del componente multimodal, definido como “the combination of different semiotic resources, or modes, in texts and communicative events, such as still and moving image, speech, writing, layout, gesture, and/or proxemics” (Adami, 2016:1). Componentes no verbales de la comunicación basados en la kinesia y la proxemia se tienen en cuenta, sobre todo, en la mediación comunicativa y cultural (Cesterno Macera, 2020), por ejemplo, cuando el mediador actúa de puente entre un médico del sistema de salud español y un inmigrante subsahariano que no conoce la lengua y carece de los *frames* y *scripts* asociados a la nueva realidad cultural (North & Piccardo, 2016: 13-14). En el caso de la mediación textual, imagen y video se integran, por ejemplo, en las actividades de toma de notas para resumir el contenido de un video o una conferencia y en la interpretación por escrito o presentación oral de los datos aportados por un gráfico o diagrama (Consejo de Europa, 2018: 111 y 115).

La multimodalidad implica la composición de discursos valiéndose de distintos sistemas semióticos o modos (texto, imagen, signos paralingüísticos como la prosodia o gestos en la comunicación no verbal), los cuales presentan características divergentes y pasan a expresar un significado por su interrelación en un discurso dado (Yus, 2020: 615-616). Si pensamos en un ponente presentando los datos de una gráfica, obtenemos una combinación de varios modos: la gráfica incluye texto e imagen, los cuales se complementan con la exposición verbal del ponente, incluyendo la modulación de su tono de voz y su gesticulación. La combinación de los modos es la que puede llevar al mediador a efectuar un procesamiento de la información completo, pasando de la descodificación a la inferencia para obtener el supuesto comunicado (Bezemer & Jewitt, 2018).

Diversos estudios demuestran cómo la integración del componente multimodal en el aprendizaje de segundas lenguas potencia la comprensión (Guichon & McLornan, 2007; Guichon & Cohen, 2016) y constituye un buen entrenamiento para la producción textual (Grapin & Llosa, 2020; Hafner & Ho, 2020; Lim & Polio, 2020; Chin, Cimasco & Yi, 2020). La multimodalidad permite apelar a los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos/as, puesto que algunos desarrollan con mayor facilidad la competencia de comprensión oral frente a la escrita o viceversa. Si bien es verdad que la combinación de sistemas semióticos puede implicar un aumento del esfuerzo cognitivo para lograr la comprensión basada en procesos inferenciales, a cambio, puede aportar mayor cantidad de efectos cognoscitivos, en otras palabras, llevar a una comprensión más efectiva del texto de partida (Guichon & Cohen, 2016: 6).

Los textos multimodales, según el tipo de interrelación que se da entre los modos empleados, presentan una escala que va desde la redundancia a la complementariedad (Guichon & Cohen, 2016:

7-8). A modo de ejemplo, podemos hablar de una infografía cuyas imágenes solamente “repiten” lo que el texto expresa verbalmente de forma esquemática o, en el otro extremo, encontramos un gráfico, cuya leyenda es imprescindible para asignarle un significado a las barras o líneas que representan los datos numéricos. Cuanta más complementariedad se dé entre texto e imagen, más difícil es que el/la alumno/a base su procesamiento únicamente en la descodificación lingüística, pues incluso en la formación de representaciones mentales de bajo nivel a partir del *input* visual, el lector ya tendrá que construir mentalmente sus propios enunciados por la combinación de sistemas sígnicos, ya que la representación del *input* no viene generada verbalmente. Se está forzando, por tanto, una mayor necesidad de recurrir a cómputos inferenciales desde las primeras fases del procesamiento. Así pues, en una actividad de mediación basada en la trans-semiotización (Wu & Li, 2019), p. ej. un resumen de los contenidos de un video o la interpretación por escrito de los datos de un gráfico, se reducen la literalidad y la escasez de idiomática en las traducciones, el traductor o mediador está obligado a funcionar como autor de un nuevo texto.

2. PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN LA MEDIACIÓN DE TEXTOS MULTIMODALES

Teniendo presente la necesidad de fortalecer el procesamiento pragmático tanto en estudiantes de traducción alemán-español, como en aprendices de una lengua extranjera (alemán o español) y que la multimodalidad textual puede constituir un factor clave para desligar al estudiante de la mera descodificación lingüística, se plantea a continuación una propuesta didáctica basada en cuatro actividades de mediación textual. El *input* textual empleado en cada una de las cuatro actividades se posiciona en una escala que va desde la mayor presencia de texto escrito hasta la predominancia de la imagen como principal sistema para la transmisión de contenidos. Por otro lado, se establece una diferenciación según si la relación entre texto e imagen está basada en la redundancia o en una mayor complementariedad.

La propuesta pretende combinar el aspecto interactivo y comunicativo prototípico de la didáctica de L2, con la alternancia de lenguas que requiere la traducción (González Davies, 2004). Las cuatro actividades planteadas se ajustan a las características descritas en el enfoque por tareas (Ellis, 2003: 9-10): se pretende involucrar a los aprendices en una situación comunicativa, por lo que todas las actividades prevén el trabajo en grupo como dinámica social; tanto en el proceso, como en el resultado de la actividad se prioriza el contenido frente a la forma, puesto que el principal cometido es potenciar el procesamiento y el uso pragmático de la lengua (Carreres et al. 2011:286), no obstante, según el ámbito concreto de aplicación (formación de traductores, DaF o ELE), la evaluación de la actividad

puede aumentar el grado de exigencia en cuanto a la forma, otorgando mayor peso a la corrección lingüística y estilística; se plantea una situación de aprendizaje significativo, pues la mediación (toma de notas, descripción de gráficos o traducción escrita) siempre recrea una actividad con un fin comunicativo real; se combina el entrenamiento de diversas destrezas, ya que la mediación exige necesariamente recepción y producción, además de permitir la interacción si se prevé la colaboración entre pares, este enfoque ecléctico (Davies González, 2004:6) permite hablar de una metodología flexible y variada que se ajusta a los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos (desde los perfiles más proclives a la interacción hasta los más reflexivos); se trata de actividades en las que prima el proceso sobre el producto, el objetivo principal no reside en encontrar el texto traducido que mejor encaja con los estándares profesionales y de publicación, sino en emplear las lenguas de trabajo en procesos cognitivos como la selección y ordenación informativa, la clasificación de conceptos, el razonamiento y la evaluación de información recibida, este aspecto hace del enfoque por tareas y de la mediación herramientas útiles en la formación de traductores, pues permiten al estudiante trabajar en progresión e ir adquiriendo la competencia de resolución de problemas y aplicación de técnicas y estrategias de traducción (Hurtado Albir, 2003); por último, se trata de una metodología de trabajo centrada en el alumno/a, que es quien construye y transmite su propio conocimiento a través de un *input* de partida, en este contexto el profesor actúa como un asesor durante el proceso (Carreres et al., 2011:289).

Las tareas de mediación interlingüística que se exponen a continuación fueron probadas con un total de 72 alumnos de la asignatura de Traducción jurídico-económica (grado en Traducción e Interpretación). Cada una de las cuatro tareas se desarrolló durante una de las clases con duración de 90 minutos y todas se engloban en uno de los bloques temáticos que se impartieron en la asignatura, a saber, la democracia directa en Suiza. Una vez desarrollado el conjunto de actividades propuestas, se solicitó la valoración por parte de los alumnos a través de una encuesta, con el fin de saber en qué medida consideran que las actividades de mediación fomentan su proceso de aprendizaje en la carrera de traducción¹. Cada tarea debía ser puntuada del 0 al 5 y la elección debía justificarse con una respuesta abierta. Se trataba de un grupo mixto de alumnos y alumnas en una proporción similar, nativos de español, que contaban con un nivel A2 - B1 de alemán al momento de realizar las tareas (tras haber cumplido los cuatro semestres de alemán lengua extranjera incluidos en el grado).

Las tareas serán definidas por objetivos, material de partida, proceso, dinámica, actividades comunicativas y estrategias de mediación (Carreres et al., 2011:290). Todas las actividades propuestas se

1 El siguiente enunciado encabezaba la encuesta de valoración: Valore las prácticas realizadas en clase según lo que cree que han aportado a su proceso de aprendizaje. 1 no me parecen útiles, no considero que potencien mi aprendizaje; 5 me han resultado muy útiles y siento que es una forma de aprender (ej. porque se ajustan en mayor medida a mis conocimientos de alemán, tengo mayor flexibilidad en la redacción, etc.)

ajustan a tres tipos posibles de público objetivo, a saber: a) aprendices de ELE nivel C1/C2 con alemán como lengua materna, pues en este contexto se exige un proceso de traducción inversa, por lo que los estudiantes deben contar ya con un nivel avanzado; b) aprendices de DaF de nivel B2 con lengua materna español; c) estudiantes del grado en Traducción con alemán como lengua de trabajo.

Tarea 1

La tarea 1 se utilizó en la clase de traducción como introducción al bloque temático sobre la democracia directa, a partir de las actividades se aclaran las bases del sistema político y se trabaja el vocabulario central asociado al tema.

Nombre: *Was ist eine direkte Demokratie?* [¿En qué consiste una democracia directa?].

Objetivos: seleccionar la información relevante de un texto oral; mediar un concepto y mediar sobre estructuras y expresiones lingüísticas.

Material: video expositivo en alemán con subtítulos en alemán sobre la democracia directa en Suiza adaptado a estudiantes de la escuela primaria².

Proceso y dinámica:

1. Los alumnos disponen de 8 minutos para visualizar varias veces el video individualmente y tomar notas en español (o en alemán y en español) sobre los puntos principales que resumen el concepto de la democracia directa en Suiza.
2. En parejas o grupos de tres los estudiantes intercambian las principales ideas anotadas, corrigen malentendidos y seleccionan las ideas clave para la mediación del concepto.
3. Puesta en común en el pleno de la clase para la recopilación de los puntos que se incluyen como definitivos.
4. Manteniendo los mismos grupos se inicia una sesión de trabajo de gramática y vocabulario. Cada grupo recibe una palabra o expresión y una estructura gramatical sobre las cuales debe documentarse y elaborar un Padlet (pizarra digital). En función de la cantidad de alumnos/as, cada grupo recibe un mayor o menor número de expresiones y estructuras.

2 *Was ist eine direkte Demokratie? Erklärvideos für Kinder, SRF Kids - Kindervideos* www.youtube.com/watch?v=udj14OhY72c

5. Cada grupo expone los resultados de su documentación con apoyo del Padlet³ elaborado y, en pleno, reciben la retroalimentación del profesor y de los demás grupos⁴.

Actividades comunicativas: comprensión oral, producción oral y escrita, interacción oral, mediación oral y escrita.

Estrategias de mediación: selección informativa, reformulación y adecuación (Consejo de Europa, 2018:127).

Tarea 2

Nombre: *Testen Sie Ihre Kenntnisse über die Schweiz* [¿Qué sabe de Suiza?].

Objetivos: traducir del alemán al español adaptándose a las necesidades del formato.

Material: quiz de preguntas (adaptado de *Erkundungen C2*, editorial Schubert, capítulo 8, véase Anexo I).

Proceso y dinámica:

1. En grupos de 4, los estudiantes traducen las preguntas con respuesta múltiple teniendo en cuenta que la estructura sintáctica del enunciado se pueda cerrar con las tres opciones de respuesta:

Pregunta

Gemessen am Bruttoinlandsprodukt pro Kopf rangiert die Schweiz mit rund 80.000 US-Dollar weltweit auf Platz [En función del PIB per cápita, Suiza ocupa el puesto número:]

A. *eins*. [uno]

B. *acht*. [ocho]

C. *vierzehn*. [catorce]

2. Los grupos se documentan sobre las respuestas correctas.
3. Puesta en común de traducciones y de información recopilada.

3 <https://padlet.com>

4 En los grupos que sirven de muestra al presente estudio se trabajaron las siguientes expresiones y colocaciones del alemán: *Bestimmen alleine bestimmen selber bestimmen abstimmen; Stimmbürger; Volksabstimmung; Bundesverfassung; Vertretungen; Anliegen; umsetzen; sich befassen; sich auskennen Entscheidungen treffen; Unterschriften sammeln; Ideen und Wünsche einbringen; Interessen vertreten. Como temas de gramática, se utilizó el video para revisar la pasiva, los adverbios preposicionales y algunas estructuras de infinitivo oracional. Este punto de la actividad puede ajustarse a las exigencias de cada nivel y cada contexto de aprendizaje (ELE o traducción).*

Actividades comunicativas: comprensión escrita, interacción oral, mediación oral y escrita.

Estrategias de mediación: traducción y adecuación (Consejo de Europa, 2018:127).

Tarea 3

Nombre: Wir haben das letzte Wort [Tenemos la última palabra].

Objetivos: ordenar y ampliar la información de un texto esquemático; cohesionar un texto.

Material: infografía “Wir haben das letzte Wort” [Tenemos la última palabra] <https://www.eda.admin.ch/aboutswitzerland/de/home/politik/uebersicht/direkte-demokratie.html> (véase anexo II).

Proceso y dinámica:

1. Traducción a la vista de la infografía en grupos de 2 a 4 personas.
2. Redacción de un texto en español que medie el contenido de la infografía.
3. Revisión del texto incidiendo sobre la coherencia y la cohesión (orden en que se presentan los contenidos, expresiones con función anafórica y conectores textuales).
4. Opcional: distribuir roles entre los miembros del grupo (traductores y revisores).
5. Revisión entre pares: cada grupo revisa el producto de otro de los grupos de trabajo.

Actividades comunicativas: comprensión y producción escrita, interacción oral, mediación oral y escrita.

Estrategias de mediación: ampliación informativa y traducción (Consejo de Europa, 2018:127).

Tarea 4

Nombre: Principales exportaciones en Suiza.

Objetivos: interpretar, desglosar y desarrollar los datos aportados por una gráfica.

Material: gráfica “Der Anteil an chemisch-pharmazeutischen Produkten in den Exporten hat sich seit 1988 fast verdoppelt” [Se duplican las exportaciones en la industria farmacéutica desde 1988]⁵ (anexo III).

5 <https://www.eda.admin.ch/aboutswitzerland/de/home/wirtschaft/taetigkeitsgebiete/chemie-und-pharma.html> [20 de mayo 2021]

Proceso y dinámica:

1. Lluvia de ideas en grupos 2 a 4 estudiantes. Se elabora una lista con guiones esquemáticos en español resumiendo los principales datos de la gráfica.
2. Redacción de un texto cohesionado con la información recogida en el primer paso.
3. Opción: asignación de roles en el grupo, dos miembros seleccionan el contenido (1) y dos redactan (2).
4. Revisión entre pares o puesta en común a partir del ejemplo expuesto por uno de los grupos.

Actividades comunicativas: comprensión y producción escrita, interacción oral, mediación oral y escrita.

Estrategias de mediación: ampliación informativa y traducción (Consejo de Europa, 2018:127).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la primera tarea, la imagen del video, la narración y los subtítulos contribuyen a la formación de representaciones mentales por parte del aprendiz, las cuales serán dotadas de una estructura semántica o proposicional (Pons, 2004:31) y pasarán por las sucesivas fases de procesamiento hasta ser enriquecidas pragmáticamente (Nadal, 2019:31). La combinación de los tres modos en relación de redundancia debe facilitar el acceso a las representaciones semánticas y, al no estar solicitando en la instrucción una traducción exacta de los subtítulos, el alumno/a solo debe prestar atención a transmitir el contenido principal con sus propias formulaciones en la lengua meta, por lo que resulta un método de trabajo útil para fortalecer la subcompetencia estratégica del traductor (Hurtado Albir, 2001:407). En promedio, la valoración otorgada a esta actividad por los alumnos fue de 3,5. Como aspectos positivos, destacan el dinamismo frente a las prácticas habituales de traducción, la posibilidad de trabajar la comprensión auditiva y la idoneidad del ejercicio para introducir el tema. Por otra parte, el trabajo focalizado de vocabulario y gramática insertado como uno de los pasos de la tarea fue valorado con 4,2, lo cual demuestra la necesidad de los estudiantes de grado por reforzar sus conocimientos en la lengua de trabajo, en este caso, el alemán. En general, la puntuación se justificó indicando que se considera imprescindible la integración de cuestiones lingüísticas en las clases de traducción, pues la destreza de comprensión no está lo suficientemente avanzada en la mayoría del alumnado como para poder efectuar un procesamiento efectivo (Hurtado Albir & PACTE, 2018).

En la segunda tarea, el texto de partida consta de un solo modo, sin embargo, las preguntas se insertan en una situación comunicativa clara, que permite identificar de forma inequívoca la función del texto y sus posibles destinatarios, por otro lado, la longitud del texto es reducida. Estos dos factores

deberían potenciar la subcompetencia estratégica del alumno/a, es decir, su capacidad para buscar equivalencias naturales en su lengua meta. La interacción entre pares puede llevar a pasar de la decodificación lingüística básica a la integración de *input* interno para completar el procesamiento en niveles pragmáticos (Portolés, 2004:100-102). La tarea fue valorada con una puntuación media de 4,1 por los estudiantes, los cuales destacaron el dinamismo y la innovación.

En cuanto a la reedición de la infografía (tarea 3), en el texto de partida entran en juego dos modos entre los que se da una relación de complementariedad, la imagen añade información o completa la representación mental que se forma el lector a través del texto (Guichon & Cohen, 2016). Pasar el texto meta a otro formato (párrafos completos sin imágenes) obliga al alumno a decidir cuál es el orden más coherente en el que presenta la información, a establecer conexiones explícitas entre oraciones y párrafos y a ampliar la cantidad de información lingüísticamente codificada, de manera que en el proceso de elaboración de inferencias el mediador le tiende un puente a su lector para facilitarle la formación de la representación mental 1.1 en lengua meta (Carreres et al., 2017). Así pues, el cambio de formato fuerza al lector a la toma de decisiones, más allá de la reproducción exacta de las oraciones del original, en otras palabras, el estudiante que media aplica ya un procesamiento pragmático para la comprensión del original, lo cual repercute en una recodificación más adecuada en lengua meta (Gutt, 2000). La tarea recibió una valoración media de 3,95. El grupo de la muestra argumentó a favor de la utilidad de la tarea resaltando el componente dinámico e innovador y la posibilidad de trabajar la producción escrita prestando atención a los aspectos de coherencia, cohesión y adecuación, además, se destacó la creatividad que puede aplicar el traductor en la composición textual.

La gráfica (tarea 4) representa el material de trabajo con menor componente textual y con predominancia del modo imagen, la complementariedad entre ambos alcanza su máxima expresión (Guichon & Cohen, 2016). Por ambos motivos, la cantidad de procesamiento pragmático basado en procesos de inferencia es notablemente mayor al que puede derivarse por la decodificación lingüística. La tarea fue valorada por la muestra del estudio con un promedio de 3,3, se argumentó en contra indicando que no se reconocía la aportación a la asignatura de traducción (perspectiva que probablemente variaría en cursos de DaF o ELE). En cambio, se valoró positivamente la posibilidad de trabajar la destreza de la producción escrita (así fuera en lengua materna) y de incidir sobre el uso de marcas de cohesión.

La valoración de las cuatro tareas, secuenciadas cada una en distintas actividades, nos permite referirnos nuevamente a las hipótesis planteadas en la introducción. En relación a la primera hipótesis, es posible afirmar a partir de la valoración cualitativa de la actividad y de la observación en el aula (fase

de corrección) que, efectivamente, el texto cuyo significado se compone a través de distintos sistemas semióticos insta al alumno a integrar conocimiento extralingüístico y pasar a la fase de procesamiento pragmático basado únicamente en la deducción de inferencias, de manera que inevitablemente se reduce el calco de estructuras cuando la comprensión no puede basarse únicamente en la descodificación lingüística. Sin embargo, el alumno no parece tomar conciencia de este cambio, puesto que en ningún momento se alude a una mejor comprensión por la presencia de texto e imagen, ni a la deducción más efectiva de significados o al hecho de que se evita copiar verbalmente el original.

La segunda hipótesis queda plenamente confirmada, pues los alumnos de la muestra valoran especialmente el trabajo focalizado en gramática y vocabulario que se introduce como actividad posibilitadora en la secuencia de la tarea. Otro aspecto destacable es la flexibilidad de actuación que sienten como mediadores cuando no reciben la instrucción de elaborar el canónico encargo de traducción, los estudiantes son incluso conscientes según sus respuestas de la idoneidad de la tarea para trabajar aspectos de coherencia y cohesión.

Esta propuesta constituye solo un ejemplo de cómo integrar las actividades comunicativas de mediación incluyendo textos multimodales en la formación de traductores. Los materiales empleados en las tareas se adecúan a la realidad exhibida por gran parte del alumnado que cursa el grado de traducción con alemán como lengua B o C, es decir, a una competencia comunicativa en alemán equivalente a un A2/B1 según el MCER. No obstante, son diversas las opciones que podrían adaptarse a cursos de Traducción económico-jurídica que permitan un mayor grado de especialización de los textos, por ejemplo, toma de notas con grabaciones de declaraciones juradas en tribunales, elaboración de líneas de tiempo o diagramas de flujo para sintetizar los contenidos de una sentencia o presentaciones orales resumiendo la situación de una empresa a partir de un informe de cuentas o informe anual.

3. CONCLUSIONES

Tras haber descrito cómo se da el procesamiento de la información durante la lectura y entender que el déficit de los estudiantes de traducción con alemán como lengua de trabajo en el ámbito hispánico reside en la ausencia de procesamiento pragmático (no se integra la información procedente de sistemas de *input* internos para generar inferencias), se desarrolla una propuesta didáctica para introducir actividades comunicativas de mediación en el aula en las que se parte de textos multimodales. Dicha propuesta se ajusta a cursos de traducción alemán-español dentro de los grados de Traducción, así como a cursos de ELE con un nivel C o cursos de DaF de niveles B1-B2. La mediación constituye una de las destrezas que, según el MCER, debe desarrollar cualquier aprendiente de una L2 y que consiste en

hacer accesible el contenido de una fuente original (texto o hablante) a destinatarios que por motivos lingüísticos, culturales o conceptuales no pueden comprenderlo directamente (Consejo de Europa, 2018:103). La introducción de este aporte propio de la didáctica de lenguas a la enseñanza de la traducción demuestra tener las siguientes ventajas:

- Tal y como se presenta en el MCER para los currículums de L2, la mediación textual prevé el trabajo con gráficos, diagramas, videos e infografías, de manera que se integran distintos modos para componer el significado de un texto (Adami, 2016). Cuando el alumno no puede basar su comprensión únicamente en la descodificación lingüística de la palabra, se le insta a recurrir en mayor medida a su *input* interno para formarse una representación mental completa sobre el contenido del texto, lo cual se refleja en la reproducción de las representaciones (1.1) en la lengua meta.
- La mediación como se trabaja en L2 presta menor atención a la forma en que se transmite un contenido. Si se introduce al alumno en la aplicación de estrategias de mediación (reducción, ampliación, adecuación), este se ve dotado de mayor flexibilidad en la expresión, con lo que reduce su tendencia a calcar las estructuras del original (Nadal & Thome, en revisión).
- Las actividades de mediación tal y como se proponen en el presente análisis (ajustadas a un enfoque por tareas) fomentan un aprendizaje centrado en el alumno que se desarrolla principalmente a través del trabajo en grupos, por lo que se transmite la idea de que prima el proceso, no únicamente el producto (Hurtado Albir, 2019). Este enfoque permite al alumno ir desarrollando su competencia estratégica de traducción, es decir, su capacidad para encontrar los equivalentes adecuados entre el bagaje lingüístico de la lengua meta (Hurtado Albir, 2003).

Así pues, de igual manera que en el aprendizaje de lenguas cada vez se es más consciente del valor de las actividades de mediación (incluida la traducción de textos) para crear situaciones de aprendizaje significativo en el aula, la didáctica de la traducción debe también tomar en consideración aportes procedentes de la didáctica de lenguas, como la organización de actividades según el enfoque por tareas, la introducción de actividades de mediación como se proponen en el MCER y la integración de la multimodalidad textual. En el presente análisis, las 4 tareas presentadas fueron valoradas positivamente por el alumnado (con un mínimo de 3,5 sobre 5) por su carácter dinámico y por la posibilidad de la que disponían para ser autores de su propio texto, siendo uno de los aspectos más trabajados el nivel de cohesión y coherencia textual. A su vez, se precisan aportaciones de corte empírico que ayuden a validar el desempeño de los estudiantes en la realización de dichas tareas, así como propuestas para su evaluación.

ANEXOS

Anexo I - Quiz

1. Der amtliche Name der Schweiz lautet

- Republik Schweiz.
- Schweizer Eidgenossenschaft.
- Schweizer Bundesstaat.

2. Die Regierung und das Parlament sitzen in

- Genf
- Zürich
- Bern

3. Die Schweiz besteht aus 26

- Bundesländern.
- Provinzen.
- Kantonen und Halbkantonen.

4. Das politische System der Schweiz wird bezeichnet als

- direkte Demokratie.
- parlamentarische Demokratie.
- parlamentarische Monarchie.

5. Die Schweiz grenzt nicht an

- Deutschland.
- Lichtenstein.
- Luxemburg.

6. Die offiziellen Amtssprachen in der Schweiz sind

- Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch.
- Italienisch, Deutsch.
- Deutsch, Französisch.

7. Gemessen am Bruttoinlandsprodukt pro Kopf rangiert die Schweiz mit rund 80000 US-Dollar weltweit auf Platz

- eins.
- acht.
- vierzehn.

8. Zu den fünf größten Schweizer Firmen zählen

- ein Schmuckhersteller.
- zwei Pharmakonzerne.
- ein Textilhersteller.

9. In der Schweizer Armee dienen

- nur Berufssoldaten.
- 50 % Berufssoldaten, 50 % wehrpflichtige Bürger.
- 5 % Berufssoldaten, 95 % wehrpflichtige Bürger.

10. Der Schweizer Nationalheld Wilhelm Tell

- war ein berühmter Bergsteiger.
- ist eine freierfundene literarische Figur
- war der Sage nach ein Kämpfer für Unabhängigkeit und Freiheit.

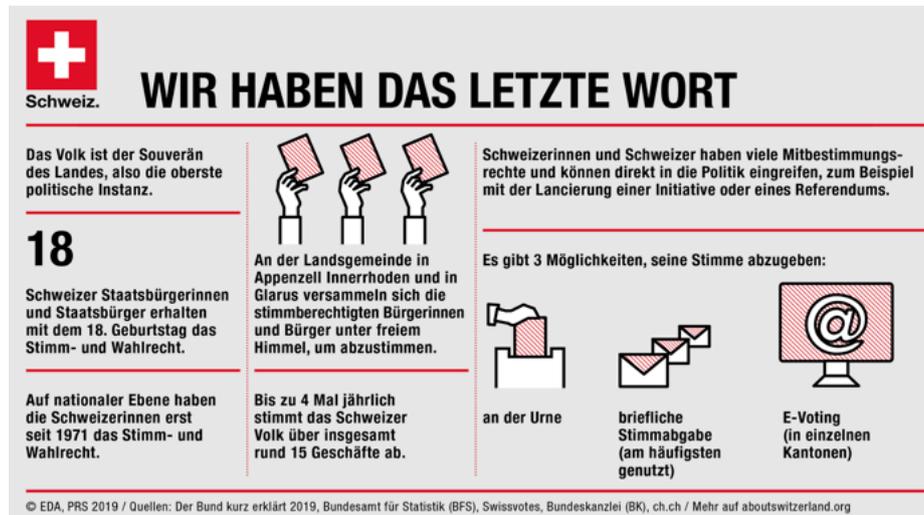
11. Die Schweiz ist Mitglied

- der EU (Europäischen Union).
- der NATO (Nordatlantikpakt Organisation).
- der OSZE (Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa).

12. Die Schweizer feiern ihren Nationalfeiertag am:

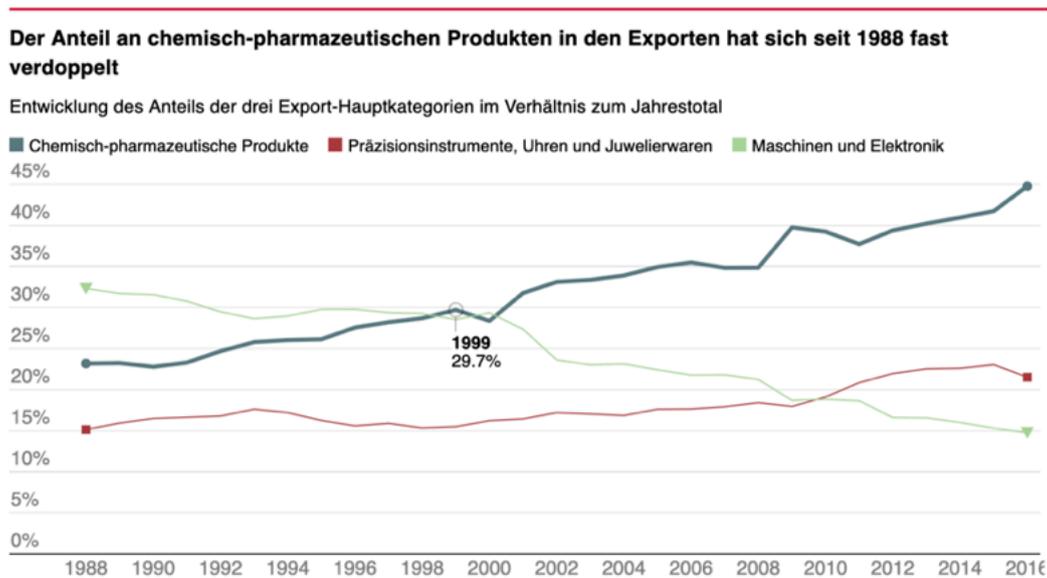
- 1.8.: den Rütlichswur als "Ewigen Bund" (1291).
- 24.10.: die Unabhängigkeit vom Heiligen Römischen Reich (1648).
- 12.9.: die erste Schweizer Bundesverfassung.

Anexos II - Infografía



Tarea 3. Infografía

Anexo III - Gráfica



Tarea 4. Gráfica

REFERENCIAS

- Adami, E. 2016. "Multimodality". En García, O., Flores, N. & M. Spotti (eds.), *Oxford Handbook of Language and Society*. Óxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780190212896.013.23.
- Bezemer, J. & Jewitt, C. 2018. "Multimodality: A guide for linguists". En L. Litosseliti (ed.), *Research Methods in Linguistics* (segunda edición). London: Continuum.
- Bickert, N. 2015. "Sprachmittlung im Rahmen universitären 157 Sprachunterrichts". En Nied Curcio, M., Katlehön, P. & Basic, I. (eds.), *Sprachmittlung - Mediation - Mediazione linguistica: ein deutsch-italienischer Dialog*. Berlín: Frank & Timme, Verlag für wissenschaftliche Literatur, 29-40.
- Borja, A. (2007). "Estrategias, materiales y recursos para la traducción jurídica". *Aprender a traducir*, no. 3. Castellón/Madrid: Universitat Jaume I/Edelsa.
- Carreres, Á., Muñoz-Calvo, M., Noriega-Sánchez, M. 2017. "Translation in Spanish language teaching: the fifth skill/La traducción en la enseñanza del español: la quinta destreza". En *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 99-109, DOI: 10.1080/23247797.2017.1419030.
- Cestero Mancera, A.M. 2020. "Más allá de lo verbal". En Escandell-Vidal, M.V., Amenós Pons, J. & A.K. Ahern (eds.), *Pragmática*. Madrid: Akal, 323-338.
- Colina, S. 2002. "Second Language Acquisition, Language Teaching and Translation Studies". En *The Translator*, 8(1), 1-24. DOI: 10.1080/13556509.2002.10799114.
- Colina, S. & Lafford, B. 2017. "Translation in Spanish language teaching: the integration of a "fifth skill" in the second language curriculum". En *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 110-123, DOI: 10.1080/23247797.2017.1407127.
- Consejo de Europa 1996, 2001. *Common European Framework of Reference For Languages*. Cambridge, Cambridge University Press. <<https://rm.coe.int/16802fc1bf>> [Consulta: 25 de julio de 2020].
- Cuéllar Lázaro, C. 2004. "Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas". En *Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 6, 1-11.
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Óxford: Oxford University Press.
- Escandell, M. V. 2005. *La comunicación*. Madrid: Gredos.
- Gonzalez-Davies, M. 2004. *Multiple Voices in the Translation Classroom. Activities, Tasks and Projects*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Grapin, S.E. & Llosa, L. 2020. "Toward an integrative framework for understanding multimodal L2 writing in the content areas". *Journal of Second Language Writing*, 47.
- Guichon, N. & Cohen, C. 2016. "Multimodality and CALL". Farr, F & Murray, L. *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology* (pp.509-521), Londres / Nueva York: Routledge.

- Guichon, N. & McLornan, S. 2008. "The effects of multimodality on L2 learners: Implications for CALL resource design". En *System*, 36, 85-93.
- Gutt, E-A. 2000. "Translation and Relevance. Cognition and Context". Londres / Nueva York: Routledge.
- Haffner, C.A & Ho, W.Y.J. 2020. "Assessing digital multimodal composing in second language writing: Towards a process-based model". En *Journal of Second Language Writing*, 4747, 1-14.
- Hurtado Albir, A. (2003). *Enseñar a traducir : metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado Albir, A. 2001. *Traducción y Traductología: introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Hurtado Albir, A. (2015). "The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks and Assessment in Translation Training". En *Meta. Translator's Journal*, 60(2), 256-280.
- Hurtado Albir, A. (2019). "La investigación en didáctica de la traducción: evolución, enfoques y perspectivas". En *MonTI*, 11, 47-76.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. 2005. "Comprehension". En M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook*. Óxford: Blackwell, 209-226.
- Kiraly, D. 2013. "Towards a View of Translator Competence as an Emergent Phenomenon: Thinking Outside the Box(es) in Translator Education". En Kiraly, D., Hansen-Schirra, S. & Maksymski, K. (ed.), *New prospects and perspectives for educating language mediators*. Tübingen: Gunter Narr, 197-224.
- Lim, J. & Polio, C. 2020. "Multimodal assignments in higher education: Implications for multimodal writing tasks for L2 writers". En *Journal of Second Language Writing*, 47.
- Muñoz-Basols, J. 2019. "Going beyond the comfort zone: multilingualism, translation and mediation to foster plurilingual competence". En *Language, Culture and Curriculum*, 32(3), 299-321, DOI: 10.1080/07908318.2019.1661687.
- Nadal, L. 2019. *Lingüística experimental y contraargumentación Un estudio sobre el conector sin embargo del español*. Berna: Peter Lang.
- Nadal, L. & Thome, L. en prensa a). La mediación textual a partir de estrategias de reformulación: análisis comparativo entre CLIL y No CLIL. RESLA.
- Nadal, L. & Thome, L. en prensa b). Alemán como lengua extranjera y CLIL: análisis experimental sobre la mediación escrita de textos instructivos. Portalinguarum Revista Internacional de Didáctica de Lenguas Extranjeras.
- Nadal, en revisión. El procesamiento de pragmático en la mediación de textos multimodales. En *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*.
- North, B. y Piccardo, E. 2016. *Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation For The Cefr: A Council of Europe Project*. <www.coe.int/lang-cefr> [consulta: 27 de octubre de 2020].

- PACTE, Hurtado Albir, A., Galán-Mañas, A. Kuznik, A., Olalla-Soler, Ch., Rodríguez-Ines, R. y Romero, L. 2018. "Competence levels in translation: working towards a European framework". En *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(2), 111-131.
- PACTE, Hurtado Albir, A., Galán-Mañas, A. Kuznik, A., Olalla-Soler, Ch., Rodríguez-Ines, R. y Romero, L. 2019. "Establecimiento de niveles de competencias en traducción. Primeros resultados del proyecto NACT". *Onomazéin*, 43, 01-25.
- Pons, S. 2004. *Conceptos y aplicaciones de la Teoría de la Relevancia*. Madrid: Arco Libros.
- Portolés, J. 2004. *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Sánchez Castro, M. 2013. "La mediación en clase de ELE: una actividad potenciadora de la competencia plurilingüe e intercultural". En Blecua, B., Borrell, S., Crous, B. & Sierra, F. (eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. XXIII Congreso Internacional ASELE*. Madrid: Ediciones ASELE, 791-801.
- Sandra, D. 2009. "Perspectives on language and cognition". En S. Sandra, J. O. Ötsman, & J. Verschueren (eds.), *Cognition and Pragmatics*. Ámsterdam: John Benjamin.
- Shin, D., Cimasko, T. & Yi, Y. 2020. "Development of metalanguage for multimodal composing: A case study of an L2 writer's design of multimedia texts". En *Journal of Second Language Writing*, 47.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance: communication and cognition*. Oxford: Blackwell.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Wei, Y. & Lin, A. M. Y. 2019. "Translanguaging classroom discourse: pushing limits, breaking boundaries". En Wei, Y. & Lin, A. M. Y. *Special Issue: Translanguaging Classroom Discourse*. Londres / Nueva York: Routledge, 209-215.
- Wu, Y. & Lin, A. M. Y. 2019. "Translanguaging and trans-semiotising in a CLIL biology class in Hong Kong: whole-body sense-making in the flow of knowledge co-making". En Wei, Y. & Lin, A. M. Y. *Special Issue: Translanguaging Classroom Discourse*. Londres / Nueva York: Routledge, 252-273.
- Wilson, D., & Sperber, D. 2012. *Meaning and Relevance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yus, F. 2020. "La comunicación en la era digital". En Escandell-Vidal, M.V., Amenós Pons, J. & A.K. Ahern (eds.), *Pragmática*. Madrid: Akal, 608-623.