

Giuseppe Trovato

**PAUTAS METODOLÓGICAS ENFOCADAS A LA DIDÁCTICA Y LA
PROFESIONALIZACIÓN DE LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA ORAL
ENTRE LENGUAS AFINES**

RESUMEN. REl presente estudio pretende ofrecer una orientación con carácter metodológico acerca de la didáctica de la mediación lingüística oral entre lenguas afines: español e italiano. En razón de la vertiente profesionalizante de la disciplina que nos ocupa, se ha postulado la llamada “competencia mediadora profesionalizante”, esto es, un conjunto de subcompetencias que tiene que ir desarrollando el mediador lingüístico para operar con éxito en el mundo profesional.

Abstract. Con il presente studio ci si propone di offrire un quadro metodologico utile nella didattica della mediazione linguistica orale tra due lingue affini quali lo spagnolo e l'italiano. Dato il carattere prevalentemente professionalizzante della tematica affrontata, abbiamo teorizzato la “competenza professionalizzante della mediazione”, vale a dire un insieme di sottocompetenze che il futuro mediatore linguistico deve sviluppare e acquisire per potere operare efficacemente nel mercato del lavoro.

1. Notas introductorias

En este trabajo pretendemos ofrecer una serie de reflexiones enfocadas a la didáctica y la profesionalización de la mediación lingüística entre el español y el italiano. Para abordar nuestros objetivos, hemos decidido adoptar una metodología de investigación orientada a la acción¹. Efectivamente, hemos acudido a los planteamientos metodológicos del paradigma de la investigación-acción porque este método permite avanzar una serie de propuestas enfocadas a la didáctica de la mediación, con el fin de aportar mejoras o, si procede, innovaciones de cara su enseñanza y desarrollo profesional.

Las reflexiones llevadas a cabo son el fruto de nuestra actividad docente e investigadora en el ámbito de los cursos de “Mediación lingüística oral español-

¹ Para nuestros propósitos, podemos establecer un paralelo entre el método de la investigación-acción por un lado y la adopción de un enfoque orientado a la acción por el otro. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras (MCER) propugna este modelo y pretende incorporarlo a la enseñanza de lenguas extranjeras. Siguiendo las pautas del MCER, el enfoque orientado a la acción «considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de ‘tareas’ en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social» (MCER, 2002: 9). El planteamiento que acabamos de mencionar nos va a resultar de gran utilidad a la hora de llevar a cabo nuestras propuestas didácticas.

italiano”² y de “Interpretación bilateral español-italiano”³. Nuestra propuesta metodológica presenta un enfoque contrastivo, pues se abordan dos lenguas afines y también un enfoque intercultural, porque en ellas se desarrollan temas vinculados a las diferencias culturales, sociales y pragmáticas que se dan entre Italia y el mundo hispanohablante.

La mediación lingüística y las actividades y tareas a ella vinculadas que hemos abordado en numerosos de nuestros trabajos (Trovato 2013a; 2014a, 2014b, 2014c; 2015) tienen como objetivo el de fomentar la “competencia mediadora”. En este sentido, precisamente en el *Marco de Referencia* se hace hincapié en la relación que se puede establecer entre la mediación lingüística y la didáctica de las lenguas:

Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades. (MCER: 2002: 14-15)

A partir de la importancia de la mediación lingüística en los intercambios comunicativos que realizamos a diario a la hora de interactuar con otros

² Esta asignatura la venimos impartiendo desde el curso académico 2012-2013 en la Escuela Superior para Mediadores Lingüísticos de Reggio Calabria.

³ Esta asignatura la venimos impartiendo desde el curso académico 2010-2011 en la Universidad de Messina, en el marco de la titulación de primer ciclo en *Teorías y Técnicas de la Mediación Lingüística*, posteriormente denominada *Lenguas, Literaturas Extranjeras y Técnicas de la Mediación Lingüística* (a partir del curso académico 2012-2013).

individuos, cabe plantearse también su incorporación efectiva a la didáctica de las lenguas⁴.

2. La investigación en la acción⁵: una revisión metodológica

Como mencionábamos en las notas introductorias, hemos decidido adoptar el método de la investigación-acción. No obstante, cabe destacar que el modelo de investigación-acción por el que nos hemos decantado no es el modelo puro que había concebido el psicólogo Kurt Lewin⁶ en 1944. Este estudioso situaba esta metodología de investigación dentro del marco de las ciencias sociales, en lo que se dio en llamar “la sociología de la intervención”.

Los planteamientos clásicos de la investigación-acción abogan por tres etapas esenciales a lo largo de su proceso de desarrollo:

1. La reflexión en torno a un asunto problemático⁷;

⁴ Cf. Trovato (2013b, 2013c, 2013d).

⁵ Sobre el tema de la investigación-acción, véanse: Barbier (2007), Elliot (1991), Latorre (2003), Richards y Lockhart (1998), Stenhouse (1985), Van Lier (2001) y Wallace (1998).

⁶ Véase Lewin, K. (1946). “Action research and minority problems”, en *Journal of Social Issues* 2 (4), pp. 34-46.

⁷ A este respecto, podemos señalar problemas de aprendizaje debidos a cuestiones lingüísticas, pragmáticas o interculturales. Asimismo puede tratarse de problemas relacionados con la falta de atención de los estudiantes al asistir a clase o bien con problemas

2. La programación e implementación de intervenciones pedagógicas alternativas orientadas a solucionar los aspectos problemáticos mencionados⁸.
3. La valoración final de los resultados obtenidos a partir de las acciones emprendidas. Si los resultados son positivos, se puede contemplar la posibilidad de extenderlos a otros entornos educativos o a otros grupos de estudiantes. Por el contrario, si los resultados no han aportado mejoras, resulta necesario plantearse un nuevo modelo de análisis.

Las tres fases ilustradas son complementarias, porque al no producirse una de ellas no será posible proceder a la(s) siguiente(s). Además, este método de investigación es de tipo longitudinal: una vez puesto en marcha este proceso, se sigue evaluando la complejidad de la problemática hasta llegar a su resolución. A este punto, es posible que surjan otros tipos de problemas derivados de otros aspectos no valorados en las fases precedentes. Así, habrá que volver a empezar

que tienen que ver con el método de enseñanza adoptado con determinados colectivos de estudiantes o con el papel del profesor en el aula.

⁸ Desde este punto de vista, se podrían modificar o cambiar radicalmente las tipologías de actividades didácticas planteadas o también adoptar nuevas dinámicas de grupo (aprendizaje cooperativo, trabajo en pareja o individual).

el proceso de investigación que asume, por lo tanto, la forma de una constante espiral.

Entre los instrumentos imprescindibles para acometer la investigación-acción en el ámbito educativo figuran la observación sistemática y la interacción con otros profesionales de la enseñanza, investigadores y estudiantes con el fin de realizar una valoración integradora de los posibles resultados o bien de los resultados ya alcanzados. Se trata, pues, de un tipo de investigación exploratorio y colaborativo⁹.

De acuerdo con los planteamientos del Diccionario de términos clave de E/LE, la verdadera razón de ser del método de la investigación-acción radica en la práctica didáctica y docente:

La práctica docente es así el marco de referencia de todo el proceso de investigación, pues en su diseño la investigación en la acción contempla la acción y la reflexión como dos caras de una misma realidad. Es, sobre todo, una vía de formación permanente, que permite al profesorado ejercer la investigación en el aula en busca de una mejora significativa de la calidad educativa. (Diccionario de términos clave de E/LE, versión electrónica)

⁹ Entre las herramientas útiles para llevar a cabo la investigación-acción y la recogida de datos analizables, cabe mencionar los siguientes: el diario del profesor, el diario de aprendizaje (esta herramienta sirve para determinar, entre otros, el grado de motivación de los estudiantes), el informe de clase, la grabación de clases, entrevistas a personas involucradas en el proceso de enseñanza/aprendizaje, discusiones grupales.

Ahora bien, el tipo de investigación-acción por el que hemos optado no sigue a rajatabla los postulados que hemos venido exponiendo hasta ahora. Si bien se enmarca perfectamente dentro de esta metodología de investigación, nuestro planteamiento está enfocado a la función didáctica que cumple el proceso de investigación. Tanto es así, que nos hemos inclinado por calificar este método de “Investigación en la Acción”, tal y como queda reflejado en la versión electrónica del Diccionario de términos clave de E/LE:

La investigación en la acción es un método de investigación cualitativa que se basa, fundamentalmente, en convertir en centro de atención lo que ocurre en la actividad docente cotidiana, con el fin de descubrir qué aspectos pueden ser mejorados o cambiados para conseguir una actuación más satisfactoria. (Diccionario de términos clave de E/LE, versión electrónica)

La postura que vamos a adoptar en la presentación de nuestra propuesta metodológica está en total consonancia con la definición de arriba. Nuestro foco de interés reside en colocar al alumnado en el centro de nuestros esfuerzos investigadores: es a partir de sus necesidades formativas y comunicativas como podemos y tenemos que llevar a la práctica acciones educativas orientadas a mejorar su formación e incorporación al mundo laboral. A la hora de esbozar las actividades didácticas, siempre tenemos que llevar a cabo un proceso de puesta en común de ideas y tener en cuenta las sugerencias y propuestas de los estudiantes. En muchas ocasiones, hemos contado con su participación activa en

el momento de planificar la didáctica, pues estamos convencidos de que el análisis de necesidades¹⁰ se perfila como la fase más importante del diseño curricular y se articula en torno a cuatro ejes fundamentales:

- ✓ Los objetivos;
- ✓ Los contenidos;
- ✓ La metodología;
- ✓ La evaluación.

Al fin y al cabo, el objetivo de dicho análisis es que los conocimientos previos de los estudiantes sean funcionales a su recorrido de formación y que se cierre la brecha entre el papel del docente y el papel de los aprendientes.

¹⁰ A continuación proporcionamos la definición del concepto de “análisis de necesidades” extraída de la versión electrónica del Diccionario de términos clave de E/LE: «El análisis de necesidades es una actividad del desarrollo del currículo mediante la cual se relaciona la definición de objetivos con la selección de los contenidos de un programa. El concepto se refiere a las necesidades de aprendizaje y se entiende como el desfase existente entre el estado actual de conocimientos del alumno y el que se aspira a lograr al final del mismo».

3. La Didáctica de la Mediación lingüística Español-Italiano: ¿Qué competencias necesita el mediador?

Como afirmábamos al principio de este artículo, la propuesta metodológica que vamos a presentar está orientada a la didáctica de la mediación lingüística con una orientación profesionalizante. Se trata de proporcionar una formación en línea con las exigencias del mercado de trabajo en el que se hace cada vez más necesaria la figura del mediador para tender puentes entre comunidades lingüísticas y culturales diferentes. Al hilo de esta perspectiva, el proceso mediador siempre se caracteriza por la presencia de dos idiomas extranjeros que tienen que interactuar para alcanzar determinados propósitos comunicativos. Así pues, en este marco la mediación adquiere su rasgo más distintivo: la función de acercamiento en aras de una comunicación ágil y eficaz.

3.1. La “competencia mediadora profesionalizante”: un conjunto integrador de varias subcompetencias

A la hora de formar a nuestros estudiantes como futuros mediadores lingüísticos, lo primero que tenemos que plantearnos es el desarrollo de la competencia mediadora a efectos profesionales. Según nuestra opinión un buen

punto de partida es la definición de “competencia traductora” propuesta por Hurtado Albir (2011), aun conscientes de que si bien es cierto que la mediación conlleva un proceso de transposición lingüística de una lengua a otra, no se ciñe única y exclusivamente a una mera operación translativa:

[...] competencia que capacita al traductor para efectuar las operaciones cognitivas necesarias para desarrollar el proceso traductor [...]. Esta competencia traductora identifica al traductor y le distingue del individuo no traductor. En este sentido cabe preguntarse: ¿Qué distingue al traductor de otro sujeto bilingüe no traductor? ¿Cuáles son las capacidades que definen la competencia traductora? (Hurtado Albir, 2011: 375)

Dentro del concepto que nos inclinamos por calificar de “competencia mediadora profesionalizante”, la competencia traductora tal y como la hemos presentado anteriormente juega sin duda un papel importante. Sin embargo, intervienen asimismo otras competencias o, mejor dicho, subcompetencias que enumeramos a continuación:

- ✓ *Competencia comunicativa*: la competencia comunicativa tiene que ver tanto con el plano puramente lingüístico (respeto de las reglas gramaticales, morfosintácticas, léxicas y fonéticas) como con la actitud del mediador ante la situación comunicativa en la que está involucrado. Así pues, en la mayoría de las circunstancias es el

contexto (más o menos formal) el que determina la adopción de determinadas convenciones lingüístico-comunicativas;

✓ *Competencia estratégica*: esta competencia tiene que ver con la capacidad del mediador de poner en acción una serie de estrategias verbales o no verbales eficaces para franquear los obstáculos de índole tanto lingüística como pragmática. Por lo tanto, la competencia estratégica remite tanto al uso efectivo de la competencia lingüístico-comunicativa como a la identificación de los factores susceptibles de menoscabar el proceso de mediación. El objetivo final es que no se produzcan lagunas o imperfecciones en la comunicación;

✓ *Competencia pragmática*: dentro de la competencia pragmática ejerce una función esencial la relación que se establece entre las partes implicadas en la comunicación. Por ende, el contexto comunicativo es el principal punto de referencia para valorar qué actitudes tiene que adoptar el mediador a la hora de dirigirse a sus interlocutores atendiendo a las pautas de comportamiento típicas de las comunidades lingüísticas y culturales en cuestión;

- ✓ *Competencia intercultural*: el conocimiento profundo de las culturas implicadas en el proceso mediador fomenta en el profesional de la mediación esta competencia, pues le permite determinar lo que está o no permitido en el marco de las transacciones entre las culturas implicadas. La competencia intercultural asume un significado sumamente importante en la mediación porque permite prevenir malentendidos sobre tabúes y estereotipos de tipo cultural.

- ✓ *Competencia psico-afectiva*: quizás sea la competencia más difícil de desarrollar porque está relacionada con la esfera emocional y con el cariz que puede tomar el evento comunicativo. Efectivamente, los factores psicológicos y personales son variables que no se pueden desatender a la hora de poner en comunicación individuos pertenecientes a realidades lingüísticas y culturales distintas. El desarrollo de la competencia psico-afectiva abarca todos aquellos factores que tienen que ver con los sentimientos, las vivencias y las emociones de las personas que participan en el proceso comunicativo. También se trata de desarrollar y manifestar

empatía hacia los interlocutores y de tener bajo control la ansiedad, el desasosiego y el estrés que una situación comunicativa tensa podría generar.

Es fácil intuir que las subcompetencias arriba descritas no se pueden guardar en compartimentos estancos, pues es a partir de su integración dinámica como puede surgir y desarrollarse la competencia mediadora profesionalizante que postulamos en la formación del mediador lingüístico¹¹.

4. Consideraciones sobre la didáctica y profesionalización de la Mediación lingüística español-italiano

Nuestra propuesta metodológica va dirigida a un colectivo de estudiantes universitarios que cursan una carrera en lenguas extranjeras y mediación lingüística y tienen el español como primera o segunda lengua de especialización. Además, es oportuno señalar que para abordar de forma efectiva las actividades de mediación, los estudiantes han de contar por lo menos con un nivel B2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*

¹¹ Para que la labor de mediación lingüística resulte efectiva y eficaz, es deseable que el mediador lingüístico profesional haya desarrollado una competencia traductora y que cuente, de paso, con una competencia comunicativa, estratégica, pragmática, intercultural y psicoafectiva.

Extranjeras, pues las estructuras gramaticales, morfosintácticas y fraseológicas que van a encontrar son típicas de este nivel y su repertorio léxico e idiomático ha de ser lo suficientemente desarrollado como para desenvolverse con soltura en un amplio abanico de contextos comunicativos, a partir de los más informales hasta los más formales.

No obstante, es importante realizar algunas consideraciones: para llevar a cabo eficazmente nuestra propuesta dentro de un marco didáctico auténtico, la situación ideal sería contar con la presencia de dos interlocutores (un hispanohablante y un italo hablante) que de verdad no logran comunicarse directamente y, por ende, necesitan las labores de un mediador lingüístico. No obstante, la realidad a la que nos enfrentamos en el contexto universitario italiano no siempre cumple este requisito, ya que las personas involucradas en la realización de la actividad de mediación, en la mayoría de los casos, conocen tanto la lengua de partida como la lengua de llegada, lo cual tiende a menoscabar la autenticidad de la tarea didáctica¹².

Por último, queremos recalcar que la propuesta metodológica planteada pretende ofrecer un marco de orientación dentro del ámbito de la didáctica de la

¹² Por lo general, las personas involucradas en el desarrollo de la actividad didáctica son el profesor titular de la asignatura de mediación lingüística (generalmente no nativo y de habla italiana) y el colaborador experto lingüístico (CEL nativo). Estas dos figuras conocen perfectamente ambas lenguas, lo cual tiende a falsear el desarrollo de la situación comunicativa.

mediación lingüística entre español e italiano con vistas a su profesionalización. A este respecto, cabe apuntar que se trata de crear “guiones” pre-confeccionados por el docente, pues es a él a quien le compete llevar a cabo la programación didáctica y hacer hincapié en los aspectos más importantes de la mediación¹³.

Aun así, según señala Morelli (2010) somos conscientes de que:

[...] las situaciones preconfeccionadas y rígidamente preparadas para utilizarse como simulacro en el aula de interpretación¹⁴ no existen, como no existe el diálogo «ideal» preconstruido. Por esta razón, el material [...] debe servir sólo de guión o de directrices generales para luego oralizar y crear el auténtico diálogo. (Morelli, 2010: 124)

Aun compartiendo la postura de esta autora¹⁵, nos inclinamos por considerar que el guión preconfeccionado es la única opción viable a la hora de impartir clases de mediación lingüística, pues defendemos que desde un punto

¹³ Además, nadie mejor que el profesor conoce bien el entorno educativo en el que imparte la docencia así como el nivel y el estilo cognitivo y de aprendizaje de sus estudiantes. A partir de estas premisas, se supone que el profesor está en condiciones de plantear actividades acordes con los objetivos didácticos del recorrido de formación y con su rentabilidad a la hora de incorporarse al mundo laboral.

¹⁴ En nuestro caso, diríamos “en el aula de mediación lingüística”.

¹⁵ Si bien es cierto que la práctica auténtica y profesional de la mediación lingüística supone una falta casi total de planificación, pues toda la interacción se desarrolla en el plano de la oralidad, a la hora de impartir clases de mediación lingüística no podemos desatender su valor y contenido didácticos. Por lo tanto, la planificación didáctica se perfila como la elección más acertada.

de vista didáctico la improvisación¹⁶ puede resultarles molesta a los estudiantes porque podrían sentirse desorientados en el transcurso de la actividad. Además, la improvisación en el aula de mediación supone la ausencia de una preparación previa, lo cual amenaza con redundar en perjuicio de la actuación inmediata de los estudiantes y, en el largo plazo, perjudica su proceso de aprendizaje de la mediación lingüística. Finalmente cabe señalar que la propuesta metodológica que vamos a presentar tiene la ventaja de poderse aprovechar tanto en el entorno de la clase, esto es, en presencia del/ de los docente/s como en un contexto de autoaprendizaje¹⁷.

¹⁶ Con el término “improvisación”, hacemos referencia a una situación didáctica en la que tanto el docente como el colaborador lingüístico no tienen la actividad planificada y simulan una situación comunicativa sin preparación previa.

¹⁷ Una vez preconfeccionadas las actividades didácticas, el profesor entrega las fichas a los estudiantes para que las trabajen más cómodamente en casa. Dicha modalidad de aprendizaje supone una serie de ventajas. En primer lugar, la posibilidad por parte de los estudiantes de ir profundizando en el tema abordado y en las características lingüísticas, léxicas y morfosintácticas presentes. En segundo lugar, cabe mencionar la posibilidad de que los estudiantes puedan trabajar en grupos o en parejas, lo cual beneficia el proceso de socialización y el aprendizaje cooperativo. La última ventaja –que es la suma de las anteriores– radica en la importancia concedida a la reflexión metalingüística tanto dentro como fuera del aula. En este marco, concebimos la reflexión metalingüística como un proceso de análisis en torno a la relación que se establece entre el uso de la lengua y el contexto comunicativo e interactivo en el que va introducida.

5. Ficha de la propuesta metodológica: la mediación lingüística oral español-italiano

A modo de ilustración de cómo hemos decidido llevar a la práctica nuestra propuesta metodológica, presentamos un modelo de ficha en la que figuran las especificaciones y las características que nos han parecido más emblemáticas desde la perspectiva de la didáctica de la mediación lingüística de cara a su profesionalización.

LA DIDÁCTICA DE LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA ESPAÑOL-ITALIANO

OBJETIVOS FORMATIVOS

- ✓ Reflexionar sobre el concepto de mediación lingüística
- ✓ Desarrollar la competencia mediadora profesionalizante: competencia traductora, comunicativa, estratégica, pragmática, intercultural, psicoafectiva

- ✓ Aproximarse a un universo cultural diferente
- ✓ Hacer hincapié en el fenómeno de la bi-direccionalidad
- ✓ Fomentar las destrezas orales bilingües (español-italiano)
- ✓ Acercar a los estudiantes a la profesión del mediador lingüístico
- ✓ Ampliar el caudal léxico y terminológico de los estudiantes
- ✓ Favorecer el proceso de reflexión metalingüística

NIVEL ESPECÍFICO RECOMENDADO

B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras

TEMPORALIZACIÓN

Para cada actividad didáctica, está prevista una sesión de trabajo/estudio de dos horas presenciales más dos sesiones de trabajo individual en casa con una duración aproximada de dos horas cada una.

MATERIALES

Guión preconfeccionado por el docente; listado de palabras o locuciones

inherentes al tema abordado; información extraída de Internet; apuntes tomados en clase; glosarios elaborados por los estudiantes; reproductor de audio¹⁸.

DINÁMICA DE APRENDIZAJE

La dinámica es fundamentalmente interactiva. Para el desarrollo de la actividad en el aula, estarán involucradas tres personas: el profesor titular (de habla italiana), el colaborador experto lingüístico (de habla española) y los estudiantes que ejercen como mediadores lingüísticos.

Una situación comunicativa parecida se puede reproducir en casa a través de una dinámica de grupo o en pareja: en este caso, los estudiantes se reúnen y llevan a cabo la actividad en su casa, en la estela de lo que han realizado en clase bajo la supervisión del docente.

¹⁸ El uso del reproductor de audio es una estrategia de aprendizaje sumamente eficaz para que los estudiantes vuelvan a escuchar sus actuaciones en tanto que mediadores lingüísticos y para que realicen una valoración global de su labor de mediación, al margen de las sugerencias y de los comentarios proporcionados por el profesor. Esta operación es muy útil para despertar el espíritu crítico de los estudiantes y favorecer, de paso, el proceso de reflexión metalingüística antes mencionado.

5.1. El fenómeno de la bi-direccionalidad en la mediación lingüística

Dado que las actividades propuestas contemplan la transposición lingüística constante y sistemática del español al italiano y del italiano al español, cabe centrarse en el papel que desempeña el fenómeno de la bi-direccionalidad a la hora de llevar a cabo una labor de mediación lingüística. Al estar implicadas dos lenguas extranjeras en el transcurso de la interacción, es imprescindible plantearse cómo reacciona el mediador lingüístico ante esta situación que a veces puede resultar problemática a causa de los mecanismos lingüísticos que rigen el funcionamiento de ambas lenguas. En este sentido, adquiere una importancia especial la bi-direccionalidad que representa uno de los esfuerzos típicos y caracterizadores de la mediación interlingüística:

[...] Es esencial que (el estudiante) entienda que el constante e inmediato cambio de código es una tarea inherente a esta modalidad y que requiere una especial rapidez de reacción y de separación clara de códigos que evite las interferencias. [...] El objetivo global que se persigue es someter a los estudiantes a situaciones de contacto directo entre las lenguas de trabajo, de manera que pongan a prueba su vulnerabilidad a las interferencias y aprendan a desarrollar los recursos necesarios para superarla. (Abril Martí y Collados Aís, 2001: 119-120)

La bi-direccionalidad consiste, pues, en transponer constantemente un mensaje de una lengua a otra y viceversa. Tratándose de un rasgo distintivo de la

mediación lingüística oral concebida como actividad profesional, resulta imprescindible exponer a los estudiantes a esta dificultad añadida¹⁹, ya a partir de las primeras etapas de su formación para que vayan acostumbrándose al cambio de código lingüístico.

6. A modo de conclusión

En este artículo, a través del paradigma de la Investigación en la acción, hemos elaborado una propuesta metodológica enfocada a la didáctica de la mediación lingüística oral entre lenguas afines (español e italiano), atendiendo a la vertiente eminentemente profesionalizante de la materia que nos ocupa. A tenor de lo dicho, se nos ha antojado oportuno deslindar la que hemos calificado de “competencia mediadora profesionalizante”, entendida como un conjunto de subcompetencias que proporcionan todo su valor a la mediación concebida como una profesión. Según esta perspectiva de estudio, cabe enfatizar en el nexo de unión entre lo que puede aportar la lengua y lo que puede aportar la

¹⁹ Consideramos el fenómeno de la bi-direccionalidad como una dificultad añadida en el ámbito de la mediación, porque en los intercambios dialógicos cotidianos que se producen en el marco de un mismo código lingüístico, esta operación de transposición constante no se produce. Por lo tanto, al no haberse enfrentado nunca a esta situación en sus interacciones diarias con otros individuos, los estudiantes tienden a encontrarla problemática y tienen dificultades para llevar a la práctica dicha bi-direccionalidad.

traducción, esto es, dos campos de estudio científicamente autónomos pero al mismo tiempo emparentados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abril Martí M. & Collados Aís A. (2001), *El modelo de esfuerzos adaptado a la didáctica de la interpretación bilateral*, en A. Collados Aís, & M. Fernández Sánchez, “Manual de interpretación bilateral”, pp. 95-127, Granada, Editorial Comares.

Barbier R. (2007), *La ricerca-azione*, Roma, Armando.

Consejo de Europa (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Instituto Cervantes, Recuperado el 22 de 01 de 2016, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Elliot J. (1991), *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.

Hurtado Albir A. (2011), *Traducción y Traductología*, Madrid, Ediciones Cátedra.

Latorre A. (2003), *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, Graó.

Lewin K. (1946), *Action research and minority problems*, *Journal of Social Issues*, 2(4), pp. 34-46.

Morelli M. (2010), *La interpretación español-italiano: planos de ambigüedad y estrategias*, Granada, Editorial Comares.

Peris Martín E. *et al.* (2008), *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid, SGEL, versión electrónica.

Richards J. C. & Lockhart C. (1998), *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idioma*, Cambridge, Cambridge University Press.

Stenhouse L. (1985), *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata.

Trovato G. (2013a), *La Mediazione Linguistica orale in un'ottica comparativa spagnolo-italiano. Proposte per la didattica dell'Interpretazione di Trattativa*, Reggio Calabria, Città del Sole Edizioni.

Trovato G. (2013b), *La Mediazione Linguistica nell'insegnamento delle lingue straniere: alcune proposte per la didattica della lingua spagnola come L2*. ILLUMINAZIONI, 26, pp. 3-28.

Trovato G. (2013c), *La Mediación Lingüística y Cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, con especial referencia a la didáctica de E/LE para italianos*. ÉLYCE II, 1/2, Pompei, Flavius Edizioni, pp. 145-159.

Trovato G. (2013d), *La mediación lingüística como competencia integradora en la didáctica de E/LE: una aproximación a las tareas de*

mediación oral y escrita. Mediterráneo, Volume II, EPELE Nápoles, 5, pp. 104-119.

Trovato G. (2014a), *Las estrategias de la mediación lingüística para fomentar el aprendizaje de las destrezas orales bilingües (español-italiano)*, *Dialogía*, 8, pp. 162-180.

Trovato G. (2014b), *La mediación entre lenguas afines: la dimensión pedagógica de la traducción inversa (italiano>español)*. *Estudios Interlingüísticos*, 2, pp. 135-148.

Trovato G. (2014c), *Comunicación y Mediación lingüística en el ámbito del español del turismo: una propuesta didáctica para estudiantes de habla italiana*. *TONOS DIGITAL* (Revista de Estudios Filológicos), 26, pp. 1-20.

Trovato G. (2015), *Aspectos lúdicos en la didáctica de la mediación lingüística y cultural para estudiantes de español L2: el juego de rol como actividad para fomentar la competencia pluricultural y el aprendizaje cooperativo*. *redELE*, 27, pp. 1-13.

Van Lier L. (2001), *Investigación-acción*, *Textos*, 27, pp. 81-88.

Wallace M. J. (1998), *Action Research for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.