



El potencial pedagógico de las actividades de mediación textual para la formación de traductores: validación empírica

The pedagogical potential of textual mediation activities for translator training: empirical validations

LAURA NADAL.

Università Ca'Foscari Venezia. Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati. Ca' Bernardo Dorsoduro, 3199. 30100 Venezia, Italia.

Dirección de correo electrónico: laura.nadalsanchis@unive.it

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6308-5863>

SARAH THOME

Universität Heidelberg. Institut für Übersetzen und Dolmetschen. Plöckstr. 57a. 69117 Heidelberg, Alemania.

Dirección de correo electrónico: sarah.thome@uni-heidelberg.de

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6451-3014>

Recibido: 26/10/2022. Aceptado: 30/3/2022.

Cómo citar: Nadal Sanchis, Laura y Sarah Thome, «El potencial pedagógico de las actividades de mediación textual para la formación de traductores: validación empírica», *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 24 (2022), pp. 417-443.

DOI: <https://doi.org/10.24197/her.24.2022.417-443>

Resumen: En la mediación textual propuesta por el Marco Común de Referencia Europeo (MCER), el aprendiz debe transmitir el contenido de un texto original mediante estrategias como la condensación, la reformulación y la traducción. A diferencia de la traducción profesional, prevé un mayor grado de flexibilidad en cuanto a la forma de expresión, pues el principal cometido es adecuarse a las exigencias de la situación comunicativa. Por este motivo, la mediación textual constituye una práctica pedagógica adecuada para la formación de traductores en educación terciaria, que les enseña a definir un escopo y ser autores de su propio texto. El presente trabajo compara un ejercicio de traducción y un ejercicio de mediación realizado por dos grupos de aprendices de un curso de traducción de textos del ámbito de la economía. Los errores lingüísticos disminuyen en la mediación por la mayor capacidad del aprendiz para desprenderse de las estructuras del texto original.

Palabras clave: MCER, mediación, traducción, teoría del escopo, situación comunicativa.

Abstract: In the textual mediation proposed by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), the learner must convey the content of an original text by means of strategies such as condensation, reformulation, and translation. Unlike professional translation, it provides for a greater degree of flexibility in terms of the form of expression since the main task is to adapt to the requirements of the communicative situation. For this

reason, textual mediation is an appropriate pedagogical practice for the training of translators in tertiary education, which teaches them to define a Skopos and to be authors of their own text. This paper compares a translation exercise and a mediation exercise carried out by two groups of students on a translation course within the field of economics. Linguistic errors decrease in the mediation exercise due to the student's greater ability to detach themselves from the structures of the original text.

Keywords: CEFR, mediation, translation, Skopos Theory, communicative situation.

Sumario: 1. Introducción; 2. La mediación lingüística en la didáctica de L2, 2.1. Adecuación y escopo como principios de la mediación; 3. Estudio: variables e hipótesis; 4. Resultados y discusión, 4.1. Análisis de errores, 4.2. Análisis de cambios en la mediación; 5. Conclusiones; Referencias bibliográficas.

Summary: 1. Introduction; 2. Linguistic mediation and L2 teaching, 2.1. Adequacy and Skopos as principles of mediation; 3. Study: variables and hypotheses; 4. Results and discusión, 4.1. Analysis errors; 4.2. Analysis of changes in mediation; 5. Conclusions; References.

1. INTRODUCCIÓN

La mediación lingüística o textual se define en MCER (2001) como la capacidad de traducir o interpretar un texto, de manera más o menos formal, es decir, transformar un texto original en un texto meta, ya sea en un plano interlingüístico entre L1 y L2 o intralingüístico, p. ej., aportando una versión resumida en lengua meta de un texto fuente redactado también en L2 (North y Piccardo 2016: p. 13). De hecho, el MCER propone seis escalas o actividades para fortalecer la competencia del aprendiente de lenguas como mediador (un agente social capaz de transferir y aclarar la información procedente de una fuente original valiéndose de su condición plurilingüe, Piccardo *et al.* 2019: p. 19), entre ellas se cuenta también con la traducción de un texto escrito (Consejo de Europa, 2018: p. 115). Sin embargo, la actividad de traducción aquí definida tiene como principal objetivo la captación del sentido del original y la transmisión de las ideas principales obviando otros aspectos formales:

Here they are being asked to reproduce the substantive message of the source text, rather than necessarily interpret the style and tone of the original into an appropriate style and tone in the translation, as a professional translator would be expected to do (Consejo de Europa, 2018: p. 113).

2. LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA DIDÁCTICA DE L2

La transferencia entre lenguas del sentido esencial como principal

máxima de actuación para el mediador recuerda a enfoques de traducción propuestos desde las teorías funcionales, como la teoría del escopo (Reiß y Vermeer, 1984), en la cual se considera el texto como un acto comunicativo producido con una función específica. El principal objetivo del traductor consiste en reconocer dicha función, el escopo de la translación, y transmitirla. No obstante, centrándose particularmente en sus destinatarios, el traductor dispone de la potestad para decidir si la función del texto meta debe incluso diferenciarse de la del texto original (p. ej., en la traducción del guion de una obra teatral que se adapta a una nueva cultura y, quizá, a una nueva época).

Con el uso del inglés como lengua franca y la creciente globalización, tanto la traducción como el *code-switching* o alternancia de lenguas son prácticas cada vez más integradas en las clases de L2 como estrategias de aprendizaje en el marco del *translanguaging* (Corcoll González y González-Davies 2016: p. 68): «the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system» (Canagarajah, 2011: p. 401). La traducción como subtipo de la mediación lingüística es una actividad que el aprendiente de lenguas podrá aplicar en un contexto cotidiano, por lo que propicia una situación de aprendizaje significativo muy adecuada para un enfoque por tareas (Kolb, 2016: p. 83; Sánchez Cuadrado, 2017).

De igual manera, la traducción es una práctica que permite al aprendiz ser consciente de la necesidad de desarrollar una competencia intercultural durante la adquisición de una lengua (Kolb, 2016: p. 83), ya que no solo se trata de transferir actos de habla a una lengua meta, sino de adaptar el contenido teniendo en cuenta que el nuevo destinatario puede necesitar información adicional para complementar su trasfondo cultural (Kolb, 2015: p. 53). La búsqueda de una equivalencia dinámica (Nida, 1964), es decir, que no solo busca la igualdad en el plano lingüístico, sino una adecuación al nuevo contexto, permite que el aprendiz afine su sensibilidad lingüística o *language awareness*: «explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use» (Gnutzmann, 2009: p. 60).

Así pues, las competencias que debe entrenar un estudiante de lenguas extranjeras en su desarrollo como mediador coinciden en gran parte con las que precisa un estudiante de traducción en su proceso de formación: una competencia *lingüística*, para transmitir el contenido del texto captando el sentido al emplear los medios lingüísticos adecuados; una competencia *cognitiva*, que le permita ampliar o reducir la información del texto original en función de los destinatarios del texto meta y de la situación comunicativa; una competencia *intercultural*, que le permite explicar o adaptar los contenidos culturales de forma adecuada al destinatario; y, por último, una competencia *pragmática-textual*, por la cual estructura y redacta el texto traducido según las normas y convenciones de la lengua meta (Bickert 2015: p. 73).

Por consiguiente, de la misma manera que la traducción es una práctica cada vez más integrada en la enseñanza de lenguas, también las actividades comunicativas de mediación propuestas por el MCER pueden integrarse como una estrategia de aprendizaje en la formación de traductores profesionales en la enseñanza terciaria (Corcoll González y González-Davies, 2016; Colina y Lafford, 2017; Nadal Sanchis, 2020). El presente trabajo se propone comparar el ejercicio de traducción de dos grupos experimentales bajo diferentes instrucciones: a) realizar una traducción convencional; o b) efectuar una mediación lingüística en español del texto fuente en alemán valiéndose de la traducción (como se propone en el MCER).

2.1. Adecuación y escopo como principios de la mediación

Los estudiantes de traducción¹ del ámbito hispanohablante que tienen alemán como primera o segunda lengua extranjera a menudo muestran dificultad en la traducción directa (del alemán al español) para formular adecuadamente el texto meta en su L1, a pesar de que no se den errores en el proceso de comprensión. Ante la inseguridad que les surge durante la interpretación del original (pues, en muchas ocasiones, el nivel de alemán no supera un A2-B1),² los estudiantes carecen de la

¹ Bajo estudios de traducción se engloban diferentes programas: másteres, grados o asignaturas integradas en carreras de Filología o Lenguas Modernas, como es el caso de los estudiantes que componen la muestra del estudio.

² En la propuesta de MCER para la competencia traductora (PACTE, 2018: p. 125), se indica ya desde la escala de A1 que el nivel mínimo en comprensión lingüística

flexibilidad necesaria para encontrar los equivalentes léxicos adecuados, emplear las estructuras sintácticas de forma natural en su lengua materna o encontrar el registro adecuado (Bickert, 2015: p. 158). A menudo el proceso de desverbalización de las ideas del original y la búsqueda de paráfrasis en estructuras propias de la L1 es inexistente y, más bien, se pretende una reexpresión directa del original a la lengua meta.³

La mediación lingüística o textual se ha definido en el MCER como un concepto más amplio, en el que se integran los procesos de explicación, paráfrasis y simplificación para transferir la información de un texto original de una lengua a otra, de forma que el texto redunde en un mayor grado de familiaridad para el nuevo destinatario (Creese y Blackledge, 2010). De hecho, entre las estrategias de mediación que el aprendiz debe aplicar en las actividades se encuentran la ampliación de la información del original, la reducción de información a lo esencial, la adaptación de la lengua (registro), el desglose detallado de información considerada compleja y la conexión de la información con el trasfondo enciclopédico y cultural de quien se beneficia de la mediación (Consejo de Europa, 2018: pp. 126-127). Al asociarse con situaciones de mayor informalidad, el papel del mediador queda dotado de mayor flexibilidad de actuación:

Zudem erlaubt es der Grad der Informalität von Sprachmittlungssituationen, dass M (der Mittler) selbst als eine eigenständige dritte Partei in das Gespräch eingreift und über die mögliche Klärung von Missverständnissen und die Herstellung gleicher Wissensvoraussetzungen bei den Beteiligten hinaus aktiv eigene Argumente oder gar eigene Gesprächsthemen einführt (Knapp, 2013: p. 2).

Este grado de libertad hace que las máximas principales de actuación en las actividades de mediación concebidas por el MCER sean las mismas propuestas por las teorías funcionales de la traducción,

debe ser equivalente a un B2, no obstante, la realidad en las aulas es a menudo otra, al menos para una L2 como el alemán. Sin embargo, este déficit se compensa por el hecho de que se está traduciendo a una lengua materna.

³ Los procesos de desverbalización de las ideas del original, paráfrasis mental y reexpresión en lengua meta son introducidos en el modelo de Seleskovitch y Lederer, 1984.

como la teoría del escopo (Reiß y Vermeer, 1984; Nord, 2009, 2010). El texto meta debe cumplir una función para sus destinatarios, el traductor / mediador es quien toma la decisión de cuál debe ser esta función según factores situacionales que definen el encargo, según el trasfondo que prevé en los lectores y según factores internos al texto. Todas sus decisiones en el proceso irán enfocadas a que su nueva propuesta informativa sea adecuada al cumplimiento de dicha función (Reiß y Vermeer, 1991: p. 95): «Übersetzen wird nicht mehr so sehr als linguistischer Transfer, sondern als kontextualisierter Transfer für den zielkulturellen Rezipienten gesehen» (Kolb, 2016: p. 104).

Este tipo de traducción instrumental (Nord, 2010: p. 54) que busca en primera instancia mantener la función del original a través de una equivalencia dinámica (Nida, 1964) o, en otras palabras, de la adecuación, justifica la introducción de cambios en el texto meta, como la inserción de explicaciones, la eliminación o condensación de pasajes o la forma de explicar los contenidos (p. ej., a través de nuevas metáforas),⁴ de esta manera, el traductor / mediador se convierte en autor de un nuevo texto, que tiene presente el trasfondo cultural de sus lectores y se adapta a él.

Teniendo en cuenta la mayor flexibilidad que se le confiere al mediador, las actividades comunicativas de mediación textual del MCER pueden considerarse una práctica que entrena en el estudiante de traducción la capacidad de desprenderse de las estructuras del original para formular con mayor autonomía en su L1 y presentar los contenidos con mayor libertad formal, atendiendo a las convenciones y normas de la nueva cultura (Bickert, 2015: p. 159). En particular, la propuesta se considera apta para los estudiantes de traducción cuya competencia se describe todavía dentro de los niveles A y B según las escalas del nuevo MCER de Traducción (PACTE, 2018: p. 119). En el presente análisis se parte de la hipótesis general de que los ejercicios de mediación presentarán menos errores de redacción y mayor número de cambios en el plano lingüístico-textual frente a las traducciones.

⁴ En la teoría del escopo la coherencia interna prevalece sobre la norma de la coherencia externa, es decir, conservar la función del texto meta por la que se ha decidido el traductor y adaptar la forma de comunicar la información al trasfondo del que parte el nuevo destinatario prevalece sobre la necesidad de mantener la fidelidad entre el texto original y su traducción (Reiß y Vermeer, 1991: p. 113).

3. ESTUDIO: VARIABLES E HIPÓTESIS

A la luz de las premisas expuestas, el presente estudio compara la producción textual de dos grupos de aprendices de la asignatura de Traducción de Textos Económicos, que forma parte del programa de Lenguas Modernas en la Universidad EAN, Bogotá. Cada grupo recibió una instrucción distinta: el grupo A recibía el encargo habitual de realizar la traducción del texto proporcionado, mientras que el grupo B recibía una explicación de en qué consiste el ejercicio de la mediación textual a través de la traducción y los aprendices debían cumplir con el siguiente encargo:

Partiendo de este texto fuente „Schuldschein und Darlehensvertrag“, debe explicarle en un comunicado por escrito a su cliente, el cual solo habla español, en qué consisten un pagaré y un contrato de préstamo, qué se debe tener en cuenta al emplear estos medios de pago y cuál es la diferencia entre ambos.

Cada uno de los grupos comparados cuenta con un total de quince aprendices, nativos de español y con un nivel A2-B1 de alemán, que entregaron su ejercicio por escrito. Las quince traducciones y las quince mediaciones fueron evaluadas atendiendo a cinco categorías de errores (Hurtado Albir, 2001: p. 288):

- *lingüísticos* o relacionados con el código, subdivididos en errores ortográficos, léxicos (no especializado), sintácticos, gramaticales y de puntuación;
- *textuales*, de coherencia y cohesión, así como de estilo y redacción;
- *extralingüísticos*, remiten a problemas temáticos o conceptuales (terminología especializada), además de problemas surgidos por referencias culturales;
- de *intencionalidad*, que implican dificultades para captar el sentido o la intención comunicativa del texto original;
- *pragmáticos*, relacionados con el tipo de encargo y el destinatario.

Por otro lado, los ejercicios se analizaron en cuanto a los cambios que se integraron en el texto meta frente al original con el fin de

mantener la función (informativa-aclarativa) que se les solicitaba a los aprendices. Estos cambios derivan sobre todo de la aplicación de estrategias de mediación (Consejo de Europa, 2018: pp. 126-127), entre las cuales se encuentran la reducción informativa por omisión o condensación de información, la ampliación informativa por inserción de explicaciones adicionales o paráfrasis más detalladas que desglosan información compleja, además de la adaptación lingüística o cambio de registro y del anclaje con el trasfondo cultural y cognitivo del que parte el nuevo destinatario del texto meta (North y Piccardo, 2016: p. 31).

A partir de una comparación cuantitativa y cualitativa de ambos ejercicios se comprueban las siguientes hipótesis, partiendo de la premisa de mayor flexibilidad con la que cuenta el mediador frente al traductor:

H1. La calidad de la producción textual en los ejercicios de mediación será mayor, es decir, se espera un menor número de *errores* en la evaluación de las mediaciones en comparación con las traducciones.

H2. Los ejercicios de mediación presentarán mayor cantidad de omisiones o condensaciones de la información del original en comparación con las traducciones por aplicación de la estrategia de *reducción* informativa.

H3. Los ejercicios de mediación presentarán mayor cantidad de explicaciones adicionales y paráfrasis en comparación con las traducciones por aplicación de la estrategia de *ampliación* informativa y desglose.

H4. Los ejercicios de mediación presentarán más cambios en el registro (frente al original) en comparación con las traducciones por aplicación de la estrategia de *adaptación* lingüística.

H5. Los ejercicios de mediación presentarán más *cambios lingüísticos* en el plano oracional y textual (en el orden de las oraciones, en la estructura informativa, la inserción de marcadores del discurso, la inserción de marcas de déixis o la explicitación de actos de habla).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Análisis de errores

En la tabla 1 se comprueba que la longitud de ambos ejercicios no difiere en gran medida y que el número de errores aumenta solo ligeramente en el caso de las traducciones:

	Total de palabras	Media de palabras por ejercicio	Total de errores	Media de errores por ejercicio	Desviación estándar
Traducciones	5530	368,7	156	10,40	5,55
Mediaciones	5267	376	145	10,36	4,53

Tabla 1. Total de palabras y de errores⁵

Sin embargo, un análisis desglosado de las distintas categorías de errores permitirá determinar los problemas más habituales que propicia cada tipo de instrucción.

En la tabla 2 se presenta la distribución del número total de errores lingüísticos en los quince ejercicios de traducción y mediación respectivamente. Se trata de aquellos errores que se dan por el mal uso del código (Hurtado Albir, 2001: p. 288). En todas las subcategorías la cantidad de errores aumenta en el encargo de traducción, a excepción de los errores de ortografía.

	Total de errores traducción	Promedio de errores traducción	Desviación estándar	Total de errores mediación	Promedio de errores mediación	Desviación estándar
Ortografía	5	0,33	0,62	11	0,79	0,89
Puntuación	8	0,53	0,52	1	0,07	0,27
Léxico	28	1,87	1,55	28	2	1,47
Sintaxis	6	0,40	0,63	2	0,14	0,36

⁵ Los datos obtenidos por los dos grupos compuestos por quince aprendices respectivamente no han demostrado ser suficientes para hacer afirmaciones sustentadas mediante una prueba de significación (no se ajustan a una distribución normal). Por ello, aplicamos estadísticas descriptivas y presentamos cifras absolutas, promedios y su desviación estándar.

Tabla 2. Errores lingüísticos. Promedios por ejercicio

Los errores de tipo léxico constituyen la categoría más representativa dentro de este grupo y se mantienen en niveles similares en las mediaciones y en las traducciones. En este subgrupo se encuentran errores de producción motivados por calcos lingüísticos inadecuados (1) y (2) o combinaciones poco frecuentes que atentan contra la idiomática de la lengua meta (3) (Albrecht, 2013):

1) Original (de): *Der vom Schuldner eigenhändig unterschriebene Schuldschein*

Meta (es): debe firmar el pagaré con mano propia

2) Original (de): *hat Anspruch auf die Zahlung*

Meta (es): tiene derecho al reclamo de la deuda

3) Original (de): *Damit beschert der Schuldschein seinem jeweiligen Inhaber größtmögliche Flexibilität.*

Meta (es): el pagaré presta a su titular óptima facilidad

Los errores de producción relacionados con la sintaxis implican alteraciones en el orden de los constituyentes oracionales, como en el ejemplo (4), donde la aposición entre comas separa el complemento directo del indirecto:

4) Original (de): *Die Möglichkeit der Weitergabe der Urkunde, der sogenannten Zession, an einen Dritten macht einen Schuldschein zu einem gesetzlichen Zahlungsmittel.*

Meta (es): La posibilidad de traspasar *el documento*, conocido esto como cesión, *a un tercero* hace que el pagaré sea una moneda de curso legal.

La tabla 3 presenta la distribución de los errores extralingüísticos, que en los datos evaluados se corresponden con errores en el uso de la terminología especializada (Hurtado Albir, 2001: p. 288).

	Total de errores	Promedio de errores	Desviación estándar
--	-------------------------	----------------------------	----------------------------

Traducción	33	2,20	1,74
Mediación	18	1,29	1,07

Tabla 3. Errores extralingüísticos (terminología).
Promedios por ejercicio

Algunos de los errores de terminología más habituales tanto en los escritos de traducción como de mediación se dieron con los siguientes términos en la tabla 4:

Original	Término correcto	Error frecuente
<i>Wertpapier</i>	Título valor	Garantía
<i>Inhaberpapier</i>	Título al portador	Documento válido para el portador / certificado
<i>Kredit zur freien Verwendung</i>	Crédito de libre inversión	Préstamo para uso gratuito

Tabla 4. Ejemplos frecuentes de errores de terminología

La menor presencia de este tipo de error en la mediación puede deberse, por un lado, a una mejor aplicación de la subcompetencia instrumental por parte del aprendiz (PACTE, 2018), que le lleva a una documentación más efectiva en la búsqueda de equivalentes terminológicos y, por otro, a que en los ejercicios de mediación los términos quedaron ocasionalmente diluidos por las estrategias de condensación o fueron sustituidos por explicaciones más amplias, como ocurre en este pasaje (5):

5) Original (de): *Bei einem Schuldschein handelt es sich nicht um ein Wertpapier. Er kann auch bei größeren Volumina nicht an der Börse gehandelt werden.*

Meta (es): Un pagaré no es una garantía del pago de la deuda, por lo que no se puede negociar en la bolsa de valores.

En el caso de *Wertpapier* no se habla de un título valor, pero la explicación alternativa a la que recurre el aprendiz puede considerarse adecuada y aporta mayor comprensión a la información proporcionada en la siguiente oración sobre la negociación en bolsa.

Entre los errores textuales se cuentan los relativos a la cohesión (conexión entre oraciones, coherencia en los tiempos verbales o un uso incorrecto en las proformas) (Hurtado Albir, 2001: pp. 452-453; Calsamiglia y Tusón, 2001 [1999]: pp. 217-245) y los errores de redacción y estilo (expresión poco clara en la lengua meta que no permite una lectura fluida o inadecuación del registro) (Hurtado Albir, 2001: p. 288). La tabla 5 muestra que ambas categorías de errores textuales tienen mayor representación en los ejercicios de mediación:

	Total de errores traducción	Promedio de errores traducción	Desviación estándar	Total de errores mediación	Promedio de errores mediación	Desviación estándar
Cohesión	15	1	0,85	24	1,71	1,14
Redacción	38	2,53	1,64	46	3,29	2,33

Tabla 5. Errores textuales. Promedio de errores

Parece ser que la mayor flexibilidad en la expresión de contenidos de la que es consciente el aprendiz en el papel de mediador provoca una producción textual más deficitaria en cuanto a estilo y cohesión. En la mediación se insertan más conexiones textuales explícitas, a través de estructuradores de la información o de conectores argumentativos (Loureda y Acín, 2010), sin embargo, esto deriva a menudo en usos incorrectos:

6) Original (de): *Bei einem Schuldschein handelt es sich nicht um ein Wertpapier. Er kann auch bei größeren Volumina nicht an der Börse gehandelt werden.*

Meta (es): Un pagaré no es una garantía del pago de la deuda. Además, no se puede negociar en la bolsa de valores.

7) Original (de): *Eine Weitergabe an einen Dritten ist nur durch Abtretung möglich.*

Meta (es): *Sin embargo*, es posible hacer un traspaso a un tercero, *pero* sólo asignándolo por medio de una cesión.

En (6) debería haberse marcado una relación de causa-consecuencia (*por eso, por este motivo*) y en (7) la presencia de una primera contrargumentación es adecuada, pero no la segunda. En los errores de expresión, principalmente se observa a menudo en las mediaciones la utilización de un registro inadecuado para tratarse de un texto escrito (8):

8) Original (de): *Der Grund, weshalb der Schuldschein ausgestellt wurde, muss in der Urkunde nicht angegeben sein.*

Meta (es): No es tan necesario poner en el documento la razón de la deuda.

Esta puede considerarse una consecuencia de lo que entiende el aprendiz por ponerse en el papel de mediador para facilitarle a un tercero el acceso a la información del texto fuente y aplicar la estrategia de la adaptación lingüística (Piccardo *et al.*, 2019: p. 19).

Por último, los errores menos representados entre los datos son los de intencionalidad y los errores pragmáticos (gráfico 4), ya que en términos generales los principales problemas se generan en la expresión y no tanto en la comprensión. Este tipo de errores cuenta con una distribución dispar en ambos tipos de ejercicios, al aumentar ligeramente en las mediaciones. La intencionalidad implica problemas para captar el sentido del texto original a partir de una interpretación adecuada del discurso (Calsamiglia y Tusón, 2001 [1999]: pp. 183-205) y los errores pragmáticos están motivados por no haber tenido en cuenta las condiciones del encargo, el contexto de la traducción o el trasfondo del destinatario (Hurtado Albir, 2001: p. 288). En la tabla 6 pueden observarse los errores de intencionalidad y pragmática:

	Total de errores traducción	Promedio de errores traducción	Desviación estándar	Total de errores mediación	Promedio de errores mediación	Desviación estándar
Intencionalidad	4	0,27	0,59	5	0,36	0,63

Pragmática	7	0,47	1,13	7	0,50	0,52
------------	---	------	------	---	------	------

Tabla 6. Errores pragmáticos y de intencionalidad.
Promedio de errores

En el ejemplo (9) la expresión «el acreedor tiene derecho al pagaré» no permite entender el sentido que pretende transmitir el original «el pagaré está en propiedad del acreedor» o «el acreedor tiene derecho al cobro de la deuda»:

9) Original (de): *Paragraf 952, Abs. 1 BGB: Das Eigentum des Schuldscheins steht dem jeweiligen Gläubiger zu.*

Meta (es): Artículo 952, apartado 1 BGB: El acreedor tiene derecho al pagaré.

Los errores de pragmática se han encontrado, por ejemplo, en la traducción de las obras legislativas, al haber incluido el nombre original en alemán:

10) Original (de): *im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) und in der Zivilprozessordnung (ZPO).*

Meta (es): en el Código Civil alemán (*Bürgerlichen Gesetzbuch*, BGB) y en el Código Procesal Civil (*Zivilprozessordnung*, ZPO).

Por la finalidad informativa del texto, es innecesario nombrar el título original de la obra, es suficiente con identificarla a partir de las siglas.

En general, el análisis de errores no permite realmente considerar que la producción textual en las mediaciones muestre una mejora en comparación con las traducciones, la primera hipótesis solo parece confirmarse de forma parcial. Ciertamente, los errores lingüísticos (especialmente de gramática y sintaxis) se reducen en los ejercicios de mediación porque el aprendiz está más centrado en su propia producción textual guiándose por el escopo (Kolb, 2016: p. 104) y no se siente tan anclado a las estructuras del original. Sin embargo, la mayor flexibilidad hace aumentar considerablemente los errores textuales de redacción, estilo y cohesión, especialmente se observan a

menudo casos de inadecuación en el registro escogido por una aplicación indebida de la adaptación lingüística como estrategia de mediación.

4.2 Análisis de cambios en la mediación

En general, las hipótesis planteadas H2-H5 se confirman, ya que todos los cambios listados se aplican para efectuar la mediación, pero no cuando el aprendiz recibe la instrucción de realizar una traducción. Como indican la segunda, tercera y cuarta hipótesis, los ejercicios de mediación presentan ejemplos en los que se ponen en práctica las estrategias de reducción, ampliación y adaptación lingüística, como consecuencia de ello, también los cambios estructurales en el plano lingüístico se hacen vigentes en los ejercicios de mediación y no en los de la traducción planteada como ejercicio convencional (a excepción de la inserción de marcas de cohesión).

En veintidós casos se cuentan ejemplos de reducción por condensación de la información presentada en el original (Nadal y Thome en prensa), como se observa en el ejemplo (14), el contenido de tres oraciones no consecutivas del original se compacta en una:

- 11) Original (de): *1. Im Gegensatz zu einem Darlehensvertrag handelt es sich bei einem Schuldschein um ein Inhaberpapier.*
- 2. Bei einem Schuldschein verhält es sich so, dass derjenige, der den Schuldschein besitzt, Anspruch auf die Zahlung hat.*
- 3. Damit beschert der Schuldschein seinem jeweiligen Inhaber größtmögliche Flexibilität.*

Meta (es): Por otro lado, el pagaré es un título al portador, su acreedor es quien tiene derecho al cobro y dispone de total flexibilidad para su cesión.

Igualmente, se encuentran diecinueve casos de reducción del original por omisión de información, el aprendiz considera parte del contenido del texto superfluo para conseguir que el destinatario comprenda la diferencia entre ambos métodos de pago. Los tres pasajes textuales presentados en (12) han sido los más omitidos en las pruebas. El motivo de las omisiones no recae en la repetición de información por

parte del original, sino que el aprendiz considera que son datos adicionales sobre el pagaré que no es necesario presentar teniendo en cuenta su escopo (Reiß y Vermeer, 1984).

12) Original (de): *1. Der Grund, weshalb der Schuldschein ausgestellt wurde, muss in der Urkunde nicht angegeben sein.*

Meta (es): No es necesario especificar en el documento el motivo por el cual se emite el pagaré.

2. *Dies wäre zum Beispiel auch bei einem Kredit zur freien Verwendung der Fall, aber nicht bei einem zweckgebundenen Darlehen.*

Meta (es): Esto aplicaría también en el caso de un crédito de libre inversión, pero no para un crédito con fines específicos (p. ej. hipotecario).

3. *Die Möglichkeit der Weitergabe der Urkunde, der sogenannten Zession, an einen Dritten macht einen Schuldschein zu einem gesetzlichen Zahlungsmittel.*

Meta (es): La posibilidad de traspasar el pagaré a un tercero mediante la cesión lo convierte en una forma de pago legal.

La estrategia de la ampliación de información se observa en dieciséis casos (Consejo de Europa, 2018: p. 126), en diversas ocasiones se ha aplicado para sustituir un término por una explicación más detallada del concepto al que representa (cfr. técnica de la ampliación, Hurtado Albir, 2001: p. 269), como sucede con *Wertpapier* «título valor» (13) o con *Inhaberpaier* «título al portador» (14).

13) Original (de): *Bei einem Schuldschein handelt es sich nicht um ein Wertpapier.*

1. Meta (es): El pagaré no constituye una garantía del pago de la deuda.

2. Meta (es): A pesar de que el pagaré funciona como una promesa de pago, no es una garantía de que se vaya a saldar la deuda.

14) Original (de): *Im Gegensatz zu einem Darlehensvertrag handelt es sich bei einem Schuldschein um ein Inhaberpapier.*

Meta (es): El acuerdo de préstamo se firma entre dos personas y no se puede transferir a terceros, mientras que un pagaré se puede emplear como una moneda o cheque.

En (13) se media una explicación indicando que con el pagaré la liquidación de la deuda no queda garantizada, en lugar de hacer referencia a que este documento no equivale a un título valor. De esta forma, se justifica más claramente la siguiente oración del texto, según la cual el pagaré no se puede negociar en bolsa. En (14) se intercambia el término «título al portador» por la representación mental de que se puede utilizar como moneda de cambio. Además de que, para aclarar la diferencia, se aporta también el dato principal que caracteriza al contrato de préstamo frente al pagaré. Este tipo de explicaciones sustitutivas de los términos pueden explicar la diferencia cuantitativa presentada en los errores de tipo extralingüístico, ya que en las mediaciones algunos términos se omiten con lo que se reduce la cantidad de errores.

Otras de las ampliaciones utilizadas por los aprendices se enfocan hacia un cambio de perspectiva que presupone una mejor recepción del contenido por parte del oyente:

15) Original (de): *Bei einem Schuldschein verhält es sich so, dass derjenige, der den Schuldschein besitzt, Anspruch auf die Zahlung hat.*
Meta (es): El pagaré implica mayor flexibilidad (frente al contrato de préstamo) al ser transferible, la deuda se liquida al acreedor, sin importar si este es la misma persona que recibió el pagaré en un primer momento.

En este fragmento, en parte se recurre a la condensación de información al integrar el dato sobre la mayor flexibilidad y la posibilidad de cesión, pero al mismo tiempo el mediador describe desde su perspectiva lo que implica un cambio de acreedor. En el siguiente caso (16), se añade una paráfrasis de lo que indica el adverbio *einfach* (es. «simplemente») en la primera oración, es decir, la cesión no requiere mayor formalización.

16) Original (de): *Da Person C eine offene Forderung gegenüber B hat, gibt B den Schuldschein des A einfach an C weiter, tritt ihn also ab, B hat seine Schuld beglichen und C wurde formlos zum Gläubiger gegenüber A.*

Meta (es): Como B tiene una deuda abierta con C, este simplemente transfiere el pagaré de A a C, por medio de una cesión. Así B liquida su

deuda y C pasa a ser el nuevo acreedor de A, sin necesidad de formalizar el proceso de ninguna otra manera.

Este tipo de ampliaciones explicativas presentan a la vez una tendencia (véase ejemplos 16-19) a aplicar la estrategia de la adaptación o simplificación lingüística por cambio de registro (Consejo de Europa, 2018: p. 127). Eso explica en gran parte el alto número de errores de redacción registrados para los ejercicios de mediación. Las estrategias de ampliación y las de reducción por condensación y omisión (Consejo de Europa, 2018: p. 127) son las que se recogen con mayor frecuencia en los datos de mediación, mientras que en la traducción su ocurrencia es nula. El ejercicio de mediación, por tanto, está llevando al aprendiz a poner en práctica sobre todo su competencia cognitiva (Bickert, 2015) y a dirigir su proceso según el escopo o función escogida como principal, puesto que deben posicionarse en la perspectiva del destinatario de la lengua meta y comunicar el contenido de la forma en que lo consideran más accesible para este (Kolb, 2015).

Como consecuencia de las estrategias presentadas hasta ahora, comienzan a introducirse los cambios estructurales en el plano oracional y textual. Se producen a menudo cambios en la estructura informativa del texto meta (Albrecht, 2013: p. 125), como en el ejemplo (17), donde se observa, además, una alteración inadecuada del registro:

17) Original (de): *Bei einer Abtretung handelt es sich um eine formlose Übertragung der Schuld von einem Gläubiger auf einen anderen, ohne, dass sich der Schuldner oder der Gegenstand des Schuldscheins ändern.*

Meta (es): Al cederlo, el monto de la deuda y el deudor se mantienen igual, lo que cambia es el acreedor a quien se le va a pagar.

La oración anterior a (17) ya explica que una cesión supone un cambio de acreedor, por ello en el original primero se retoma esta información como tema o información conocida y a la derecha del enunciado se introduce la información nueva o rema, es decir, los datos del pagaré que no cambian (Albrecht, 2013: p. 261; Calsamiglia y Tusón, 2001 [1999]: p. 240). Sin embargo, el texto meta utiliza la primera subordinada «al cederlo» como tema, continúa introduciendo

el rema y, finalmente, forma una estructura focalizada para incidir sobre el contenido principal que define la cesión.

Otro de los cambios que se detecta a nivel oracional en los ejercicios de mediación y que no vienen descritos como estrategias en el MCER son los casos de deíxis (Albrecht, 2013: p. 192; Calsamiglia y Tusón, 2001 [1999]: p. 136), en los que se introduce la perspectiva del autor con la primera persona del plural o se interpela directamente al lector con el *usted* en una estructura metadiscursiva que anuncia el inicio de una enumeración.

17) Original (de): *Die Rechtsgrundlagen des Schuldscheins finden 435anera435 Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) und in der Zivilprozessordnung (ZPO).*

1. Meta (es): En el Código Civil (BGB) y en el Código Procesal Civil (ZPO) podemos encontrar los principios legales de este documento contable.

2. Meta (es): Todos los pagarés emitidos en Alemania cuentan con unas bases legales descritas en el Código Civil alemán (BGB) y en el Código Procesal Civil (ZPO). Como aspectos primordiales, usted puede encontrar los siguientes:

Ante el escopo del que parte el lector, aclarar y presentar la información de forma que sea más fácilmente accesible para el lector tanto lingüística como conceptualmente, las formas de deíxis, por las cuales se hace explícito el receptor en el texto, se consideran adecuadas. Pues el locutor busca el propósito de relacionarse con su interlocutor en esta instancia comunicativa de la mediación (marcando una relación de respeto y formalidad) (Calsamiglia y Tusón, 2001 [1999]: p. 141). El mismo propósito de interpelación directa del lector de la mediación se persigue con la inserción de actos de habla directivos codificados mediante verbos modales de obligación (Albrecht, 2013: p. 208), como sucede en (19):

18) Original (de): *Bei einem Schuldschein handelt es sich nicht um ein Wertpapier.*

Meta (es): Se debe tener en cuenta que un pagaré no es un título valor.

Este tipo de modificaciones se registran en cinco casos en el total de los datos de mediación. En el siguiente ejemplo, se vuelve a encontrar un acto de habla directivo y un cambio adicional que a menudo se introduce en la primera parte del texto, en la que se nombran las bases legales del pagaré, y que consiste en la inserción de un verbo de comunicación (*se indica que*), una forma de ampliar también la cantidad de información explícita del original:

19) Original (de): *Paragraf 371 BGB: Hat der Schuldner seine Verbindlichkeit getilgt, kann er die Herausgabe des Schuldscheins verlangen.*

Meta (es): En el artículo 371 del Código Civil alemán (BGB) se indica que una vez la deuda sea liquidada, el deudor puede solicitar al acreedor la devolución del pagaré.

En el nivel de la gramática textual, destaca el alto número de conexiones explícitas que se insertan en el texto meta en comparación con las que se encuentran en el original. En total se registran cuarenta conexiones entre oraciones o segmentos textuales mayores, de las cuales cuatro se dan mediante conjunciones oracionales (*pero, mientras que, lo cual y lo que*) y el resto van señaladas por marcadores del discurso (Portolés, 1998 [2001]; Loureda y Acín, 2010), definidos como unidades lingüísticas invariables cuya función es codificar el tipo de relación que se establece entre dos segmentos discursivos, no ejercen ninguna función sintáctica en el núcleo oracional, sino que constituyen enlaces supraoracionales que facilitan la cohesión textual y la interpretación de enunciados. De entre los marcadores que actúan en el plano discursivo (Loureda y Acín, 2010), en los datos de mediación se encuentran representados los tres tipos: conectores argumentativos (*sin embargo*), reformuladores (*es decir*) y estructurados de la información (*por otro lado, en primer lugar, por último*):

20) Original (de): *Er kann auch bei größeren Volumina nicht an der Börse gehandelt werden. Eine Weitergabe an einen Dritten ist nur durch Abtretung möglich.*

Meta (es): **Por otro lado**, los pagarés no pueden ser negociados en bolsa, **sin embargo**, sí pueden cederse a un tercero.

21) Original (de): *Paragraf 952, Abs. 1 BGB: Das Eigentum des Schuldscheins steht dem jeweiligen Gläubiger zu.*

Meta (es): **En primer lugar**, en el artículo 952 apartado 1 del BGB, se indica que el acreedor es el propietario del pagaré, **es decir**, es la persona que tiene derecho a exigir el pago y cumplimiento de la deuda.

22) Original (de): *Der Grund, weshalb der Schuldschein ausgestellt wurde, muss in der Urkunde nicht angegeben sein.*

Meta (es): **Por último**, la razón por la que se emitió el pagaré no tiene que estar indicado en el certificado.

En el apartado anterior, se demostró que los errores textuales de cohesión también aumentaban en el caso de las mediaciones, lo cual puede asociarse a la elevada cantidad de marcas de cohesión introducidas por el aprendiz.

Por último, una de las principales prácticas que demuestra la flexibilidad con la que actúa el aprendiz en su posición de mediador son los sustanciales cambios de orden de las oraciones en el texto meta respecto del orden original (registradas en veintidós ocasiones), los cuales no solo se dan entre oraciones consecutivas, sino en cualquier posición del texto. Tales modificaciones no se observan en los ejercicios de traducción; en cambio, en el rol de mediador muestra el aprendiz la destreza de actuar como autor y presentar su propia propuesta del mensaje en lengua meta siguiendo la máxima de la adecuación funcional (Nord, 2009: p. 26).

5. CONCLUSIONES

La mediación lingüística o textual se define en el MCER como una de las competencias comunicativas a adquirir durante el proceso de aprendizaje de una L2 y que permite al aprendiz el acceso a situaciones de aprendizaje significativo al poder hacer uso de su condición multilingüe (Piccardo *et al.*, 2019). Con el fin de ponerla en práctica se plantean seis escalas o actividades con sus descriptores de desempeño (North y Piccardo, 2016: p. 28), entre las cuales se incluye la traducción oral y escrita. Esta se concibe, no obstante, como un proceso de captación y transmisión del sentido esencial del texto fuente mediante

la aplicación de estrategias de mediación (ampliación, reducción, adaptación y conexión con el trasfondo) (Consejo de Europa, 2018: p. 126-127).

Ante una mayor informalidad y menor precisión, en el caso de la mediación es más evidente que no se puede buscar una equivalencia lingüística en el plano de la palabra y oración, que el principal cometido reside en presentar una nueva propuesta informativa en el texto meta funcionalmente adecuada para el contexto, los destinatarios y el encargo, pudiendo variar dicha función frente a la que cumplía el original (Reiß y Vermeer, 1991: p. 140).

Al igual que la traducción es un tipo de práctica cada vez más integrada en el aula de L2, en el presente trabajo se ha argumentado que las actividades de mediación lingüística o textual propuestas por el MCER, como el procesamiento textual, la toma de notas, la lectura selectiva o la traducción, pueden contribuir al entrenamiento de aprendices de traducción en la universidad, cuyo nivel en la lengua de trabajo todavía no es lo suficientemente avanzado, como sucede en las clases de Traducción directa alemán-español. El principal problema en el ejercicio de la traducción se observa en la imposibilidad del aprendiz para desprenderse de las estructuras del original, por su inseguridad con el idioma se centra únicamente en la búsqueda de equivalentes lingüísticos en el marco oracional (Bickert, 2015).

Las actividades de mediación confieren mayor margen de actuación, ya que se enfoca desde un principio al aprendiz a aplicar estrategias como la ampliación o reducción de información, la simplificación lingüística, el desglose de información compleja o al anclaje con el trasfondo cultural y cognitivo del que parte el destinatario (Consejo de Europa, 2018: pp. 126-127). Es por ello que plantear este tipo de actividades puede concienciar al aprendiz de su autonomía y poder de decisión en cómo plantea la información del texto meta para que cumpla la función pretendida y potenciar, de esta manera, su rol como autor de un nuevo texto alejándolo del ejercicio de transcodificación.

El análisis comparativo de quince ejercicios de traducción y quince ejercicios de mediación (traducción escrita según la planteada por el MCER como escala de mediación con introducción previa a las

estrategias) apunta a la comprobación de cinco hipótesis que se pueden resumir en tres puntos principales: a) la producción textual de los aprendices que realizaron la mediación contiene menos errores que la de los aprendices que presentaron la traducción (H1); b) en los ejercicios de mediación, se ve de manera más pronunciada la aplicación de las estrategias de ampliación con explicaciones adicionales, de reducción por omisión o condensación y de adaptación lingüística (H2, H3 y H4) y c) como consecuencia de ello, los ejercicios de mediación contienen mayor volumen de cambios en el plano oracional y textual (marcas de deíxis, explicitación de actos de habla, cambios en la estructura informativa, inserción de marcadores del discurso y alteración del orden de las oraciones) (H5).

La primera hipótesis relacionada con la calidad de la producción textual se confirma solo parcialmente. En general, los ejercicios de mediación contienen menor cantidad de errores de tipo lingüístico, aunque la diferencia más marcada se da en la sintaxis y la puntuación, en menor medida en la parte léxica, lo cual parece un claro reflejo de que el aprendiz deja de calcar las estructuras lingüísticas del original por pasar directamente de la descodificación a la reexpresión, sin un proceso previo de desverbalización (Seleskovitch y Lederer, 1984). No obstante, se produce un efecto compensatorio con los errores textuales de cohesión, redacción y estilo, la mayor flexibilidad que percibe el aprendiz para reordenar la información y recurrir a la paráfrasis en la lengua meta deriva a menudo en un registro inadecuado para un texto escrito y una redacción poco clara.

El resto de hipótesis quedan confirmadas, ya que los cambios estructurales en el plano oracional y textual se producen en la mediación debido a la aplicación de estrategias; únicamente la inserción de marcadores discursivos para explicitar relaciones de cohesión implícitas en el original es común a ambos ejercicios. Así pues, la actividad de mediación constituye la prueba de que el aprendiz sí se siente en posición de trabajar orientándose a un escopo, no buscando la equivalencia lingüística puntual en cada oración. Ante un encargo de mediación y habiendo recibido previamente instrucción sobre los tipos de estrategias que se pueden aplicar, el aprendiz adquiere conciencia de que el texto original es una propuesta informativa producida por un

autor y que él como mediador elabora de forma crítica y creativa una nueva propuesta informativa adaptada funcionalmente a lo que requiere su destinatario en la cultura meta (Nord, 2009: p. 26).

En definitiva, la práctica presentada de mediación textual se constata como un método eficaz para entrenar la traducción directa a la lengua materna en aprendices de semestres iniciales o primeros ciclos, los cuales todavía están en niveles menos avanzados de su lengua de trabajo (como demuestra la realidad en estudios de traducción con alemán en el ámbito hispanohablante). No obstante, una práctica sistematizada del ejercicio en un periodo de tiempo mayor puede llevar a la obtención de mejores resultados en la producción textual, ya que, al menos entre la muestra estudiada, se observa un déficit en redacción cuando se dota al aprendiz de mayor flexibilidad. Por otro lado, este no es el único tipo de ejercicio por el cual puede trabajarse la mediación. Cualquiera de las actividades en mediación textual oral y escrita propuestas por el MCER, especialmente, las de lectura selectiva, toma de notas, procesamiento textual y traducción, pueden implementarse en el aula de traducción en educación terciaria en su versión bilingüe para acercar al aprendiz a la traducción profesional (incluso como módulos de estudio complementarios que formen parte de la carrera), con el fin de que adquiera confianza en su lengua de trabajo, soltura en la expresión y se adueñe de su posición como autor (Nadal Sanchis, 2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albrecht, Jörn (2013), *Übersetzung und Linguistik: Grundlagen der Übersetzungsforschung II*, Tübingen, Narr.

Bickert, Norbert (2015), «Sprachmittlung im Rahmen universitären 157 Sprachunterrichts», en Martina Nied Curcio *et al.* (eds.), *Sprachmittlung — Mediation — Mediazione linguistica: ein deutsch-italienischer Dialog*, Berlin, Frank & Timme, pp. 29-40.

Canagarajah, Suresh (2011), «Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy», *Applied Linguistics*

- Review*, 2, pp. 1–28. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110239331.1>.
- Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón (2001 [1999]), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, segunda edición, Madrid, Ariel.
- Corcoll López, Christina y Maria González-Davies (2016), «Switching codes in the plurilingual classroom», *ELT Journal*, 70, pp. 67-77. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccv056>.
- Colina, Sonia y Barbara A. Lafford (2017), «Translation in Spanish language teaching: the integration of a “fifth skill” in the second language curriculum», *Journal of Spanish Language Teaching*, 4 (2), pp. 110-123. DOI: <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1407127>.
- Consejo de Europa (2018), «Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors», Estrasburgo, Council of Europe, en www.coe.int/lang-cefr (fecha de consulta: 25/7 /2020).
- Creese, Angela y Adrian Blackledge (2010), «Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?», *Modern Language Journal*, 94 (1), pp. 103-115. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>.
- Gnutzmann, Claus (2009), «Translation as language awareness. Overburdening or enriching the foreign language classroom», en Arndt Witte *et al.* (eds.), *Translation in Second Language Learning and Teaching*, Berna, Peter Lang, pp. 53-77.
- Kolb, Elisabeth (2016), *Sprachmittlung. Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz*, Münster / Nueva York, Waxmann.
- Kolb, Elisabeth. (2015), «Sprachmittlung prüfen: Konstrukt und 53 Bewertungsraster auf dem Niveau B2.», en Martina Nied Curcio *et*

- al. (eds.), *Sprachmittlung - Mediation - Mediazione linguistica: ein deutsch-italienischer Dialog*, Berlin, Frank & Timme, pp. 29-40.
- Knapp, Karlfried (2013), *Sprachmitteln–Zur Erforschung des Dolmetschens im Alltag*, Essen, LAUD.
- Loureda Lamas, Óscar y Esperanza Acín (2010), «Cuestiones candentes en torno a los marcadores del discurso en español», en Óscar Loureda Lamas y Esperanza Acín (eds.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid, Arco/Libros, pp. 7-59.
- Nadal Sanchis, Laura, (2020), «El procesamiento pragmático en la mediación de textos multimodales», *Redit. Revista Electrónica de Didáctica de la Traducción Interpretación*, 14, pp. 27-49. DOI: <https://doi.org/10.24310/REDIT.2020.v1i14.13724>.
- Nida, Eugene (1964), *Toward a Science of Translating*, Leiden, E. J. Brill.
- Nord, Christiane (2009 [1988]), *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*, cuarta edición revisada, Tübingen, Julius Groos.
- Nord, Christiane (2010), *Fertigkeit Übersetzen. Ein Kurs zum Übersetzenlehren und –lernen*, Berlín, Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer.
- North, Brian y Enrica Piccardo (2016), «Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the cefr: a Council of Europe Project», en www.coe.int/lang-cefr (fecha de consulta: 27/10/2020).
- Pacte (Grupo), Amparo Hurtado Albir, Anabel Galán-Mañas, Anna Kuznik, Christian Olalla-Soler, Patricia Rodríguez-Inés y Lupe Romero (orden alfabético) (2018), «Competence levels in translation: working towards a European framework», *The*

Interpreter and Translator Trainer, 12 (2), pp. 111-131. DOI: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2018.1466093>.

Piccardo, Enrica, Brian North y Tom Goodier (2019), «Broadening the scope of language education: mediation, plurilingualism, and collaborative learning: the CEFR companion volume», *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15 (1), Italian e-Learning Association, en <https://www.learntechlib.org/p/207532/> (fecha de consulta: 25/7/2020).

Reiß, Katharina y Hans J. Vermeer (1991 [1984]), *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, segunda edición, Tübingen, Max Niemeyer.

Sánchez Cuadrado, Adolfo (2017), «Validación empírica del potencial pedagógico de la traducción: la atención a la forma en actividades colaborativas de traducción», *Journal of Spanish Language Teaching*, 4 (2), pp. 136-151. DOI: <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1408970>.

Seleskovitch, Danica y Marianne Lederer (1984), *Interpréter pour traduire*, Col. Traductologie, 1, París, Didier Erudition.