

Mediación, literatura y competencia pluricultural en la enseñanza de LE

Mediation, literatura and multicultural competence in LE teaching

Inés Guerrero Espejo
Centro de Lenguas Modernas
Universidad de Granada
minesg@ugr.es
orcid.org/0009-0008-4434-4987

Fecha de recepción del artículo: 18-03-2025

Fecha de aceptación del artículo: 15-05-2025

Resumen

El objetivo que pretendemos alcanzar en esta ocasión es hacer un análisis de las diferentes actividades y estrategias de mediación de textos creativos que propone el *Volumen complementario del Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa 2020, traducción oficial al español de 2021; a partir de ahora VC) a través de dos propuestas de trabajo diferentes que responden a contextos de enseñanza-aprendizaje igualmente diferentes.

En primer lugar, abordaremos una necesaria reflexión sobre el lugar que ocupa la literatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, para después poder llevar a cabo un análisis de la propuesta que hace el VC respecto a la mediación de textos creativos a través de dos propuestas didácticas que han sido llevadas al aula de español como lengua extranjera.

Palabras clave: mediación - literatura - competencia pluricultural - VC.

Abstract

Our objective in this paper is to analyse the different mediation activities and strategies for creative texts proposed by the Companion Volume of the Common European Framework of Reference (Council of Europe 2020, official translation into Spanish 2021; from now on CV). This goal is pursued by presenting two proposals to work with literary texts. Firstly, we will address the much needed reflection on the place that literature holds in the language teaching-learning process. Afterwards, we will move on to an analysis of the proposal made by the CV regarding the mediation of creative texts through two didactic proposals that have been implemented in a Spanish/L2 classes.

Keywords: mediation – literature – multicultural competence - CV.

1. Literatura y mediación: más que una cuestión estética

Los textos literarios están presentes en nuestras vidas desde los primeros años cuando nos leen nuestros primeros cuentos, cuando más adelante aprendemos a leer y nos sumergimos en historias que nos llevan a imaginar personajes y lugares, a adquirir un lenguaje que nos va conformando como sujetos únicos y, sin duda, a aprehender el mundo que nos rodea. Todo ello forma parte de nuestro bagaje cultural, emocional e intelectual. Hemos viajado a otros lugares para emocionarnos, evadirnos o crear un mundo nuevo, hemos tomado consciencia de nuestra cultura y la ajena o hemos adquirido conocimientos que han resultado ser básicos en nuestro desarrollo personal y profesional. Los relatos que hemos escuchado, leído, contado, etc. nos enseñan a no conformarnos con las palabras dadas, con los sentidos o referencias otorgadas; es decir, hemos aprendido a ser lectores críticos. Y es a partir de entonces cuando en cada lectura que iniciamos se apunta una leve esperanza de liberación de lo que Emilio Lledó nos recuerda como “la férrea estructura de la recepción que, en parte, nos han dado” (Lledó 2000: 29). Todas esas lecturas que emprendemos desde el principio de nuestra vida nos van determinando, nos constituyen, probablemente más de lo que somos capaces de percibir o aceptar. Se produce entonces, sin duda, a través del lenguaje una toma de posición y la reclamación de un espacio dentro de esa estructura de poder impuesta, una toma de conciencia que ilumina ese camino que iniciamos hacia la recepción crítica. A través de la literatura podemos repensar temas comunes a la condición humana y a las formas de ser y estar en el mundo. Como apunta Steiner: “Todos los modelos de enunciación literaria, oral o escrita, son de cardinal relevancia para la comprensión que el hombre tiene de su historia, de su condición civil y, sorprendentemente, de su propio lenguaje” (Steiner 1994: 174).

Por otro lado, si escribir es una propuesta de diálogo con alguien que no está en el instante presente, leer es establecer ese diálogo, primero con uno mismo (mediación intrapersonal) para luego compartirlo con el/la otro/a y establecer un nuevo diálogo con el que siente o ve de forma diferente (mediación interpersonal). El aula de idiomas puede ser ese espacio de encuentro entre el texto (en toda su dimensión) y esa diversidad de lectores que nos proporcionarán lecturas igualmente diversas. Estas aulas son, con frecuencia, espacios multiculturales con aprendientes que están desarrollando su competencia pluricultural; en definitiva, el contexto idóneo para salir de nuestras propias lecturas y encontrarnos con la otredad, de la singularidad a la pluralidad, “y también / viceversa”, como escribió Benedetti, para entender nuestra propia particularidad y la de los/as otros/as. Esta última, la competencia pluricultural, la desarrollaremos en el apartado 2.

Siguiendo a Rosana Acquaroni, entendemos que el lenguaje literario debe ser «entendido no ya como desvío con respecto a la norma, sino como un tipo especial de uso lingüístico que responde a una intención comunicativa precisa» (Acquaroni

2007: 21). Y es desde esa especificidad desde donde se debe llevar a cabo el acercamiento al texto literario, más aún en el contexto de enseñanza-aprendizaje de lenguas. La cuestión que se plantea ahora es: ¿debemos seguir enmarcando al texto literario en la “lectura por placer”? ¿El placer de qué? ¿El placer del conocimiento, de la libertad, de la evasión, del compromiso, de la belleza, del análisis, la reflexión y la crítica? Hay que acercarse a la literatura desde una óptica más amplia para ser conscientes de la implicación de la misma en la formación de los individuos.

De esta manera aparece tímidamente reflejado en el MCER: «Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos. Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera ‘un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar’» (MCER 2002: 60). Lo que interesa especialmente aquí es constatar cómo a través de las creaciones literarias el/la lector/a (aprendiente de lenguas) no solo puede adquirir un vocabulario más amplio, o ir más allá de los propios contornos culturales que lo delimitan y ampliar así su competencia pluricultural, sino que puede adquirir otra serie de competencias de reflexión y análisis crítico en la lengua meta que tal vez, incluso, no las haya adquirido ni siquiera en su lengua materna, y a nadie se le escapa que el recorrido que se produce aquí es a la inversa (de la L2/ LE a la L1). Un viaje de ida y vuelta al que se hará referencia más adelante.

Se trata, por tanto, de tomar consciencia de esa dimensión mucho más amplia del texto literario, superando la idea de la literatura como ese espacio de lo estético; y de cómo esa dimensión más amplia se puede aplicar a la enseñanza de lenguas, centrándose especialmente en la mediación textual con un marcado carácter social (interacciones y relaciones con otras personas) e intrapersonal. Con la literatura y la mediación como herramienta de interacción, en las aulas de idiomas se pueden dar situaciones de aprendizaje en las que los aprendientes pueden compartir, analizar, criticar y modificar su propio pensamiento actuando a nivel individual y social. Leer en el aula para “ver” -en el sentido de toma de conciencia- y actuar en un contexto social más amplio. En definitiva, el texto literario en el contexto de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras como recurso para la construcción de la competencia léxico-gramatical, discursiva, cultural, sociocultural o intercultural. La literatura, por tanto, contribuye a la formación integral de las personas para involucrarse en el desarrollo social y cultural de una manera efectiva y competente.

Mediar textos implicaría, según aparece en el MCER, transmitir a otra persona el contenido de un texto al que no tiene acceso por diferentes motivos y establece, entre otras, dos actividades de mediación: la traducción (de un fragmento hablado o escrito) y la interpretación (“cara a cara”). En el VC se amplía esta noción de mediación de textos, entre otras cosas, “para incluir la mediación de textos para uno/a mismo/a (por ejemplo, al tomar notas durante una conferencia) o para expresar reacciones a

textos, particularmente los de carácter creativo o literario” (VC 2021: 105). Todas las actividades de mediación de textos que propone el VC las veremos de forma detallada en el apartado 3 con las propuestas didácticas que han sido llevadas al aula y que los/as alumnos/as han realizado con éxito consiguiendo los objetivos propuestos en cada una de ellas.

Por otro lado, sabemos que la mediación es un modo de comunicación que “nos permite construir conocimiento, esto es, representar el pensamiento y aprehender el mundo -mediación intrapersonal, diálogo interior- y ayudar a aprehenderlo -mediación interpersonal, intercambio de información y discurso conceptual-, pero también es una herramienta de comunicación que permite establecer y mantener las relaciones sociales -mediación interpersonal, comunicativa y relacional-” (Sánchez Cuadrado 2022: 25). Elementos todos propios del texto literario tanto desde su producción -el/la escritor/a escribe para representar el pensamiento y aprehender y ayudar a aprehender el mundo- hasta su recepción- el/a lector/a se sitúa ante un texto que provoca un diálogo interior que, en la mayoría de las ocasiones, se convierte en comunicación con el/la otro/a que ve o lee probablemente de forma diferente -mediación interpersonal, intercambio de información y discurso conceptual-.

Como señalan North y Piccardo (2016: 7; citado por Sánchez Cuadrado): “el MCER nos recuerda que existe una forma de mediación interior que tiene lugar a nivel individual, a la que se añade una dimensión social al referirse al/ la usuario/a como un/a agente social. El/la agente social y su interlocutor/a comparten el mismo contexto situacional, pero pueden tener percepciones e interpretaciones diferentes, entre las que pueden darse un hueco tan grande que sea necesario algún tipo de mediación, incluso tal vez de una tercera parte” (Sánchez Cuadrado 2002: 28). Estas situaciones se dan con frecuencia en el aula y son las que vamos a proponer y analizar en las diferentes propuestas del apartado 3.

2. De lo uno a lo diverso: la competencia pluricultural

Este apartado se fundamenta en la idea que aparece reflejada en el VC de proporcionar apoyo a los diseñadores de currículos y a los profesores para “(a) ampliar la perspectiva de enseñanza de lenguas en su contexto, y (b) reconocer y valorar la diversidad lingüística y cultural de los aprendientes” (VC 2021: 138). Sin duda, y la práctica diaria en el aula así lo corrobora, el aula es un contexto en el que con frecuencia encontramos hablantes de diferentes lenguas, convirtiéndose de esta manera en el lugar idóneo donde «Descubrir y congregar las creaciones producidas en los más dispares y dispersos lugares y momentos: por confrontar lo uno y lo diverso», siguiendo a Claudio Guillén (2005: 47), al tratar sobre el estudio de las literaturas, en plural; o de una literatura en particular con la diversidad de lecturas que pueda conllevar. Establecer relaciones entre diferentes literaturas escritas en diferentes lenguas es una actividad que fácilmente se

puede llevar al aula de lenguas extranjeras, especialmente si esa aula es multicultural. Escribe Steiner que «leer es comparar» y cuando comparamos construimos sentido, porque la comparación es una operación cognitiva que establece conexiones y modifica aquello que comparamos. Eso es transitar el camino del aprendizaje: leer la diversidad para comparar y avanzar en el conocimiento de lo que el mundo es a través de los textos literarios, a través de la innumerable variedad de lenguas y de tradiciones. Para Steiner, «La literatura comparada lee y escucha después de Babel; [...] la multiplicidad de las lenguas humanas —de las cuales, unas veinte mil se han hablado, en diversas épocas, en nuestro pequeño planeta— ha sido la condición indispensable para que hombres y mujeres gocen de la libertad de percibir, de articular y de «reescribir» el mundo existencial en plural libertad» (Steiner 1994: 177. El resaltado es nuestro).

Partimos, por tanto, de la importancia de que los aprendientes tomen conciencia de lo local y lo universal, tensiones entre nuestras circunstancias (como lectores y como críticos) y el mundo (los mundos). Cuando un escritor escribe, lo hace con la intención de comunicar y esa comunicación va más allá de su propio horizonte. Como lectores, también rebasamos esos límites, y al rebasarlos se multiplican las posibilidades de percibir esos otros mundos que ya no nos son tan ajenos.

En el desarrollo de los descriptores para la competencia plurilingüe y pluricultural que aparecen desarrollados en el VC, se presta especial atención a los siguientes puntos:

- las lenguas están interrelacionadas e interconectadas, especialmente en el nivel del individuo;
- las lenguas y las culturas no se almacenan en compartimentos mentales estancos;
- todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas contribuyen al desarrollo de una competencia comunicativa;
- el objetivo no es alcanzar el dominio equilibrado de distintas lenguas, sino más bien la habilidad (y disposición) para adecuar su uso a la situación social y comunicativa;
- las barreras comunicativas entre las lenguas se pueden superar y se pueden usar diferentes lenguas con el objetivo de transmitir mensajes en una misma situación (VC 2021: 137).

Además de:

- la capacidad de abordar la «otredad» para identificar similitudes y diferencias, para aprovechar aspectos culturales conocidos y desconocidos, etc., con el fin de hacer posible la comunicación y la colaboración;
- la voluntad de actuar como mediador/a intercultural;

- la capacidad de ser proactivo/a y de usar el conocimiento que se tiene de determinadas lenguas para entender nuevas lenguas, buscando cognados e internacionalismos con el fin dar sentido a textos en lenguas desconocidas, siendo consciente al mismo tiempo del peligro de los `falsos amigos`;
- la capacidad de reaccionar de una forma apropiada desde el punto de vista sociolingüístico incorporando en el discurso propio elementos de otras lenguas y/o variaciones lingüísticas con fines comunicativos;
- la capacidad de aprovechar el repertorio lingüístico propio combinando, integrando y alternando lenguas de manera deliberada tanto en el nivel de los enunciados como en el del discurso;
- la disposición y la capacidad para ampliar la conciencia lingüística/plurilingüe y cultural/pluricultural a través de una actitud de curiosidad y apertura de mente (VC 2021: 137).

En esta escala aparecen incluidos los descriptores para la competencia intercultural como, por ejemplo:

- la necesidad de gestionar la ambigüedad ante situaciones de diversidad cultural, regulando reacciones, modificando el lenguaje, etc.;
- la necesidad de entender que culturas diferentes pueden tener prácticas y normas diferentes, y que las personas que pertenecen a otras culturas pueden percibir las acciones de manera diferente;
- la necesidad de tener en cuenta las diferencias en el comportamiento (incluidos gestos, tonos y actitudes), analizando las sobregeneralizaciones y los estereotipos;
- la necesidad de reconocer similitudes y usarlas como base para mejorar la comunicación;
- la voluntad de mostrarse sensible a las diferencias;
- la disposición para ofrecer y pedir aclaraciones, anticipándose a posibles malentendidos (VC 2021: 138)

Algunos conceptos clave implicados en casi todos los niveles de esta escala son:

- reconocer y actuar según las convenciones/claves culturales, sociopragmáticas y sociolingüísticas;
- reconocer e interpretar similitudes y diferencias de perspectivas, prácticas y eventos;
- evaluar de manera neutra y crítica (VC 2021: 138).

3. Actividades y estrategias de mediación de textos creativos según el MCER VC

Las actividades de mediación de textos creativos que aparecen descritas en el VC van desde (a) expresar una reacción personal a textos creativos hasta (b) analizar y criticar textos creativos. Dos escalas que tienen que ver con el grado de dificultad cognitiva ya que «es más sencillo expresar una reacción e interpretación personal que realizar un análisis intelectual y/o una evaluación» (VC 2021: 119). No obstante, con frecuencia, y como ya hemos indicado anteriormente, al desarrollar estas dos actividades para textos creativos que propone el VC se verán implicadas las otras propuestas (transmitir información específica, explicar datos, resumir y explicar textos, traducir un texto escrito o tomar notas), así como mediar conceptos o mediar la comunicación. De esta manera aparece reflejado en el VC: “no es posible, en la práctica, separar por completo un tipo de mediación del otro. En la adaptación de los descriptores a su contexto, por lo tanto, los usuarios pueden mezclar y combinar libremente las categorías de acuerdo con su propio punto de vista” (VC: 2020, 104). Se comprobará más adelante cómo, dependiendo de las necesidades de los aprendientes y, en consecuencia, de los objetivos establecidos, se harán las combinaciones oportunas. Estas dos escalas se analizarán detenidamente a través de una serie de propuestas didácticas en los apartados 3.1 y 3.2.

Para mediar, además de ser lingüísticamente competentes, se requiere activar una serie de estrategias: cómo el contenido de la fuente -texto- se procesa para el/la destinatario/a, en función del contexto.

En función de las necesidades se utilizarán estrategias:

1. Para explicar un concepto nuevo

1.1. Relacionar con el conocimiento previo. Comparaciones o descripciones con otros textos que ya conocen: «formular preguntas para estimular la activación de conocimientos previos; establecer comparaciones y/o relaciones entre conocimientos nuevos y previos; proporcionar ejemplos y definiciones» (VC 2021:131).

Progresión en la escala:

-en A2+/B1 subrayar palabras clave.

-en B2 editar el texto fuente para eliminar aspectos irrelevantes.

-en los niveles C, reescritura del texto original adaptándolo a unos destinatarios concretos.

1.2. Adaptar el lenguaje utilizando sinónimos, simplificaciones o paráfrasis: «parafrasear; adaptar la formulación; explicar terminología técnica» (VC 2021:131).

Progresión en la escala:

-de A2 a B2 paráfrasis y simplificación para hacerlo más accesible.

-para B2 paráfrasis y adaptación para la comprensión de conceptos difíciles.

-en niveles C los conceptos son muy complejos y técnicos y se adaptará el contenido a un género textual o registro distinto y adecuado al destinatario.

1.3. Desglosar información complicada: «fragmentar un proceso en una serie de pasos; presentar ideas o instrucciones mediante una lista de puntos; presentar separadamente los puntos principales de información en una serie encadenada de argumentos» (VC 2021:131).

Progresión en la escala:

-para B1 presentación punto por punto.

-para B2 desglose de argumentos complejos y presentación por separado..

-en C1 énfasis para reforzar argumentos y recapitulación.

-en C2 explica la relación entre las partes y el todo y analiza de diferentes formas el asunto.

2. Para simplificar un texto denso

2.1. Ampliar un texto denso: «usar la repetición y la redundancia, por ejemplo, mediante diferentes formas de paráfrasis; modificar el estilo para explicar los temas de manera más explícita; proporcionar ejemplos» (VC 2021:134).

Progresión en la escala:

-para B1 y B2 proporcionar repeticiones y otros ejemplos.

-para los niveles C, elaboración y explicación añadiendo detalles útiles.

2.2. Condensar un texto: reducir un texto a su/s mensaje/s esencial/es: «destacar información clave; eliminar repeticiones y digresiones; excluir lo que no sea relevante para los destinatarios» (VC 2021:134).

Progresión en la escala:

- en A2+/B1 subrayar palabras clave.
- en B2 editar el texto fuente para eliminar aspectos irrelevantes.
- en los niveles C, reescritura del texto original adaptándolo a unos destinatarios concretos.

Vamos a comprobar cómo todas estas estrategias se activan en las actividades de mediación que proponemos a continuación.

3.1. Expresar una reacción personal a textos creativos. Análisis de la propuesta

Esta primera escala se centra en la descripción de los efectos que la obra provoca en el/la lector/a:

- explicar qué le gustó o interesó de la obra;
- describir a los personajes, indicando con cuál/es se identifica;
- relacionar aspectos de la obra con su propia experiencia;
- describir sentimientos y emociones;
- hacer una interpretación personal de la obra en su conjunto o de aspectos de ella.

El VC describe la progresión en la escala desde los niveles más bajos donde «el/la usuario/a y/o aprendiente dice si le gustó la obra, expresa los sentimientos que le provocó, analiza los personajes y establece relaciones entre aspectos de la obra y su propia experiencia, con mayor detalle en B1. En B2 proporciona explicaciones más elaboradas, comenta la forma de expresión y el estilo y da su propia interpretación del desarrollo de la trama, de los personajes y de los temas de una historia, una novela, una película o una obra de teatro. En los niveles C, ofrece interpretaciones más amplias y profundas, apoyándose para ello en detalles y ejemplos» (VC, 2021:119).

Propuesta 1

En esta primera propuesta (pensada para alumnos/as de B1) se les pide a los aprendientes que compartan con toda la clase el cuento que más les gustó o influyó cuando eran niños/as y que ahora, con el paso del tiempo, pueden analizar desde una perspectiva más crítica y proponer una versión que se adapte más a lo que le hubiera gustado leer. El contexto puede ser multicultural o no. En el primer caso, en un contexto multicultural, podremos trabajar las diferencias entre los cuentos de los países presentes en el aula; en el segundo caso, cuando tenemos alumnos/as de una misma

nacionalidad podemos poner el foco en las diferentes interpretaciones de un mismo texto y comprobar cómo, aun perteneciendo a una misma cultura, la lectura provoca en cada lector/a un sentimiento, una emoción, una interpretación, un análisis, etc., que puede llegar a ser muy diferente.

La propuesta comienza con una tarea de traducción (ir de la lengua materna a la lengua meta, incluso recurrir a una tercera lengua y establecer conexiones entre lenguas) que primero será de escrito a escrito (para el propio aprendiz), y después de escrito a oral (contarlo a la clase e incluso fuera de clase si se propone a los/as alumnos/as un cuentacuentos en un centro educativo, en una asociación de vecinos o, incluso, dentro del propio centro de lenguas a alumnos/as de un nivel de lengua más bajo), tendrán la oportunidad de interactuar para preguntar y expresar una reacción personal a los cuentos que se están escuchando en clase (explicar qué les gustó o interesó del cuento, describir personajes e identificarse con alguno de ellos, relacionar aspectos de la obra con su propia experiencia, describir sentimientos y emociones o hacer una interpretación personal del cuento) y, por último, presentar otra versión en la lengua meta del mismo cuento si consideran que la versión que leyeron o le s leyeron siendo niños/as muestra aspectos con los que no se identifican en la actualidad.

En cuanto a las estrategias (en ocasiones los/as alumnos/as buscan los cuentos más cortos o ya traducidos, pero estas no son estrategias propias de mediación ya que la primera sería una estrategia para reducir la carga cognitiva y la segunda sería una estrategia de evitación), empezarán formulando preguntas sencillas para activar el conocimiento previo sobre el cuento, identificarán las partes principales, excluyendo las partes que no sean relevantes en la historia, entre otras. Todo ello dentro de sus posibilidades como alumno de nivel B1 de español lengua extranjera.

En cuanto a la competencia pluricultural, el docente debe reconocer y valorar la diversidad lingüística y cultural del grupo para diseñar esa tarea con el objetivo de crear conciencia de ello y plantearlo como un valor; además de, «explica aspectos de su propia cultura a miembros de otra cultura o explica aspectos de otra cultura a miembros de su propia cultura», como aparece reflejado en la escala Aprovechamiento del repertorio pluricultural, para B1 (VC, 2021: 139).

<p>Nombre de la actividad</p> <p><i>De cuento</i></p>
<p>Nivel</p> <p><i>B1</i></p>
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tomar conciencia de la diversidad dentro del grupo al que pertenece el/la estudiante.</i> • <i>Transmitir el contenido de un cuento que se ha traducido de la lengua materna al español.</i>
<p>Actividad(es) de mediación</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mediar textos:</i> <p><i>-Traducir un texto escrito por escrito. «Realizar traducciones aproximadas (de lengua A a lengua B) de textos sencillos de carácter fáctico, escritos en un lenguaje sencillo y en lengua estándar, siguiendo de cerca la estructura del original; aunque puede haber errores lingüísticos, la traducción es comprensible» (VC 2021: 116).</i></p> <p><i>-Traducir un texto escrito de forma oral. «Realizar una traducción oral (en lengua B) de textos (escritos en lengua A) con información y argumentos sobre temas de sus áreas de interés profesional, académico y personal, siempre que estén escritos en un lenguaje sencillo y en lengua estándar» (VC 2021: 116).</i></p> <p><i>-Expresar una reacción personal. «Explica por qué ciertas partes o aspectos de una obra le han interesado especialmente» (VC 2021: 120).</i></p> <p><i>-Expresar una reacción personal. «Explica brevemente los sentimientos y opiniones que le provoca una obra. Describe la personalidad de un personaje» (VC 2021: 120).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprovechamiento del repertorio pluricultural. «Explica aspectos de su propia cultura a miembros de otra cultura o explica aspectos de otra cultura a miembros de su propia cultura» (VC 2021: 139).</i>
<p>Estrategia(s) de mediación</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Relacionar con el conocimiento previo. «Explica un concepto o procedimiento mediante la comparación y el contraste con otro con el que la gente ya está familiarizada» (VC 2021: 132), «Explica cómo funciona algo proporcionando ejemplos que se basan en la experiencia cotidiana de la gente» (VC 2021: 113).</i>

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Adaptar el lenguaje. «Hace accesible a otros los contenidos principales de un texto sobre un tema de interés parafraseándolo en un lenguaje más sencillo» (VC 2021: 132).</i>
<p>Perfil de los aprendientes</p> <p><i>Aprendientes de español como lengua extranjera en un contexto de inmersión, adultos (universitarios), con un interés en desarrollar sus habilidades comunicativas en todos los ámbitos, pero con un especial interés por el ámbito educativo y profesional.</i></p> <p><i>Lengua meta: español.</i></p> <p><i>Lengua compartida diferente a la meta: lengua materna de los aprendientes y otras lenguas.</i></p>
<p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Gramaticales: tiempos pasados y recursos para narrar cuentos (érase una vez, había una vez, en un lugar muy lejano...).</i> • <i>Léxicos: relacionado con los cuentos.</i> • <i>Socioculturales: relacionados con los cuentos infantiles en diferentes culturas.</i>
<p>Modalidad</p> <p><i>Interlingüística e intralingüística</i></p>
<p>Secuencia</p> <p><i>La actividad se divide en tres fases:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <i>1.ª Presentación de la actividad por parte del/la docente.</i> <i>2.ª Trabajo individual de búsqueda y traducción del cuento por parte del/la alumno/a.</i> <i>3.ª Compartir la traducción e interactuar con los compañeros expresando una reacción personal al cuento y estableciendo similitudes y diferencia con los del país de origen; así como una reflexión compartida también sobre la literatura infantil y su diversidad.</i> <i>4.ª Escribir una versión actualizada si lo considera necesario. 5ª Contar el cuento fuera del aula (centro educativo, asociación de vecinos, dentro del mismo centro de lenguas a alumnos/as con menor competencia en la lengua meta, etc.).</i>

Instrucciones

El/la profesor/a cuenta en clase el cuento que más le impresionó, le gustó o le influyó cuando era pequeño/a y cómo lo lee ahora desde la adultez, haciendo un análisis crítico de cómo se aborda el tema, la moraleja, etc. A continuación, les propone a los/as alumnos/as que hagan lo mismo. Para ello, los/as alumnos/as deben:

- 1.ª Recordar ese cuento y traducirlo al español.*
- 2.ª Preparar la presentación oral del cuento en español.*
- 3.ª Compartirlo con la clase y hacer un análisis de por qué eligió ese cuento y cómo lo interpreta en el presente.*

Temporalización

Tarea para realizar una parte fuera de clase y la otra en clase. Se estima que se puede realizar en 30-40 minutos fuera de clase y en 60 minutos la parte de compartir en clase (dependerá del número de alumnos/as y las reacciones que se produzcan a la exposición de los cuentos).

Materiales empleados

Cuentos

Comentarios pedagógicos

- *Variaciones: se puede pedir a los aprendientes que realicen la traducción de escrito a escrito para poder crear en clase un tablón con los cuentos o compartirlos en el blog del centro de estudios.*
- *Variaciones: se puede compartir la actividad con otros*
- *grupos del centro o con un colectivo fuera del centro y así se puede conectar ese pequeño proyecto con la realidad de fuera del aula.*
- *Es importante hacer hincapié en la diversidad en el aula como elemento de oportunidad para el aprendizaje. En este caso, el texto se constituye en fuente de información y en elemento motivador para el acercamiento a otras culturas. En el caso de alumnos/as de una misma cultura, poner el foco en la particularidad de cada una de las lecturas. Es decir, habrá tantas lecturas como lectores aun trabajando el mismo cuento con alumnos/as de una misma nacionalidad.*

3.1. Analizar y criticar textos creativos. Análisis de propuestas.

Esta escala es más frecuente en contextos de enseñanza secundaria y universitaria. Según aparece detallado en el VC, hace referencia a reacciones más formales e intelectuales. «Algunos conceptos clave implicados en esta escala son: comparar diferentes obras; expresar una opinión razonada sobre una obra; evaluar críticamente los rasgos de una obra, incluida la eficacia de sus recursos técnicos» (VC 2021: 120).

En este caso, no hay descriptores para los niveles A1 y A2. Hasta B2, la atención está centrada más en la descripción de la obra que en la evaluación de la misma. En B2, el/la usuario/a y/o aprendiz ya puede, por ejemplo, comparar obras analizando las similitudes y las diferencias; además, puede expresar una opinión razonada y hacer referencia a las opiniones de otros. En C1, el análisis es más exigente, al hacer referencia a la forma en la que el/ la autor/a trata de captar la atención de los lectores, y si hay uso de la ironía, por ejemplo. En C2, el/la usuario/a y/o aprendiz es capaz de captar sutilezas lingüísticas y estilísticas, capta connotaciones y hace una valoración más profunda de la estructura, el lenguaje y los recursos retóricos y, muy importante, tomando conciencia del propósito de todo ello.

Al implicar reacciones de un análisis más profundo y de crítica literaria, puede ocurrir que se solicite a el/la usuario/a y/o aprendiz una serie de actividades, por su nivel de lengua, que requieran una competencia literaria que tal vez no la tenga en su lengua materna. En esos casos, descubriremos cómo la dificultad no está tanto en su competencia lingüística o cultural de la lengua meta, sino en las propias en su lengua. Aquí se puede producir ese camino de vuelta, al que ya hemos hecho referencia, en el que se insiste por la importancia que tiene adquirir una serie de competencias en lengua B que luego se trasladan a la lengua A. En realidad, al desarrollar tareas novedosas para el/la aprendiz se aplican y adquieren nuevas competencias, las cuales se integran en su acervo de competencias previo, enriqueciéndolo y ampliándolo.

Se recomienda consultar los descriptores (VC 2021: 121). La propuesta que se va a analizar a continuación es para los niveles B2 y C1.

Propuesta 2

En este caso, la propuesta está dividida en tres bloques: PARA EMPEZAR, activar conocimientos previos situando a los aprendices en el tema principal de los textos seleccionados y un primer acercamiento al/la autor/a; MANOS A LA OBRA, leemos los textos seleccionados, analizamos, compartimos y creamos; y PARA SABER MÁS, cuyo objetivo es motivar a los aprendices a seguir leyendo otras obras de la autora. Después de cada apartado se proporciona una reflexión sobre las actividades y estrategias de mediación que se activan en cada una de las fases de la actividad. Aunque el análisis se centra en la Mediación de textos, en algunas de las fases también

se mencionan actividades de Mediación de conceptos y de Mediación de la comunicación.

En esta ocasión vamos a analizar un cuento sin título de la escritora argentina Ana María Shua. Se trata del relato 117 que pertenece a su libro *La sueñera* (1984).

PARA EMPEZAR

1. La autora y su obra.

1.1. ¿Qué sabéis de la escritora argentina? ¿Habéis leído alguna obra de Shua?

1.2. Vamos a hacer una pequeña investigación sobre la autora y su obra. Para ello, dividimos la búsqueda en equipos:

Equipo 1: Busca información sobre su vida y redacta una breve biografía con lo más relevante.

Equipo 2: Busca información sobre las obras que escribió.

Equipo 3: Busca información sobre la repercusión de Shua en la literatura mundial.

1.3. Después, compartimos la información con todo el grupo para ayudar a los compañeros a conocer un poco más a la autora del relato que vamos a leer. Podemos hacerlo mediante un muro compartido (por ejemplo, un Padlet) o mediante la puesta en común.

Actividad(es) de mediación

En primer lugar, hay una construcción de conocimiento gracias al intercambio de información. Mediar textos: Transmitir información específica de forma oral.

«Transmite la información principal de correspondencia formal y/o informes sobre temas generales y sobre temas relacionados con sus áreas de interés» (VC 2021: 107).

Estrategia(s) de mediación

Estrategias para explicar un concepto nuevo: Adaptar el lenguaje. «Hace accesible a otros los contenidos principales de un texto sobre un tema de interés (por ejemplo, un ensayo, una discusión en un foro, una presentación) parafraseándolos en un lenguaje más sencillo» (VC 2021: 132).

Estrategias para explicar un concepto nuevo: Desglosar información complicada.

«Hace que un tema complicado sea más sencillo de entender al presentar por separado los componentes de la argumentación» (VC 2021: 132).

MANOS A LA OBRA

1. Leemos el cuento. Un/a compañero/a lee el cuento en voz alta.

¡Arriad el foque!, ordena el capitán. ¡Arriad el foque!, repite el segundo. ¡Orzad a estribor!, grita el capitán. ¡Orzad a estribor!, repite el segundo. ¡Cuidado con el bauprés!, grita el capitán. ¡El bauprés!, repite el segundo. ¡Abatid el palo de mesana!, repite el segundo. Entretanto, la tormenta arrecia y los marineros corremos de un lado a otro de la cubierta, desconcertados. Si no encontramos pronto un diccionario nos vamos a pique sin remedio.

<https://anamariashua.com/para-leer/>

2. Después de leer, “20 segundos de silencio”.

- 2.1. Reflexionamos: ¿qué te ha producido la lectura? ¿Tal vez te has sentido un poco perdido o agobiado porque no comprendes muchas de las palabras? ¿Es eso lo que le ocurre a los marineros? ¿Te identificas con ellos?

- 2.2. Parece que es inevitable que el barco se hunda. ¿Qué problema tienen los marineros? ¿Por qué no obedecen al capitán?

- 2.3. Los marineros corren desconcertados por la cubierta porque no entienden ni una palabra de lo que les dice el capitán que utiliza un vocabulario poco común, con palabras como bauprés, mesana o foque. Vamos a ayudar a los marineros y evitar así que naufraguen. Para ello, dividimos la clase en equipos. Cada equipo va a hacer una propuesta de mediación entre el capitán y los marineros; es decir, vamos a intentar “traducir” lo que dice el capitán para que los marineros logren entender lo que deben hacer.

¡Arriad el foque! → arriad por bajad/ foque por vela principal

↓

¡Bajad la vela principal!

- 2.4. Compartimos con toda la clase nuestra propuesta de mediación

- 2.5. En grupos, reflexionamos sobre estas cuestiones. Para ello, un/a compañero/a tomará nota de todo lo que se dice en el grupo y otro/a moderará el turno de palabra:

- a. ¿Cómo comienza el cuento (una descripción, una acción, etc.)?

- b. ¿Cuántos personajes hay en este relato breve? ¿Qué hace el

capitán? Y el segundo, ¿quién es y qué función realiza? ¿Hay un narrador? ¿Cómo se sienten los marineros?

- c. En cuanto a la estructura, ¿cuántas partes distingues en el texto? ¿Está ordenado?
- c. ¿Cómo es el lenguaje que utiliza el capitán?
- d. ¿Te ha sorprendido el final?
- e. ¿Hay ironía? ¿Cuál crees que es el mensaje que quiere emitir la autora? ¿Cómo contextualizas tú este relato?
- f. Aun siendo una parte fundamental en los microrrelatos, en este caso, el texto aparece publicado sin título, ¿qué título le pondrías?
- g. Como lector/a, ¿te resulta muy complicado leer microrrelatos? ¿Por qué?

2.6. Ahora, un/a representante de cada grupo compartirá lo que se ha analizado y las conclusiones a las que se ha llegado en su grupo.

2.7. Actividad(es) de mediación

Actividad(es) de mediación

Como apuntábamos anteriormente, los representantes de cada equipo realizan una actividad de mediación.

Mediar conceptos: Liderar el trabajo en equipo. Gestionar la interacción: «Organiza y gestiona el trabajo colaborativo en grupo de forma eficiente» (VC 2021: 126).

Mediar conceptos: Liderar el trabajo en equipo. Fomentar el discurso para construir conocimiento:

«Anima a los miembros de un grupo a aprovechar la información y las ideas aportadas por los demás para dar con un concepto o llegar a una solución» (VC 2021: 126).

Además, podemos encontrar otras actividades de Mediación:

Mediar textos: Analizar y criticar textos creativos. «Proporciona una opinión razonada sobre una obra, mostrando conciencia de las características temáticas, estructurales y formales, y haciendo referencia a las opiniones y argumentos de otros» (VC 2021: 121).

Mediar textos: Expresar una reacción personal a textos creativos. «Proporciona su interpretación personal del desarrollo del argumento, los personajes y temas de una historia, una novela, una película o una obra de teatro».

«Describe su respuesta emocional a una obra y explica en detalle cómo la obra le ha provocado esta respuesta» (VC 2021: 120).

Estrategia(s) de mediación

Estrategias para simplificar un texto: Condensar un texto. «Identifica la información relacionada o repetida en las diferentes partes de un texto y la fusiona para hacer más claro el mensaje principal» (VC 2021: 135).

Estrategias para explicar un concepto nuevo: Relacionar con el conocimiento previo. «Formula preguntas y da retroalimentación para animar a la gente a establecer relaciones con sus conocimientos y experiencias previas» (VC 2021: 135).

PARA SABER MÁS

1. En grupos de trabajo, cada grupo va a leer uno de los siguientes textos (A o B) y recogerá la información principal para explicarla al otro.

A. El microrrelato: una introducción al género

Quimera: <https://www.revistaquimera.com/microrrelato-una-introduccion-al-genero-gines-s-cutillas/>

B. En una entrevista que Soledad Gallego-Díaz le hizo a la escritora argentina, dice sobre el microrrelato:

https://elpais.com/diario/2009/04/11/babelia/1239407411_850215.html

2. Compartimos con toda la clase el contenido de ambos textos y reflexionamos sobre lo que hemos aprendido.

Actividad(es) de mediación

Mediar textos: *Transmitir información específica de forma oral.* «Transmite la información principal de correspondencia formal y/o informes sobre temas generales y sobre temas relacionados con sus áreas de interés» (VC 2021: 107).

Mediar textos: *Tomar notas.* «Toma notas detalladas durante una conferencia sobre temas de su área de interés, recogiendo la información de forma tan precisa y cercana a la información original que las notas también podrían ser útiles para otras personas» (VC 2021: 118).

Mediar conceptos: *Liderar el trabajo en equipo.* Gestionar la interacción: «Organiza y gestiona el trabajo colaborativo en grupo de forma eficiente» (VC 2021: 126).

Mediar conceptos: *Liderar el trabajo en equipo.* Fomentar el discurso para construir conocimiento: «Anima a los miembros de un grupo a aprovechar la información y las ideas aportadas por los demás para dar con un concepto o llegar a una solución» (VC 2021: 126).

Mediar textos: *Analizar y criticar textos creativos.*

«Proporciona una opinión razonada sobre una obra, mostrando conciencia de las características temáticas, estructurales y formales, y haciendo referencia a las opiniones y argumentos de otros» (VC 2021: 121).

Mediar textos: *Expresar una reacción personal a textos creativos.* «Proporciona su interpretación personal del desarrollo del argumento, los personajes y temas de una historia, una novela, una película o una obra de teatro». «Describe su respuesta emocional a una obra y explica en detalle cómo la obra le ha provocado esta respuesta» (VC 2021: 120).

Mediar conceptos: *Colaborar en un grupo.*

«Encuadra una discusión para consensuar, con un/a compañero/ a o un grupo, la manera de proceder, informando de lo que han dicho otras personas, resumiendo, elaborando y sopesando varios puntos de vista» VC 2021: 123).

3. Conclusión

Tras haber realizado una reflexión del lugar definitivamente relevante de la literatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y de cómo a partir del VC se constata este lugar al definir las actividades de mediación de textos creativos, y de cómo la literatura y la mediación van de la mano en el proceso de adquisición de la competencia pluricultural, podemos extraer algunas conclusiones como:

- la relevancia de la literatura para el aprendizaje de lenguas extranjeras y que el VC recoge a través de las actividades de mediación de textos creativos;
- la importancia de diseñar estas actividades de mediación a partir de las necesidades comunicativa de los aprendientes;

- cómo el contexto determinará el tipo de texto creativo y la dificultad del mismo;
- la importancia de un enfoque integrador que permita combinar diferentes competencias, lenguas, variedades y modalidades;
- cómo las actividades de mediación de textos creativos no pueden separarse de las de mediación de conceptos y de la comunicación;
- el carácter intrapersonal que el VC destaca en la mediación de textos creativos;
- el marcado carácter social de la mediación y de la literatura;
- la literatura como encuentro intercultural y la mediación como constructo que lo posibilita;
- la mediación y la literatura van de la mano en procesos de concienciación cultural y social;
- la pluralidad de planos que nos plantea la lectura tiene que ver con la heterogeneidad del ser.

Para terminar, quisiéramos poner de manifiesto que, claramente, hay muchos enfoques posibles dentro de la enseñanza de lenguas, como «...hay muchos enfoques posibles del hecho literario y cada uno puede elegir el que le parezca más válido. Todo dependerá, como dice Carroll, de hasta dónde se quiere llegar» (Rodríguez, 1990:26).

4. Bibliografía

- Acquaroni, R. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/LE*. Madrid, Santillana.
- Guillén, C. (2005): *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada (ayer y hoy)*. Barcelona, Tusquets Editores.
- Lledó Íñigo, E. (2002): «Necesidad de la literatura». *El País*, 21 de diciembre de 2002. https://elpais.com/diario/2002/12/21/cultura/1040425207_850215.html
- Rodríguez, J. C. (1990): *Teoría e historia de la producción ideológica. Las primeras literaturas burguesas*. Madrid, Akal.
- Sánchez Cuadrado, A. (2022): "Claves para conceptualizar y articular la mediación en la enseñanza de lenguas", en A. Sánchez Cuadrado (coord.), *Mediación en el aprendizaje de lenguas. Estrategias y recursos*. Madrid: Anaya. ISBN: 978-84-698-9160-5.
- Steiner, G. (1994): Discurso inaugural del curso de George Steiner, Universidad de Oxford, recogido en <https://cuatrocuadernos.files.wordpress.com/2017/06/i-20-qc3a9-es-la-literatura-comparada.pdf>