

Canon cultural y mediación en el aula de ELE: un acercamiento desde la pedagogía lúdica*

Cultural canon and mediation in the EFL classroom: A playful-pedagogy approach

Elisa Serra Porteiro
University College Cork
e.serraporteiro@ucc.ie
orcid.org/0000-0002-4539-7772

Fecha de recepción del artículo: 07-04-2025

Fecha de aceptación del artículo: 28-06-2025

Resumen

Tras un prolongado período de estigmatización, la traducción vuelve a ocupar un lugar prominente en la enseñanza de lenguas (García Benito & Díaz Ferrero 2020; Carreres et al. 2018).

Este artículo documenta la implementación de materiales de traducción y mediación en torno a la autora Rosalía de Castro en un aula universitaria de ELE en el contexto educativo irlandés.

Desde la perspectiva de la pedagogía lúdica (Nørgård 2021, 2024; Sobral & Santucci 2024), se argumenta la importancia de abrir espacios para la creatividad y el espíritu lúdico en el aula de lenguas, no solo para lograr un aprendizaje significativo sino también como vía de resistencia a la división entre lengua y estudios literarios, tan afianzada en entornos universitarios.

Palabras clave: ELE – mediación – Rosalía de Castro – Pedagogía lúdica.

Abstract

After a long period of stigmatization, translation is once again taking a prominent place in language teaching (Díaz Ferrero & García Benito 2020; Mraček 2015; Carreres et al. 2018).

* Este trabajo ha sido realizado en el marco del proyecto de investigación Literatura&Cía: Un proyecto de participación ciudadana para descifrar y conservar el paisaje (pos)literario (FCT-23-18998), financiado por la FECYT y dirigido por Enrique Santos Unamuno y Iolanda Ogando González (Universidad de Extremadura).

This article documents the implementation of translation and mediation materials focussed on Galician author Rosalía de Castro in a third-level SFL classroom in the Irish educational context.

From the lens of playful pedagogy (Nørgård 2021, 2024; Sobral & Santucci 2024), I argue the importance of carving spaces for creativity and playfulness in the language classroom, not only as a means towards meaningful learning, but also as a path of resistance against the division between language and literary studies, rather entrenched in higher education environments.

Keywords: Spanish teaching – mediation – Rosalía de Castro – Playful pedagogy.

1. Mediación: creando espacios para crear

La especialidad docente de la enseñanza de lenguas, en su realización reflexiva y autocrítica, debe estar, por fuerza, en constante evolución. Uno de los cambios más visibles en los últimos años ha sido la reincorporación decisiva de la traducción como herramienta didáctica, en unos términos, sin embargo, diferentes de los que encontrábamos en su encarnación histórica, vinculada al denostado Método Gramática-Traducción. Si bien es cierto que, en gran medida, la traducción y la mediación han estado siempre presentes en el aula de lenguas, su inclusión explícita en documentos de referencia como el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (MCER) ha abierto un espacio que nos hemos apresurado a poblar con planteamientos didácticos diversos.

En este artículo, expongo una experiencia de implementación de materiales de traducción y mediación creados para un aula universitaria de ELE en el contexto educativo irlandés. Con actividades en torno a una figura emblemática del contexto cultural hispánico, Rosalía de Castro, se buscaba que los participantes desarrollaran sus habilidades de comunicación interlingüística e intercultural, y que reflexionaran sobre cuestiones como la (in)visibilización, la iconización, los sesgos de género y la memoria histórica.

A partir de observaciones, respuestas de participantes y práctica docente reflexiva, argumentaré que la mediación nos ofrece la valiosa oportunidad de abrir un espacio para la creatividad individual en el aula de lenguas y estudios culturales a través de la traducción literaria y el comentario personal. Sostengo que, desde la perspectiva de la pedagogía lúdica y creativa, esto es fundamental tanto para el pleno desarrollo de las competencias interculturales y del pensamiento crítico como para una experiencia positiva de aprendizaje significativo e implicado.

2. Un giro traductológico

A pesar de las reticencias esgrimidas históricamente, las actividades de traducción y mediación siempre han jugado un papel fundamental en el aprendizaje de lenguas. Esto no ha impedido la proliferación de objeciones como de la práctica real como poderoso contraargumento, de las que han dado buena cuenta numerosos trabajos, que presentan la práctica real como poderoso contraargumento (Cook 2010; Bonilla 2013; Corvo 2021; García Benito & Díaz Ferrero 2020; Mraček 2015). Sea de manera explícita o tácita, en el aula, durante el trabajo independiente, o en las interacciones entre participantes, los procesos de trasvase interlingüístico e intralingüístico son absolutamente inevitables. Sin embargo, esto no impidió que la traducción se convirtiese en una presencia casi proscrita durante décadas en la enseñanza de lenguas y, sobre todo, en la teoría pedagógica (Cook 2010: 4).

En su detallado recorrido histórico, Cook (2010) sitúa el origen de los prejuicios contra la traducción en el Movimiento de Reforma, la corriente surgida a mediados del siglo XIX. Sus defensores, aplicando avances en el campo de la fonética y la psicología, propugnaban la importancia de la lengua hablada, por encima de la escritura y la gramática deductiva. Sin embargo, esto no implicaba un rechazo radical a la traducción, cuyo valor pragmático a la hora de explicar significados y estructuras no se disputaba. Según el autor, la metodología monolingüe empezó a cobrar fuerza en las últimas dos décadas del XIX, a medida que surgía el mercado de la enseñanza de la lengua inglesa (Cook 2010: 5). En ese contexto, las decisiones didácticas ya no responderían solo a principios pedagógicos, sino también a intereses financieros y, desde esta perspectiva, el monolingüismo tiene ventajas muy claras. El estudio autónomo es prácticamente imposible sin recurrir a la traducción; por contra, la inmersión hace del profesor una figura indispensable. Además, si no es necesario que los docentes tengan competencia en la lengua de los alumnos, ni que los materiales sean adaptados, ni siquiera que el perfil lingüístico del grupo sea homogéneo, nos hallamos ante un modelo con un potencial extraordinario para la exportación y la expansión. El impacto de la enseñanza del inglés a nivel global, desde un monolingüismo dominante y con afán funcional, ha sido probablemente el factor decisivo en el destierro de otras lenguas del aula, en nombre de la inmersión.

Cook (2010: 6-9) explica que, durante el siglo XX, se erigió como referente indiscutible el Método Directo, que buscaba emular la adquisición de la primera lengua a través de la inmersión, e idealizaba al hablante nativo. Aunque en la práctica la traducción no desapareciera, gozó durante largo tiempo de poco o nulo reconocimiento como herramienta metodológica en la literatura crítica o la discusión pedagógica. Esta situación ha cambiado sustancialmente en las dos últimas décadas, no solo con la reivindicación de la traducción en la enseñanza de lenguas sino también con una revisión crítica del porqué de su caída en desgracia.

En un artículo en el que traza los orígenes del Método Gramática-Traducción (MGT) y, en particular, de su denominación, Bonilla (2013: 246-247) argumenta que las objeciones de sus críticos contemporáneos se basan en conclusiones sesgadas, a partir de la observación superficial de textos didácticos históricos y sin tener en cuenta el papel activo de tutores o estudiantes. El autor apunta también que no se constata el uso de la etiqueta “Gramática-Traducción” (o “Grammar Translation”) en ningún documento entre 1790 y 1950, es decir, en su largo período en vigencia (Bonilla 2013: 255). Esto indica que el supuesto método se conceptualiza y denomina como tal desde la crítica negativa, sin que exista una delimitación clara de sus postulados.

Por su parte, Corvo Sánchez (2021: 205-207) señala la prevalencia de perspectivas diacrónicas que han reducido la evolución de la enseñanza de lenguas como disciplina a una “historia de métodos”, en la que el MGT representa un momento a superar. La autora recoge, como contrapunto, una descripción más matizada, extraída del *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*, editado por Palacios Martínez en 2019: “Método de enseñanza de segundas lenguas que utiliza el estudio de reglas gramaticales, la memorización del vocabulario y la traducción como actividades esenciales de aprendizaje” (206). Corvo acude además a la valoración que del MGT hacen López y Melguizo:

El MT [sic] se basa sobre un postulado racionalista: “aprender consiste en comprender”. Conocer la organización y el funcionamiento interno de la lengua (conocimiento que únicamente proporciona la gramática) es por ello el fundamento del aprendizaje de una lengua (Corvo Sánchez 2021: 207).

El objetivo de comprender para aprender es, sin duda, más difícil de refutar que un énfasis excesivo en la memorización, una de las críticas más repetidas al MGT, frente a las virtudes del método natural. En un trabajo publicado en 2009, Butzkamm & Caldwell (2019: 13) califican la ausencia de técnicas bilingües efectivas de error cardinal que ha lisiado la enseñanza de lenguas y reivindican con vehemencia el rol de la “lengua materna” [“mother tongue”] en el aprendizaje de lenguas adicionales:

[I]n a deep sense, we only learn language once. It is vitally important that we absorb the implications of this fact. Our first language lays the foundation for all other languages we might want to learn. Rather than a liability, it is the most valuable resource, indeed the critical one, that a talking child brings to the classroom (Butzkamm & Caldwell 2009: 13).

Estos autores proponen en su manual estrategias que utilicen el bilingüismo, en lugar de suprimirlo o censurarlo. Eso sí, estamos ante un objetivo muy claro: la instrumentalización de la lengua materna con el fin de que la adquisición de una lengua adicional sea más efectiva. La concienciación multicultural no ocupa un lugar central en la metodología propuesta por Butzkamm y Caldwell. Aun así, la incorpora-

ción del bilingüismo puede tener un impacto positivo en la (auto)valoración de conocimientos previos de los participantes y, por tanto, favorecer una experiencia de aprendizaje más trascendente.

Los planteamientos expuestos frente a conceptos durante años casi intocables, como la mayor efectividad del aula artificialmente monolingüe, nos permiten constatar lo que Carreres et al. (2018: vii) describieron como un giro traductológico en la enseñanza de lenguas. Las autoras recurren a un paralelismo con el “giro cultural” en los estudios de traducción, que desencadenó en los años 90 una expansión sumamente trascendental del campo, para describir el renovado (e innovador) interés por parte del profesorado, en sus facetas docentes e investigadoras². Como confirmación de que se está consolidando un cambio fundamental, Bassnett y Johnston (2019), desde su posición como referentes en una disciplina afín, proclamaban la necesidad de un “outward turn” en los Estudios de Traducción. Este “giro hacia fuera” no es un cambio de dirección como tal, sino un movimiento de apertura que implicaría “the recognition of the need for an increasing plurality of voices from across the globe” (181) y un cuestionamiento del monolingüismo³.

3. Mediación, literatura y canon

Si bien establecer una clara relación causa-efecto entre el MCER y la reconfiguración de las metodologías docentes sería simplista, la inclusión de la mediación en este documento de referencia aporta legitimidad a estas competencias en el aula y pone de relieve su importancia en el proceso de adquisición de la lengua.

Es siempre importante recordar que la praxis docente es increíblemente más heterogénea, imaginativa y maleable de lo que podría recoger ese o cualquier otro “marco”. Especialmente cuando se trata de flexibilidad, inclusividad y atención al espectro de necesidades de los participantes o a la diversidad cultural o de estilos de aprendizaje, el MCER tiene aún mucho camino por recorrer⁴. Como herramienta sis-

² Podemos establecer conexiones entre este y otro “giro” en la enseñanza de lenguas, el “multilingual turn”, en tanto en cuanto ambos rompen con el monolingüismo educativo como ideal, a la vez que contribuyen a combatir sesgos lingüísticos vinculados a la hegemonía global de la lengua inglesa. Para una discusión crítica del sesgo monolingüe y del giro multilingüe, véase S. May (2014). La autora presta especial atención a la enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas (TESOL), un campo que cimentó el paradigma del aula monolingüe (Cook 2010).

³ Bassnett y Johnston hacen referencia explícita al aprendizaje de lenguas: “We might well ask whether in the English-speaking world the reluctance to learn languages is also impeding a broader recognition of translation and its multifacetedness” (Bassnett and Johnston 2019: 182).

⁴ Como ejemplo, el énfasis en indicadores de sociabilidad, desde una perspectiva eurocéntrica, como criterio a la hora de medir la competencia lingüística debería, en mi opinión, ser recon-

tematizadora, el MCER permite articular objetivos, compartir criterios y reflexionar sobre vías de trabajo, facilitando la comunicación entre entornos educativos y contextos culturales diversos. Debe ser un documento vivo, y las sucesivas versiones publicadas desde 2001 indican esta voluntad. Una aplicación normativa, particularmente impuesta desde las instituciones, conlleva el riesgo de restringir innecesariamente la innovación, la creatividad y la capacidad de respuesta de los equipos docentes.

Los textos complementarios *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018) y *CEFR: Learning, teaching, assessment – Companion Volume* (2020), permitieron alinear los principios recogidos en el Marco con el día a día del aula de una manera más clara. En su versión de 2020, el *Companion* lista actividades de mediación, clasificadas en mediación comunicativa, mediación de conceptos y mediación de un texto. En esta última rama, se incluyen el procesado de textos, la traducción de un texto escrito, la expresión de una respuesta personal a textos creativos, y su análisis crítico. Queda, por tanto, reconocida formalmente la pertinencia del trabajo con textos creativos, entre los que se incluyen los textos literarios, un área que las perspectivas más utilitarias tienden a disociar del aprendizaje de lenguas. Es más, se vincula la respuesta a textos literarios, inequívocamente, a la competencia comunicativa, ofreciendo una categorización tentativa de las posibles “reacciones clásicas”:

- [L]a implicación: expresar una reacción personal sobre el tipo de lenguaje, el estilo o el contenido, sentirse atraído/a por algún aspecto de la obra, por un personaje o por alguna de sus características;
- la interpretación: atribuir un significado o un valor a algún aspecto de la obra tales como el contenido, los temas, las motivaciones de los personajes, las metáforas, etc.;
- el análisis de ciertos aspectos de la obra como son el tipo de lenguaje, los recursos literarios, el contexto, los personajes, las relaciones entre estos, etc.;
- la evaluación: ofrecer una valoración crítica sobre la técnica, la estructura, la visión del artista, la importancia de la obra, etc.

(MCER 2020b: 119)

Se ofrecen dos escalas diferentes para medir las reacciones desde el punto de vista de las competencias, justificando este paso en base a una “diferencia fundamental” entre las categorías *implicación e interpretación*, y *análisis y evaluación*: “Desde un punto de vista cognitivo, es más sencillo expresar una reacción e interpretación

siderado: “Progression up the scale is characterised as follows: At B1 the emphasis is on introducing people and *showing interest and empathy by asking and answering questions*. By B2+, [...] the ability to belong to a group yet maintain balance and distance, *express oneself sensitively* [...] and explain how things were meant”. (CEFR Companion 2018: 122; cursiva mía)

personales que realizar un análisis intelectual y/o una evaluación” (MCER 2020b: 119)⁵. Esta valoración refleja un concepto academicista de la capacidad cognitiva, equiparándola a la capacidad de expresar un “análisis intelectual”. Esta jerarquización de acciones es un tanto problemática o, al menos, confusa. Si bien es más probable que las personas con competencias avanzadas en la lengua puedan manejar diferentes registros y, entre ellos, las convenciones del lenguaje académico, estas son habilidades lingüísticas, no necesariamente cognitivas. La expresión efectiva de opiniones o sentimientos requiere tanta o más capacidad cognitiva que un análisis crítico o literario. En el momento actual, las inteligencias artificiales generativas pueden reproducir las convenciones de los textos de carácter crítico-académico de manera bastante convincente, por lo que la expresión individual y creativa, sea en un registro más o menos formal, debe ser una prioridad si lo que perseguimos es aprendizaje relevante y significativo.

4. *Playful teaching*: dinamismo, creatividad y sentido lúdico

Si acometemos la enseñanza y aprendizaje de lenguas desde la premisa de que los contenidos culturales son esenciales para las competencias de comunicación intercultural los textos literarios son una presencia absolutamente pertinente en el aula. Que el MCER avale tanto su lectura como la respuesta crítica o creativa, nos sitúa como educadores en un lugar ventajoso para romper la dicotomía lenguas y literatura, tan afianzada en entornos universitarios academicistas.

Además, nos permite abrir decididamente una vía pedagógica que no siempre goza de la legitimidad que se merece, especialmente cuando se trata del aprendizaje de adultos: la creatividad. Como vimos anteriormente, incluso el MCER sitúa el análisis literario en una escala superior de sofisticación a la respuesta personal. Esta perspectiva, ya por sí estéril, deja inmediatamente de sostenerse si consideramos el valor de la conexión y de la acción, a nivel individual y colectivo, para el aprendizaje significativo. Desde la Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), se viene reivindicando la necesidad de reconocer a la creatividad y al juego, en nombre de la inclusión, de la diversidad o, muy simplemente, de la satisfacción y realización personales, en el contexto universitario. La idea va mucho más allá de la gamificación como estrategia para captar y mantener la atención de los participantes, porque no se trata de jugar

⁵ Si comparamos la traducción con el documento original, encontramos sutiles diferencias: “Describing a personal reaction and interpretation is cognitively far simpler than giving a more intellectual analysis and/or evaluation.” (CEFR 2020a: 116) En el texto fuente, el calificativo “intellectual” aparece cuantificado y es aplicable a ambos sustantivos, “analysis and/or evaluation”, mientras que en el texto meta se presenta como una característica inherente del análisis, reforzando el criterio jerarquizador.

(“play”) sino de asumir e incentivar una postura activamente lúdica (“playfulness”) (Sicart 2014). Según Nørgård, “[i]n higher education, the lusory attitude denotes the ability to allow oneself to be taken over by play and to be put into play. Playfulness creates a thrownness into wonder, imagination and otherness by play” (Nørgård 2021: 146). En defensa del “playful teaching”, Nørgård (2024) recoge una cita del crítico y arquitecto danés Poul Henningsen, donde este declara la importancia de la libertad creativa, situándola en relación con otras libertades que también tienen un lugar central en la práctica educativa:

Academic freedom, artistic freedom and playful freedom is similar in that they are beyond useful competences, objectives and aims. They can lead to practical results, but it is not of any concern for the high purpose, the passion, or the joyfulness of creative freedom⁶ (2024: v).

Para Nørgård, esta visión encapsula el antídoto a “los regímenes instrumentales de utilidad” (“instrumental regimes of usefulness”) en los que las disciplinas académicas y las instituciones educativas nos envuelven en nombre de la eficiencia y la funcionalidad, que se presentan como virtudes morales. La cuestión del juego, explica Nørgård, es “deadly serious”: “If we take the playful spirit out of people, we in turn kill culture, stunt the imagination, and constrict our human spirit” (2024: v). La autora, partiendo de la idea de Henningsen, nos recuerda que, si en nuestra labor docente olvidamos lo esencial en favor de lo instrumental, nuestros estudiantes serán también simplemente “útiles” (vi). Por tanto, si aceptamos esta posición homogeneización, el pensamiento crítico y la individualidad quedarán relegados a un lugar todavía inferior en la jerarquía de valores de las instituciones universitarias, regidas ya por una lógica cada vez más cercana al neoliberalismo.

En su trabajo en la pedagogía lúdica, Sobral & Santucci (2024: 102) destacan el lugar clave de la expresión artística en su aproximación pedagógica a las lenguas: “The arts are at the heart of our playful pedagogy because they have a central role in language acquisition and the ability to understand target cultures deeply.” Según las autoras, el juego artístico y las acciones creativas para la visibilidad, la agencia y la involucración de los participantes:

Artful play helps us gain understanding through all of our senses and reminds us of what it means to be human. Most importantly, students learn that their voices matter and experience an empowering sense of belonging (2024: 116).

Sobral & Santucci (2024: 102) sitúan la voz, entendida tanto literal como metafóricamente, y el sentimiento de pertenencia en un lugar absolutamente central en el aula de lengua y literatura. La experiencia de aprendizaje debe ser colaborativa y

⁶ La cita, en traducción del danés de la propia Nørgård, está extraída del ensayo *Om leg* [About play].

todos los participantes, profesores y estudiantes, han de implicarse de la manera más plena posible en la construcción de significados y en el descubrimiento exploratorio a través de actividades creativas.

Por supuesto, no todos los contextos permiten incorporar estas estrategias de manera sencilla. Incluso en el entorno universitario, donde gozamos de relativa flexibilidad y partimos de la participación voluntaria como premisa, los espacios para la creatividad son más escasos de lo que sería deseable, o posible. Nørgård (2021: 144-145) describe el juego como “a life force, elevated thinking, doing and being, a sacred fellowship and a cornerstone in culture and human existence”, y nos invita a reflexionar sobre su potencial para ser una actividad subversiva en la educación universitaria (145). Lo mismo podemos decir de la creatividad, ya que la labor docente se ve a menudo encorsetada en convenciones y en dar prioridad a objetivos supuestamente prácticos. Incluso estos se desarmen en cuanto reconocemos que, en una existencia multilingüe, uno de los retos fundamentales es la espontaneidad y la autenticidad, la expresión de sentimientos y la conexión.

5. Contexto institucional y educativo

5.1. Las lenguas en el sistema educativo

Las actividades aquí expuestas se llevaron a cabo en la University College Cork, en Irlanda. Es necesario, por tanto, situarlas en este contexto para dar una idea del marco de implementación y de la experiencia previa de los participantes.

Históricamente, el sistema educativo irlandés no ha puesto especial énfasis en las lenguas extranjeras. Sin embargo, varias iniciativas gubernamentales apuntan a una creciente voluntad de fomentar la adquisición temprana de lenguas y la diversidad lingüística. Por supuesto, el irlandés (*Gaeilge*), como idioma oficial de la República de Irlanda, forma parte del currículum en la educación primaria y secundaria, pero no es habitual que se enseñen otros idiomas en la escuela primaria. Está previsto que esto cambie en un futuro, como parte de la estrategia nacional para la integración de las lenguas al currículum de primaria. Desde 2018, la agencia gubernamental Post Primary Languages Ireland, dependiente del Department of Education [Ministerio de Educación] lleva a cabo labores de apoyo a la enseñanza de lenguas, como la campaña de amplio alcance *Languages Connect* para la promoción de los idiomas, a través de formación de educadores, actividades escolares dirigidas a niños y adolescentes, y subvenciones directas a proyectos comunitarios.

Además de la incorporación en los últimos años de más lenguas curriculares a nivel de secundaria, existe desde 2022 la posibilidad de realizar un examen adicional de cualquier lengua de la Unión Europea como parte del Leaving Certificate, la

certificación de educación secundaria que se obtiene tras aprobar una serie de exámenes centralizados, equivalentes de facto a las PAU⁷. Este reconocimiento institucional a las lenguas de herencia permite a los hablantes beneficiarse objetivamente de sus destrezas, en muchos casos adquiridas inicialmente en un entorno familiar migrante, con el correspondiente impacto positivo en la visibilidad de la diversidad étnico-cultural de Irlanda.

Asimismo, la autoridad universitaria (Higher Education Authority) subvenciona desde 2021 cursos universitarios suplementarios para la formación de profesorado en áreas identificadas como de interés estratégico, en las que falta personal cualificado para cubrir la demanda. Entre estas áreas, se encuentra el español.

Todos estos pasos de cara a reconocer el patrimonio lingüístico e incentivar el plurilingüismo son especialmente importantes en un contexto social y geopolíticamente próximo al Reino Unido, sin ahondar aquí en complejidades históricas. En las escuelas y universidades británicas, las lenguas y estudios culturales sufren una crisis que se agudiza por momentos, con una sostenida reducción de la oferta en los últimos veinte años⁸. Es comprensible cierto temor al contagio, especialmente en un contexto postcolonial, por lo que cualquier acción que contribuya a la puesta en valor de la diversidad lingüística y cultural aleja a Irlanda de la situación desalentadora que se vive en el estado vecino.

A nivel institucional y departamental, en la University College Cork, las cifras de matriculación en lenguas son relativamente positivas con respecto a otras disciplinas del área de Humanidades, donde es evidente la pérdida de terreno a favor de las ciencias y tecnologías como áreas de prestigio. En concreto, el español y el portugués han experimentado un crecimiento notable en los últimos años.

5.2. Contexto de implementación

5.2.1. El módulo

Las actividades de mediación aquí presentadas se llevaron a cabo como parte de una asignatura centrada en la competencia lingüística. En los objetivos de aprendi-

⁷ En la actualidad, las lenguas curriculares (es decir, asignaturas en la educación secundaria) son francés, alemán, italiano, español, árabe, mandarín, japonés, lituano, polaco, portugués, ruso, griego antiguo y estudios hebraicos. Desde el 2025, se añade el ucraniano a las opciones no curriculares (hasta ese momento, cualquiera de las lenguas de la Unión Europea).

⁸ Es de particular interés el artículo de Muradás-Taylor & Taylor (2024) sobre la distribución geográfica de 'cold spots' en Reino Unido, regiones en las que no se ofrecen lenguas a tercer nivel, o solo se ofrecen en instituciones con tasas de matriculación relativamente altas, vetando así el acceso a esta formación de un porcentaje elevado de la población.

zaje, además de la producción oral y escrita, figura de manera prominente la traducción y, desde hace unos años, la mediación. Durante el curso 2019-2020, introdujimos ejercicios de mediación y de reflexión metalingüística explícita, tales como explicar un cartel informativo o argumentar si una traducción era correcta o no. Este punto de inflexión en el enfoque docente adquiriría meses después una relevancia que en aquel momento no anticipamos. La llegada repentina del confinamiento significó un traslado apresurado al entorno digital, incluyendo las inminentes evaluaciones. ¿Cómo examinar en línea, de manera efectiva y pedagógicamente coherente, habilidades interlingüísticas sin que el acceso a los traductores automáticos desvirtuara totalmente el proceso? En aquel momento, antes de la irrupción masiva de los modelos generativos de lenguaje, las actividades de mediación posibilitaron una evaluación pedagógicamente coherente.

Esta asignatura de lengua, con un valor de 10 créditos anuales y aproximadamente 110-120 estudiantes matriculados cada curso, es troncal en varios grados. Entre ellos, el BA World Languages [Lenguas Modernas] y los grados de Humanidades, BA y BA International, en los que se pueden cursar materias de un repertorio muy amplio, desde Historia del Arte a Sociología, pasando por Folklore. Aproximadamente el 40% de los matriculados provienen del BSc in Business with Languages, una titulación en la que se combinan contenidos del área de Económicas y Empresariales con el estudio de una lengua y cultura. El programa incluye además un año obligatorio en un país de habla hispana.

Esto da una idea de la diversidad de antecedentes e intereses en el aula, dado que los grupos de clase constan entre 22 y 25 estudiantes que proceden de diferentes titulaciones. Así, habría participantes que han pasado el año anterior en España o Latinoamérica, y otros que no han tenido esta experiencia. Es más, algunos participantes han cursado lengua española en la escuela secundaria, mientras que otros acceden como principiantes. Esto significa que, en los casos más extremos, llegan al último año tras estudiar español durante tan solo dos cursos académicos, con la consiguiente dificultad para alcanzar el estándar mínimo requerido de un B2 al final de la carrera. Este requisito está vinculado a un futuro reconocimiento profesional, ya que es indispensable para la matriculación en el PME (Professional Master in Education), a su vez necesario para registrarse como profesor de secundaria con el Teaching Council of Ireland y poder ejercer con pleno estatus. Este registro oficial exige un requisito adicional a los profesores de lenguas curriculares, que deben probar una experiencia educativa de inmersión de al menos cuatro semanas en los países pertinentes.

La enseñanza presencial se estructura en tres horas de clase a la semana. Se trata de sesiones eminentemente prácticas, impartidas por dos tutoras diferentes: una centrada en gramática y estructuras sintácticas, una en conversación y repertorio léxico, y una dedicada a trabajo de traducción y mediación. Aunque la asistencia es, en

teoría, obligatoria, la normativa institucional no permite imponer consecuencias negativas al respecto, con la consiguiente actitud relajada por parte de la comunidad estudiantil.

Si bien es cierto que el inglés es la L1 mayoritaria de los participantes, ni es condición esencial ni es siempre el caso. Además, el módulo está abierto a estudiantes del programa Erasmus que, procedentes de universidades asociadas, principalmente en Italia o Francia, cursan uno o dos semestres en UCC.

5.2.2. El grupo

Aunque típicamente se incorporan con frecuencia nuevas actividades al programa de la asignatura, nunca se había implementado un bloque de contenido centrado de manera explícita en iconos culturales y en las reacciones creativas a textos literarios. Por ello, las estudiantes con las que trabajo cada semana fueron, por así decirlo, el grupo piloto en el primer semestre del curso 2024-25. En el segundo semestre, se procedió a utilizar los materiales con los otros tres grupos restantes, para asegurar una experiencia equitativa.

El grupo inicial estaba constituido por 22 estudiantes de último año de cada uno los grados, todas mujeres. El inglés es la L1 mayoritaria, con una estudiante Erasmus (L1: francés) con el portugués como lengua de herencia y dos con el italiano como L1.

Previamente, habíamos propuesto ejercicios de mediación que utilizaban textos periodísticos o informativos, tales como carteles, infografías, instrucciones, o artículos de divulgación. En otros de los módulos que imparto, con objetivos centrados en contenidos literarios (específicamente, en textos teatrales), ya había constatado resultados positivos en ejercicios de producción escrita creativa y de reflexión personal, no solo en cuanto a la percepción y actitud de los participantes, sino también con respecto a la competencia lingüística. Esto parece corroborar que los textos menos utilitarios presentan tantas o más posibilidades para el desarrollo de la expresión efectiva y para el aprendizaje significativo, aunque el propósito práctico no esté presente de manera obvia. Desde esta premisa, me interesaba ampliar los objetivos curriculares y abrir un espacio para exploraciones más amplias. Además, escogí una figura cuyo posicionamiento en el sistema literario y en el imaginario cultural va, sin duda, más allá de su obra literaria: Rosalía de Castro. La autora no es solo uno de los referentes clave del canon gallego e hispánico, sino también una santa cultural cuya presencia posliteraria evidencia su enorme valor icónico y simbólico en las dinámicas de cohesión identitaria (Ogando 2025). Los objetivos de las actividades incluían:

- Procesar y seleccionar información en L2 sobre un tema no familiar.
- Producir un texto coherente y apropiado en L1 recogiendo datos biográficos clave.
- Transmitir información básica sobre la importancia literaria y cultural de Rosalía de Castro.
- Procesar textos literarios en L2.
- Expresar opiniones y reacciones al texto, en L2 y L1, orales y por escrito.
- Producir una traducción expresiva funcional de un texto poético.

6. Las actividades

Las actividades propuestas en esta experiencia piloto se desarrollaron en el transcurso de una clase de 50 minutos, con un componente de trabajo individual a completar durante los días siguientes. En la sesión anterior, había mostrado al grupo imágenes de Rosalía de Castro, con una simple pregunta: “¿Quién es?”. Primero, usé una imagen artística, que para la mayoría de las personas en el entorno cultural gallego (incluso, español) sería con probabilidad reconocible. Continué con una imagen fotográfica, que nadie confesó conocer tampoco, a pesar de que la autora forma parte del temario de segundo año. Al mencionar su nombre, “Rosalía de Castro”, hubo un tenue asentimiento, seguido de tímidas contribuciones.

Luego, expliqué brevemente que, en nuestra próxima clase, trabajaríamos con textos de Rosalía, un referente cultural clave y una de las autoras más internacionales en lengua gallega y española. Dedicamos la siguiente sesión ya a las actividades, para las que se utilizaron fuentes escritas y audiovisuales, accesibles también en Canvas, la plataforma virtual de la institución.

6.1. “*Tan cerca, tan fiel memoria*”

Tras recordar a las participantes nuestra hoja de ruta y distribuir las en grupos de 3 o 4 personas, empezamos con la primera actividad, que consistía en (1) procesar información en L2, y (2) resumir y compilar en L1.

Repartí tres documentos en español con información biográfica sobre Rosalía de Castro, en diferentes formatos: el perfil de Wikipedia sobre la autora, una cronología de la Biblioteca Virtual Cervantes, y la entrada correspondiente en la página de la Biblioteca Nacional de España. Teniendo en cuenta diversas preferencias y necesidades, incluí versiones en MS Word y enlaces web en Canvas. A partir de estas fuentes, las participantes debían producir un resumen de datos biográficos clave en inglés y

compartir sus textos en un foro de discusión. Una de las instrucciones explícitas fue tener en cuenta que las biografías estaban dirigidas a lectores de habla hispana y/o del contexto cultural hispánico, por lo que sería necesario adaptar o explicar algunos contenidos.

Leímos los distintos textos, comentando la expresión, especialmente la implicatura y significados connotativos, así como los criterios de selección. En este último apartado, surgió una diferencia interesante: la importancia (o no) del matrimonio de Rosalía de Castro con Manuel de Murguía. Esto generó una discusión sobre roles de género y la (in)visibilidad histórica de las mujeres, a la que contribuí explicando el papel atribuido a Murguía en la diseminación y recepción de la obra rosaliana.

6.2. "Lo que sienten, lo que saben"

El tramo final de la sesión lo dedicamos a los textos creativos con los que las participantes tendrían que trabajar: "Lieders" y "Alma que vas huyendo". En lugar de pedirles simplemente que los leyeran, visionamos como metatextos el cortometraje *Rosalía* (2021), cuyo guión es el texto completo del artículo "Lieders", y un recitado del poema por la escritora Marina Mayoral.

Finalmente, propuse dos alternativas para el trabajo individual fuera del aula: o bien escribir un comentario en inglés sobre "Lieders", explicando brevemente el texto y argumentando si, en su opinión, puede decirse que es un manifiesto feminista; o crear su propia traducción al inglés de un fragmento del poema "Alma que vas huyendo de ti misma", dejando claro que podía ser una versión personal. Para mi sorpresa, ambas opciones fueron igualmente populares, con una ligera preferencia por la creación de la versión en inglés. Los resultados mostraban diferentes acercamientos al poema, más o menos libres, desde intentos de capturar el lenguaje decimonónico a reactualizaciones. Esto indica una lectura detenida del texto de Rosalía, con conciencia del registro literario y de las convenciones poéticas. En los textos sobre 'Lieders', destacaba también esa lectura atenta no solo al contenido, sino también a las estrategias formales: "Her use of the repetition of 'soy libre' is highlighting the fact that she is her own person and not owned by anyone" (subrayado en el original). Casi todas las contribuciones destacaban la actualidad del mensaje, por ejemplo: "I believe this remains relevant today and the continuing double standards imposed on women can be seen in the feminicides, honour killings and misogyny".

En nuestra siguiente clase, propuse un juego de verdadero o falso. Las participantes, de nuevo en grupos, crearon varias oraciones con hechos correctos o inventados, pero plausibles, sobre Rosalía de Castro y, por turnos, el resto de la clase debería decir si eran ciertos o no. Aunque hubiese preferido que esto formase parte de la misma

sesión, los 50 minutos de duración no lo permitieron, y el lapso entre clases conllevó dedicar parte de la siguiente sesión a revisar el conocimiento adquirido.

6.3. Evaluación

Después de completar las actividades, las participantes completaron un breve cuestionario que incluía tanto preguntas que permitiesen determinar la transmisión de conocimiento como aspectos actitudinales. Tan importante, como saber qué información sobre Rosalía de Castro destacaban era conocer su percepción con respecto a la experiencia y, por extensión, a contenidos culturales y a la escritura creativa.

El cuestionario mostró que todas las participantes consideraban que, además de aprender sobre Rosalía, las actividades les habían hecho reflexionar sobre los iconos culturales y, en menor medida, sobre la igualdad de género. También coincidieron en que la traducción y el comentario les habían permitido entender los textos de la autora en más profundidad.

En un contexto en el que la utilidad de los contenidos culturales y de la literatura han de justificarse constantemente, era crucial para mí establecer si las estudiantes veían la aplicabilidad de lo que acabábamos de hacer, por lo que pregunté directamente cuáles de las siguientes habilidades eran relevantes en un contexto laboral:

- Traducir un texto del inglés al español.
- Resumir y combinar en inglés información de varios textos en español.
- Conocer la literatura y la cultura española.
- Interpretar un texto creativo.
- Escribir o traducir un texto creativo.
- Escribir un texto de opinión.

Los datos recogidos reflejan que la aplicación práctica de la lectura y escritura creativa en un contexto profesional no les resultó evidente. Sin embargo, la totalidad de las participantes consideran que conocer la literatura y la cultural es relevante, y la traducción fue marcada por el 70%. Dos tercios de las respuestas indican que tanto el resumen como producir una opinión, actividades de mediación por antonomasia, son también reconocidas como habilidades valiosas.

Dado el limitado número de participantes en ambas sesiones (13) y las tan solo siete respuestas completas al cuestionario, en el que se solicitaba también permiso para compartir citas de las contribuciones, los datos obtenidos son demasiado limitados como para extraer conclusiones definitivas. Aun así, despuntan ciertas percepcio-

nes que me permitirán consolidar ciertos aspectos y reorientar otros en futuras propuestas. Destaca, por ejemplo, el hecho de que la escritura creativa no se perciba como una habilidad marcadamente útil y, sin embargo, todas las participantes completaron este trabajo individual voluntario.

7. Conclusiones

En conjunto, la participación en las actividades del aula, las aportaciones creativas individuales y las reacciones recogidas en el cuestionario son alentadoras. Sin embargo, desde la reflexión docente, me gustaría dejar constancia de que existía ya una dinámica de trabajo establecida y que el grupo se había mostrado siempre muy receptivo a las propuestas del aula. Y es que, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como en el juego y en el lenguaje mismo, la cooperación lo es todo.

La rehabilitación de la traducción y la incorporación resuelta de la mediación al aula de lenguas suponen no solo nuevas posibilidades metodológicas, sino también una oportunidad para reivindicar las competencias interculturales y, fundamentalmente el valor intrínseco de la experiencia multilingüe.

Este retorno de la traducción no implica en absoluto un retroceso, ya que coincide con un cambio paradigmático esperanzador que busca demarcar la diferencia entre lo que es convencionalmente práctico y lo que nos resulta realmente esencial. La producción de traducción literaria o la expresión de reacciones personales a un texto literario, como las aquí descritas, permiten sacarle partido al impulso lúdico y creativo que todos llevamos dentro. Además, reduciremos la brecha entre la enseñanza de literatura (materia que, aunque históricamente prestigiosa, no se considera suficientemente práctica) y la enseñanza de lenguas (funcional, pero tratada en muchos contextos profesionales como una actividad de menor categoría).

Como he argumentado, el juego y la creatividad merecen un espacio en el aula universitaria de lengua. Es más, diría que es precisamente en las aulas de lengua donde el juego y la creatividad han sobrevivido atrincheradas a los envites del academicismo y del utilitarismo. Afortunadamente, estas aproximaciones pedagógicas están dejando de ser vistas como una amenaza para nuestra credibilidad profesional.

8. Bibliografía

Bassnett, Susan & Johnston, David (2019): "The outward turn in translation studies", *The Translator*, 25: 3, pp. 181-188. Disponible en <https://www.tandfonline.com/ucc.idm.oclc.org/doi/full/10.1080/13556509.2019.1701228> [último acceso: 25/06/2025]

- Bonilla Carvajal, Camilo Andrés (2013): "'Grammar-Translation' Method, A Linguistic Historic Error of Perspective: Origins, Dynamics and Inconsistencies", *Praxis & Saber*, 4: 8, pp. 243-263. Disponible en <https://www.proquest.com/docview/2267031445?parentSessionId=NO7WFTNye0FKla3axN6u2kd4mLTCKr9aIx7%2FTE3Q4g4%3D&pq-origsite=summon&accountid=14504&sourcetype=Scholarly%20Journals> [último acceso: 25/06/2025]
- Butzkamm, Wolfgang & Caldwell, John A.W. (2009): *The Bilingual Reform: A paradigm Shift in Foreign Language Teaching*, Tübingen, Gunter Narr.
- Carreres, Ángeles, Noriega-Sánchez, María & Calduch, Carmen (2018): *Mundos en palabras. Learning Advanced Spanish through Translation*, Londres, Routledge.
- Cook, Guy (2010): *Translation in Language Teaching. An Argument for Reassessment*, Oxford, Oxford University Press.
- Corvo Sánchez, María José (2021): "Grammar-translation method? Why a history of the methods? Considerations from a Spanish perspective." *Language & History*, 64: 3, pp. 204-220. Disponible en <https://www.tandfonline-com.ucc.idm.oclc.org/doi/full/10.1080/17597536.2021.1996086> [último acceso: 25/06/2025]
- Council of Europe (2018): *CEFR: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. Disponible en <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [último acceso: 07/04/2025]
- Council of Europe (2020) *CEFR: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. Disponible en <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [último acceso: 07/04/2025]
- Forbes, Lisa K. and Thomas, David (2024): "Conclusion: Playing with Human Change", en *Playful Pedagogies. Research and Cases from Across the Disciplines*, Laura Baecher & Lindsay Portnoy (eds.), Cham, Springer, pp. 171-178.
- García Benito, Ana Belén & Díaz Ferrero, Ana María (2020): "Eliminando preconceptos sobre el uso de la traducción y de la interpretación pedagógicas en la enseñanza del portugués como lengua extranjera", *Límite* 14, pp. 9-23. Disponible en <https://revista-limite.unex.es/index.php/limite/article/view/1692> [último acceso: 25/06/2025]
- Languages Connect <https://languagesconnect.ie/senior-cycle-2/#:~:text=In%202020%2C%20four%20more%20languages,Leaving%20Cert%20from%202022%20onwards> [último acceso: 07/04/2025]
- May, Stephen (2014): *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*, New York/London, Routledge.
- Mraček, David (2015): "Why translation matters for language learners: A 21st century perspective", *Hermeneus* 16, pp. 425-435. Disponible en <https://revistas.uva.es/index.php/hermeneus/index> [último acceso: 25/06/2025]

- Muradás-Taylor, Becky and Taylor, Philip (2024): "'Cold spots' in language degree provision in England", *The Language Learning Journal*, 52: 1, pp. 92-103. <https://www.tandfonline-com.ucc.idm.oclc.org/doi/full/10.1080/09571736.2023.2257705> [último acceso: 25/06/2025]
- Nørgård, Rikke Toft (2021): "Philosophy for the Playful University – Towards a Theoretical Foundation for Playful Higher Education", en. Bengtsen, Søren S.E., Robinson, Sarah & Shumar, Wesley (eds.), *The University Becoming. Perspectives from Philosophy and Social Theory*, Cham, Springer, pp. 141-156.
- Nørgård, Rikke Toft (2024): "Foreword: Play It Forward", en Baecher, Laura & Portnoy, Lindsay (eds.), *Playful Pedagogies. Research and Cases from Across the Disciplines*, Cham, Springer, pp. v-viii.
- Ogando, Iolanda (2025): "'Da humilde quietú dun corpo morto': consideraciones sobre el tratamiento de Rosalía de Castro como santa cultural", en Kortazar, Jon y Sampedro, Aiora (eds.), *De la biblioteca a la cultura popular. Santos culturales en los ámbitos vascos e ibéricos*, Madrid, Iberoamericana Vervuert, pp. 229-256.
- Santucci, Ana y Patricia Sobral (2024): "Artful Teaching: The Art of Play in Language Education", en Baecher, Laura & Portnoy, Lindsay (eds.), *Playful Pedagogies. Research and Cases from Across the Disciplines*, Cham, Springer, pp. 101-119.
- Teangacha Iar-Bhunscoile Éireann/Post-Primary Languages Ireland <https://ppli.ie/about-us/> [último acceso: 07/04/2025]