

Katarzyna Ciszewska 

*University of Łódź*

*katarzyna.ciszewska@edu.uni.lodz.pl*

## **El catalán en el aula de ELE: una herramienta para la didáctica de la mediación lingüística y cultural y el aprendizaje basado en contenidos**

### **Resumen:**

La mediación, como una de las destrezas que se debería desarrollar en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras está presente en los documentos europeos desde hace más de 20 años. Sin embargo, solo a principios de la década de 2020, con la publicación del volumen complementario del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, se describió con suficientes detalles como para permitir a los profesores introducir tareas de mediación en el aula. La competencia mediadora está también relacionada con otros enfoques didácticos modernos, como el enfoque plurilingüe y pluricultural, los enfoques plurales, el enfoque orientado a la acción, así como el aprendizaje colaborativo, significativo y basado en contenidos no lingüísticos. El artículo comentará brevemente la relación entre estos enfoques y la mediación pero su objetivo principal será mostrar que es posible usar la lengua catalana para desarrollar la competencia mediadora en las clases de español como lengua extranjera. Para tal fin se presentarán ocho propuestas didácticas: seis sobre la mediación de textos, una sobre la mediación de conceptos y otra sobre la mediación de la comunicación. En las actividades se aprovechará una variedad de materiales didácticos auténticos en catalán (extractos de guías impresas y en video, artículos científicos, la contraportada de una novela, datos

gráficos, publicaciones de Instagram, un extracto de un programa de televisión) a los cuales los aprendientes tienen acceso gracias a uno de los enfoques plurales, a saber, la intercomprensión entre las lenguas de la misma familia. Las tareas están destinadas a estudiantes de secundaria o universitarios, así como a adultos que poseen el nivel de español B1 o superior (no es necesario el conocimiento del catalán, pero se recomienda un trabajo didáctico previo relacionado con la intercomprensión).

**Palabras clave:** actividades de mediación lingüística y cultural, aprendizaje basado en contenidos, enfoques plurales, intercomprensión románica, lenguas afines (español/catalán)

**Abstract:**

**Using Catalan in Spanish Language Classrooms: A tool for combining the didactics of linguistic and cultural mediation and content-based instruction**

Mediation, as one of the skills that should be developed during foreign language teaching and learning, has been present in European documents for more than 20 years. However, it was only in the early 2020s, with the publication of the Companion Volume to the Common European Framework of Reference for Languages, that it was sufficiently described to allow teachers to introduce mediation tasks in the classroom. Mediation skills are also related to other modern didactic approaches, such as the plurilingualism and pluriculturalism, pluralistic approaches, the action-oriented approach, as well as collaborative, meaningful and non-linguistic content-based learning. The article will briefly comment on the relationship between these approaches and mediation, but its main objective will be to show that it is possible to use the Catalan language to develop mediation skills in Spanish as a foreign language course. For this purpose, eight didactic proposals will be presented: six on the mediation of texts, one – on the mediation of concepts and one – on the mediation of communication. The activities will use a variety of authentic teaching materials in Catalan (paper and video guides, scientific article, back cover of a novel, graphic data, Instagram posts, TV show) to which learners have access thanks to one of the pluralistic approaches, namely, the intercomprehension between the languages of the same family. The tasks are intended for high school or university students, as well as adults, who have a level of Spanish B1 or higher (knowledge of Catalan is not necessary, but previous didactic work related to intercomprehension is recommended).

**Keywords:** linguistic and cultural mediation activities, content-based instruction, pluralistic approaches, Romance intercomprehension, related languages (Spanish/Catalan)

Siglas usadas en el artículo (en orden de aparición):

- **ELE** = español como lengua extranjera
- **MLC** = mediación lingüística y cultural
- **MCER** = Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación
- **VC MCER** = Marco común europeo de referencia de las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario
- **AICLE** = Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (en inglés: **CLIL** = Content and Language Integrated Learning)
- **MAREP** = Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas (en francés: **CARAP** = Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures, en inglés: **FREPA** = Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures)

## 1. Introducción

El catalán es una lengua que en todos los países donde se habla (España, Francia, Andorra e Italia) convive con otras lenguas. También es un idioma que, al menos en algunas partes de España, está presente en la vida de la gente, en la sociedad y en el paisaje lingüístico. Por tanto, son frecuentes las situaciones en las que se necesita una mediación interlingüística entre el catalán y el español o el catalán y la lengua materna del usuario. Además, el catalán como lengua romance que se extiende entre los mundos galo-romano e ibero-romano, puede ser interesante tanto para aprendientes de francés como de español. Gracias al uso de uno de los enfoques plurales – la intercomprensión – puede ser entendido, en mayor o menor medida, por personas que están aprendiendo otras lenguas romances. Finalmente, como el catalán es un idioma usado en la literatura, en el arte y en los medios de comunicación, los materiales auténticos disponibles en esta lengua pueden ser recursos enriquecedores para la enseñanza basada en contenidos, ya sea en el campo de la literatura, la lengua, el arte, la arquitectura, las ciencias sociales, la geografía o la historia.

Por todo lo anteriormente señalado, el objetivo del presente artículo es presentar propuestas didácticas que se pueden utilizar en las clases de español como lengua extranjera (ELE). Todas las actividades se basarán en materiales auténticos en catalán que proceden del archivo privado de la autora. Todas incluyen como enfoques didácticos, la intercomprensión, el aprendizaje basado en contenidos y la mediación, pero cada tarea abordará un tipo de mediación diferente. Sin embargo, antes de pasar a ejemplos específicos de actividades veamos con más detalle las propuestas metodológicas en las que se basarán las propuestas didácticas.

## **2. Algunas cuestiones teóricas relacionadas con la didáctica de lenguas extranjeras**

En los próximos apartados analizaremos primero la mediación, luego la competencia plurilingüe y pluricultural, los enfoques plurales, el enfoque orientado a la acción, el aprendizaje colaborativo y significativo y, por último, el aprendizaje basado en contenidos.

### **2.1. Mediación: desarrollo del concepto y aparición en los documentos europeos**

La mediación es un concepto amplio y difícil de definir, incluso cuando se limita a la mediación lingüística y cultural (a partir de ahora MLC). Ahora bien, la mayoría de las definiciones, de las que se pueden encontrar numerosos ejemplos en Sánchez Cuadrado (2022: 14-16) y Trovato (2016: 11-16), asocian la MLC con la comunicación, pero una comunicación que permite que dos o más interlocutores se entiendan, hagan algo juntos, tomen una decisión, aprendan algo el uno del otro.

La mediación entendida así es conocida por la humanidad desde los albores de los tiempos, porque desde siempre han estado en contacto personas que hablan diferentes idiomas y provienen de diferentes culturas. En la actualidad el interés por la MLC aumentó a finales del siglo XX con la llegada de sucesivas oleadas de inmigrantes a Europa

y con el desarrollo de las políticas lingüísticas de la Unión Europea que pretendían valorizar y promover, primero la multiculturalidad y el multilingüismo de las sociedades y, después, el plurilingüismo y la pluriculturalidad de los ciudadanos europeos (véase la sección 2.2.1.).

Los documentos más importantes sobre la MLC en la enseñanza de lenguas extranjeras son dos: el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), en adelante MCER, y el Volumen complementario del MCER, en adelante VC MCER (Consejo de Europa, 2021).

En el documento de 2002, la mediación se presenta como una de las cuatro actividades lingüísticas que componen la competencia comunicativa: la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación. En cuanto a la actividad de “mediar”, se aclara inmediatamente que se trata de interpretar o traducir (Consejo de Europa, 2002: 14). Y aunque a continuación los autores del MCER expliquen que la mediación puede incluir además de la interpretación y de la traducción, “una paráfrasis, un resumen o la toma de notas”, es decir, todas las actividades que proporcionan “a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo” (Consejo de Europa, 2002: 15), la mayoría de los textos teóricos, investigaciones empíricas y propuestas didácticas que se crearon en los años posteriores al lanzamiento del MCER se refieren a la mediación entendida como interpretación y traducción, con la diferencia de que no necesariamente tienen que ser realizadas por traductores o intérpretes profesionales. Todas las actividades de mediación mencionadas en el MCER se representan en el cuadro 1.

Actividades de mediación oral	Actividades de mediación escrita
Interpretación simultánea (congresos, reuniones, discursos formales, etc.).	Traducción exacta (por ejemplo, de contratos, de textos legales y científicos, etc.).
Interpretación consecutiva (charlas de bienvenida, visitas con guías, etc.).	Traducción literaria (novelas, obras de teatro, poesía, libretos, etc.).

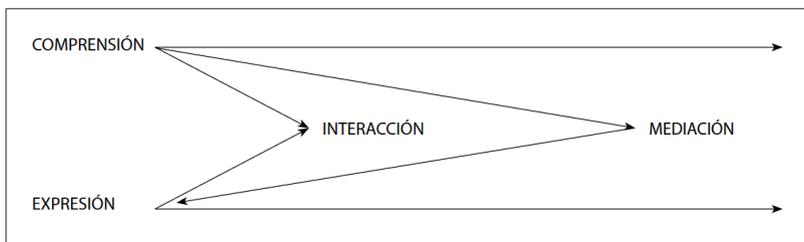
<p>Interpretación informal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de visitantes extranjeros en el país propio;</li> <li>- de hablantes nativos en el extranjero;</li> <li>- en situaciones sociales y en intercambios comunicativos con amigos, familia, clientes, huéspedes extranjeros, etc.;</li> <li>- de señales, cartas de menú, anuncios, etc.</li> </ul>	<p>Resumen de lo esencial (artículos de periódicos y revistas, etc.) en la segunda lengua o entre la lengua materna y la segunda lengua.</p>
	<p>Paráfrasis (textos especializados para profanos, etc.).</p>

Cuadro 1: Actividades de mediación según MCER (Consejo de Europa, 2002: 85).

Entre las obras que a pesar de las frecuentes referencias teóricas a la mediación como un concepto que va más allá de la interpretación y la traducción, se limitan prácticamente a este campo en las propuestas didácticas, se encuentran, por ejemplo, Gamboa Belisario (2004), Trovato (2014) y Pilar Canales Hernández (2022). En el contexto de la mediación, comienza a aparecer entonces el concepto de la traducción pedagógica, es decir, “la traducción encaminada al perfeccionamiento de la lengua objeto de estudio y no a la formación de traductores profesionales” (Sánchez Cuadrado, 2022: 35). Al respecto, véase también Guerrero García (2020).

Cuanto más nos acercamos al 2020 y al lanzamiento del VC MCER, más investigadores notan diferencias significativas entre la mediación y la traducción y los beneficios adicionales que los aprendientes de idiomas extranjeros pueden obtener al realizar tareas de mediación en el aula. Estos beneficios incluyen “la dimensión cultural, así como una amplia gama de factores de índole pragmática, social y cognitiva” lo que en consecuencia, permite a los aprendientes “ir más allá de las palabras, con el fin de adentrarse en paraderos desconocidos y descubrir la ‘otredad’” (Trovato, 2016: 23).

De hecho, creado en 2018 y traducido al español en 2021, el VL MCER trata la mediación con mucho más detalle. En primer lugar se considera que la mediación es una combinación de los otros tres modos de comunicación (Consejo de Europa, 2021: 45), como se ilustra en el cuadro 2.

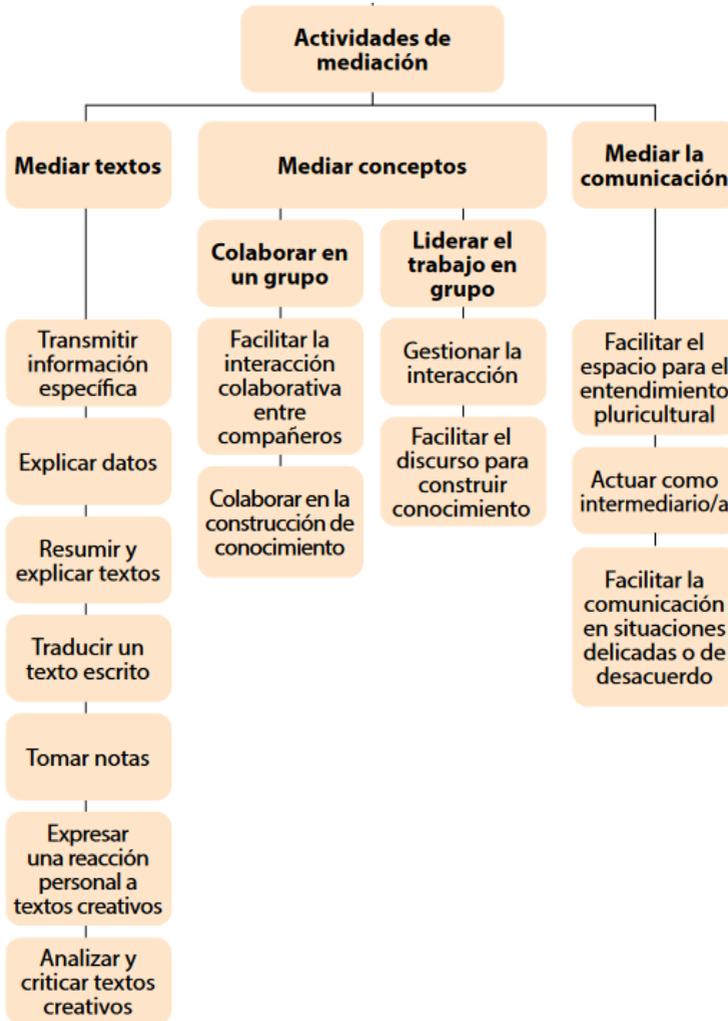


Cuadro 2: Relación entre comprensión, expresión, interacción y mediación (Consejo de Europa, 2021: 44).

En segundo lugar, se enfatiza la dimensión social de la mediación, situándola en el centro del enfoque orientado a la acción, al reiterar con fuerza que el aprendiente-usuario-mediador, como intermediario entre los interlocutores, actúa como un agente social (Consejo de Europa, 2021: 45).

En tercer lugar, la mediación ya no se entiende solo como una traducción interlingüística, sino también como “mediación relacionada con la comunicación y el aprendizaje, así como la mediación social y cultural” (Consejo de Europa, 2021: 46), el cambio que los autores del VC MCER explican como consecuencia de la difusión de la metodología del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (de aquí en adelante AICLE; véase el apartado 2.2.4.).

En cuarto lugar, el VC MCER propone una expansión significativa de las actividades de mediación más allá de la interpretación y traducción prevaleciente en el MCER (véase el cuadro 3).



Cuadro 3: Actividades de mediación (Consejo de Europa, 2021: 103).

Dado que las tareas que proponemos en la segunda parte del artículo se referirán a estas actividades de mediación, nos resulta útil comentarlas brevemente en el cuadro 4.

Mediar textos	“ <b>transmitir</b> a otra persona <b>el contenido</b> de un texto al que no tiene acceso, a menudo debido a barreras lingüísticas, culturales, semánticas o técnicas” (Consejo de Europa, 2021: 104)
Mediar conceptos	“ <b>facilitar</b> a otros <b>el acceso al conocimiento y a los conceptos</b> , en especial, si no pueden acceder directamente a él por sí mismos” (Consejo de Europa, 2021: 105) “implica dos aspectos complementarios: por un lado, la <b>construcción y elaboración de significado</b> y, por otro, <b>facilitar y estimular las condiciones conducentes al intercambio y el desarrollo de conocimiento</b> ” (Consejo de Europa, 2021: 105)
Mediar la comunicación	“ <b>facilitar la comprensión y moldear la comunicación</b> de manera adecuada <b>entre usuarios/aprendientes</b> que tal vez <b>tengan puntos de vista</b> individuales, socioculturales, sociolingüísticos o intelectuales <b>diferentes</b> ” (Consejo de Europa, 2021: 105)

Cuadro 4: Actividades de mediación según VC MCER; la negrita en las citas es nuestra.

Por último, el VC MCER incluye descriptores para todas las actividades y estrategias de mediación para cada uno de los niveles de la competencia lingüística de A1 a C2. Los descriptores están fácilmente disponibles en el VC MCER (páginas 100-150) por lo que no los citaremos aquí (los lectores pueden encontrar ejemplos de descriptores correspondientes a las tareas que proponemos en la segunda parte del artículo).

Cabe precisar que en los descriptores se usan dos términos “lengua A” y “lengua B”, con la explicación de que:

la lengua A y la lengua B pueden ser **lenguas diferentes, variedades o modalidades de la misma lengua, diferentes registros** de la misma

variedad, o cualquier combinación de lo anterior. Sin embargo, también pueden ser **idénticas**: el MCER de 2001 es meridiano en cuanto a que la mediación también puede darse dentro de una única lengua. Por otro lado, **la mediación puede implicar varias lenguas, variedades o modalidades**, por lo que **puede haber una lengua C, o incluso una lengua D**, en la situación comunicativa en cuestión. Los descriptores de mediación se pueden aplicar en cada uno de estos casos. Por lo tanto, **los usuarios pueden precisar las lenguas/variedades/modalidades implicadas al adaptar los descriptores a su contexto** (Consejo de Europa, 2021: 106); la negrita en la cita es nuestra.

Esta cita es una aclaración clave para nosotros, ya que nos autoriza a usar en las tareas de mediación no solo la lengua materna de los aprendientes (lengua A) o la lengua objeto de estudio (lengua B), sino también todas las lenguas extranjeras (lengua C, D, etc.) conocidas por los aprendientes, así como las lenguas que ellos no conocen ni aprenden, pero que se introducen en las clases de lengua usando enfoques plurales (véase la sección 2.2.2.). Es por esto que en la segunda parte del artículo propondremos tareas de mediación con uso del catalán – lengua que los aprendientes de ELE generalmente no estudian activamente, pero a la que tienen acceso mediante la inteligibilidad entre lenguas y la intercomprensión.

Sin embargo, nuestra actitud no es frecuente ni en la literatura especializada ni en la práctica didáctica. Por más que haya voces que argumentan que en un mundo cada vez más globalizado, donde las lenguas y las culturas están en constante contacto, los usuarios de lenguas se encuentran con diferentes idiomas en situaciones reales, no solo con los que conocen bien o están aprendiendo (Sánchez Cuadrado, 2022: 36), estos idiomas están prácticamente ausentes en la práctica educativa. Esto puede deberse a que, aunque los conceptos de la competencia mediadora o la competencia plurilingüe y pluricultural aparezcan en el MCER hace más de 20 años aún son poco conocidos, tanto por los aprendientes como por los profesores. Al respecto véanse las siguientes obras: Rosselló Lozano (2017), Blecua Falgueras

[et al.] (2013: 682-693), Blecua Falgueras [et al.] (2013: 791-801) y Ciszewska (2022a).

A los lectores interesados en la mediación aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras se les remite a estudios completos sobre este tema, entre los que se deben mencionar los libros de Sánchez Cuadrado (2022), Trovato (2016), Martín-Macho Harrison y Guadamillas Gómez (2022) y Janowska y Plak (2021).

En los próximos apartados, relacionaremos el concepto de mediación con otros enfoques didácticos que utilizaremos en nuestros ejemplos de la explotación didáctica de la mediación.

## **2.2. Otros enfoques didácticos clave relacionados con la mediación**

A lo largo de las páginas anteriores, hemos mencionado varias veces que el concepto de la mediación en los documentos del Consejo de Europa y en los trabajos de docentes-investigadores, está vinculado con otros enfoques importantes para la enseñanza de lenguas extranjeras. A continuación comentaremos brevemente aquellos que tienen especial importancia para nuestras propuestas didácticas.

### **2.2.1. Enfoque plurilingüe y pluricultural**

El enfoque plurilingüe y pluricultural ya estaba presente en el MCER en la versión 2002, en él se dejó claro que el plurilingüismo es diferente del multilingüismo. En efecto, mientras que este último concepto significa “el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada” y puede lograrse “diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concretos, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional” (Consejo de Europa, 2002: 4), el primer concepto está relacionado con el aprendiente y su experiencia lingüística a lo largo de su vida:

Por ejemplo, los interlocutores pueden cambiar de una lengua o un dialecto a otro, explotando así la habilidad que tiene cada uno para expresarse

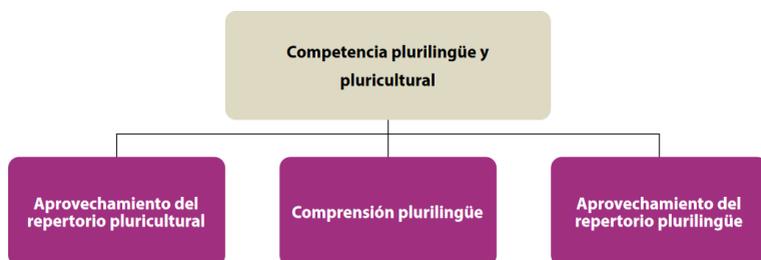
en una lengua y para comprender otra. Una persona puede **recurrir al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto, escrito e incluso hablado, en una lengua previamente «desconocida»**, reconociendo palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva. **Los que tengan algunos conocimientos, por muy escasos que sean, pueden utilizar esta competencia para ayudar, sirviendo de mediadores entre individuos** que no tengan una lengua común y carezcan, por tanto, de la capacidad para comunicarse (Consejo de Europa, 2002: 4); la negrita en la cita es nuestra.

Así que no se trata de saber unos cuantos idiomas a la perfección, al nivel de un mítico hablante nativo, sino que todos los idiomas que el aprendiente-usuario conoce mejor o peor, compongan su capacidad de comunicarse de manera eficaz con diferentes interlocutores en contextos muy diversos.

Este enfoque conduce a la creación de la idea de competencias parciales, que en un idioma determinado pueden incluir, por ejemplo, solo la comprensión de un texto escrito o solo la capacidad de comportarse en una situación profesional como contestar el teléfono en una recepción (Consejo de Europa, 2002: 133).

Cabe precisar que si bien el plurilingüismo ha estado presente en el MCER desde el principio, no fue hasta 2018 con la elaboración del VC MCER que a esta competencia se le han dado descriptores, es decir, pautas precisas sobre cómo evaluarla en las producciones de los aprendientes de la misma manera que otras destrezas.

Según el VC MCER, la competencia plurilingüe se divide en tres destrezas presentadas en el cuadro 5:



Cuadro 5: Competencia plurilingüe y pluricultural (Consejo de Europa, 2021: 137).

En el cuadro 6 se presenta un ejemplo de descriptor de la destreza “Comprensión plurilingüe” para el nivel B1. Puede verse que el concepto de la intercomprensión, que nos interesará especialmente, todavía no aparece aquí, pero algunas descripciones de habilidades son idénticas a la intercomprensión.

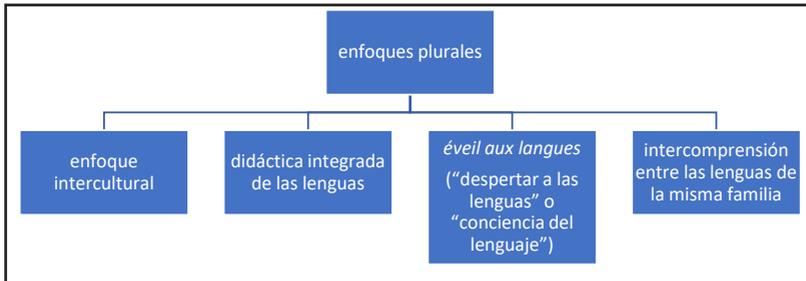
<b>B1</b>	<p>Utiliza lo que ha entendido en <i>una lengua</i> para comprender el tema y el mensaje principal de un texto en <i>otra lengua</i> (por ejemplo, al leer artículos periodísticos breves sobre un mismo tema escritos en diferentes lenguas).</p> <p>Utiliza traducciones paralelas de textos (por ejemplo, artículos de revistas, relatos, pasajes de novelas) para mejorar la comprensión en <i>diferentes lenguas</i>.</p> <p>Deduce el mensaje de un texto aprovechando lo que ha comprendido de textos sobre el mismo tema en <i>diferentes lenguas</i> (por ejemplo, noticias breves, folletos de museos, reseñas en línea).</p> <p>Extrae información de documentos en <i>diferentes lenguas</i> dentro de su especialidad (por ejemplo, para incluirla en una presentación).</p> <p>Reconoce similitudes y contrastes en la manera en que se expresan conceptos en <i>diferentes lenguas</i> con el fin de distinguir entre usos idénticos de una misma palabra/un mismo signo y de «falsos amigos».</p> <p>Usa su conocimiento contrastivo de estructuras gramaticales y expresiones funcionales de <i>lenguas de su repertorio plurilingüe</i> para facilitar la comprensión.</p>
-----------	--

Cuadro 6: Comprensión plurilingüe – descriptores (Consejo de Europa, 2021: 140).

La intercomprensión así nombrada y descrita en detalle aparecerá solo en enfoques plurales, de los que hablaremos brevemente en el próximo capítulo.

### 2.2.2. Enfoques plurales

La intercomprensión aparece oficialmente en el documento llamado Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (a partir de ahora MAREP). El MAREP se puede considerar como un documento complementario al MCER porque mientras que el MCER se enfoca en la enseñanza-aprendizaje de una sola lengua extranjera tomada aisladamente (*enfoques singulares*), el MAREP introduce enfoques didácticos llamados *enfoques plurales de las lenguas y culturas* “que ponen en práctica actividades de la enseñanza-aprendizaje que implican a la vez varias (= más de una) variedades lingüísticas y culturales” (Candelier, 2008: 5). Se puede decir, por tanto, que los enfoques plurales son una nueva tendencia glotodidáctica que pretende sistematizar y promover actividades docentes que aprovechen todo el potencial lingüístico, cultural y social de los estudiantes, preparándolos para vivir en un mundo plurilingüe y pluricultural. Un profesor que utiliza enfoques plurales no se centra en enseñar un idioma específico, sino que construye puentes entre idiomas y culturas al introducir otros idiomas en el aula, permitiendo a los estudiantes ver las diferencias y similitudes entre ellos. Se distinguen cuatro enfoques plurales, como se muestra en el cuadro 7:



Cuadro 7: Enfoques plurales (Candelier, 2008: 5).

Dado que nuestras propuestas didácticas se refieren al uso del catalán en las clases de ELE, la más importante en este contexto es la intercomprensión, que como se la describe en el MAREP: “propone

un trabajo en paralelo sobre varias lenguas de una misma familia, sea la familia a la que pertenece a la lengua materna de quien aprende (o la lengua de la escuela) sea la de una que ha aprendido” (Michel Candelier, 2008: 6).

No hay espacio aquí para comentar el documento MAREP en detalle. Los lectores interesados en este tema pueden consultar el documento que está disponible en línea y que, además de presentar enfoques plurales, contiene una lista y una discusión detallada de competencias, recursos y microcompetencias diseñadas para desarrollar la competencia plurilingüe y pluricultural de los aprendientes. También hay muchas obras sobre este tema, por ejemplo, en polaco: Kucharczyk (2018); en francés: Troncy (2014), Beacco y Coste (2017), Ciszewska (2022a); en español: Helmchen y Melo Pfeifer (2019), Martínez Casas (2015) y también el volumen del 2017 publicado por la Universidad de Valencia sobre la intercomprensión románica de Martínez-Paricio y Pruñonosa Tomás (2017).

### **2.2.3. Enfoque orientado a la acción, aprendizaje colaborativo y significativo**

Otro enfoque didáctico importante y estrechamente relacionado con la MLC es el enfoque orientado a la acción que puede considerarse la base de todo el concepto de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras contenido en el MCER. Según este enfoque, los aprendientes son considerados usuarios reales de la lengua y agentes sociales, por lo que se reconoce su agencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, y se advierte y aprecia el contexto social del uso de la lengua. Así “se trata de aprender a utilizar la lengua, en lugar de aprender sobre la lengua (como materia de estudio)” (Consejo de Europa, 2021: 38). Además, y esto es de fundamental importancia para nosotros,

considerar a los aprendientes como seres plurilingües y pluriculturales significa permitirles utilizar, cuando sea necesario, todos sus recursos

lingüísticos, animándolos a que vean similitudes y regularidades, así como diferencias entre las lenguas y las culturas (Consejo de Europa, 2021: 38).

Por otro lado, el enfoque orientado a la acción supone la implementación de:

tareas significativas y colaborativas en el aula, cuyo propósito principal no es la lengua misma. Si el propósito principal de una tarea no es la lengua, debe haber otro producto o resultado (por ejemplo, planificar una excursión, confeccionar un cartel, crear un blog, organizar una celebración pública o elegir a un/a candidato/a) (Consejo de Europa, 2021: 38).

En este enfoque los aprendientes, que también son usuarios en pequeños grupos de la lengua en la sociedad, al utilizar todos sus repertorios plurilingües y pluriculturales, construyen conocimiento juntos a través de interacciones colaborativas. Con este fin, realizan “tareas” ya definidas en 2002, es decir, cualquier acción que el aprendiente toma para lograr el objetivo previsto, por ejemplo “pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupo” (Consejo de Europa, 2002: 10).

En otras palabras, lo que hacen en el aula los aprendientes “está orientado a ejercer un efecto en la realidad mediante una lengua” (Sánchez Cuadrado, 2022: 24). Este enfoque funcional y social del uso de la lengua está muy relacionado con la mediación. Sánchez Cuadrado también precisa cómo deberían ser las tareas de mediación preparadas por los profesores:

la tarea debe derivarse de las necesidades de los aprendientes y servir como marco de trabajo para unos usos realistas de la lengua. Además, ha de presentar un contexto comunicativo bien definido que indique claramente por qué, con qué fin, por o para quién, dónde, cómo, etc., se usa la lengua (Sánchez Cuadrado, 2022: 29).

Porque ya no se trata, como en el enfoque comunicativo de “traer el mundo real al aula” y, a través de situaciones artificiales controladas

enteramente por el profesor, preparar a los aprendientes para el posible uso de la lengua en las situaciones reales en el futuro, sino que

se trata de conectar el aula con el mundo real, mediante tareas encaminadas a fomentar la construcción de conocimiento en cooperación y que promuevan la agentividad de los aprendientes, es decir, que sean representativas de acciones reales de uso de la lengua (Sánchez Cuadrado, 2022: 31).

Consúltese Sánchez Cuadrado (2022: 32) para encontrar muy buenos ejemplos que muestran la diferencia entre tareas comunicativas y aquellas orientadas a la acción.

#### 2.2.4. AICLE

El último enfoque didáctico relacionado con la mediación es la metodología AICLE, mencionada ya anteriormente. Martín-Macho Harrison y Guadamillas Gómez definen AICLE de la siguiente manera: “AICLE se emplea para enseñar, usando la lengua extranjera como vehicular, contenidos de una asignatura del currículo. La lengua se aprende en paralelo al contenido” (Martín-Macho Harrison y Guadamillas Gómez, 2022 [sin paginación]).

Cabe señalar que a menudo el término AICLE se refiere al contexto de las secciones bilingües, donde materias completas, como matemáticas o biología, se enseñan en un idioma extranjero. Por esta razón, en ocasiones, en el caso de los profesores de idiomas que utilizan la metodología AICLE, se utiliza el término *la enseñanza por contenidos* o *la instrucción basada en contenidos*. En cualquier caso, se trata de

la introducción de una variedad de temas (contenido) que provienen de las disciplinas académicas o la cultura de la lengua meta utilizando como medio la lengua. Estas conversaciones promueven un contexto social adecuado donde se produce la comunicación y, por lo tanto, el aprendizaje (Casal Madinabeitia, 2008: 279).

La compatibilidad de la mediación y el aprendizaje basado en contenidos se debe principalmente al hecho de que en la metodología

AICLE el enfoque no está en la lengua, sino en los contenidos, lo que naturalmente hace que la comunicación sea más significativa (Casal Madinabeitia, 2008: 280).

No hablaremos de la metodología AICLE en detalle puesto que se han escrito muchos artículos sobre ella. Los textos que tratan sobre AICLE y el plurilingüismo se pueden encontrar, entre otras fuentes, en el volumen ya citado de Blecua Falgueras [et al.] (2013) y sobre AICLE y la mediación, en el artículo de Canalejas Nieto (2022).

### 2.3. ¿Por qué catalán?

Para cerrar las consideraciones teóricas, intentaremos explicar por qué creemos que vale la pena utilizar el catalán para el desarrollo de la destreza de la mediación en las clases de ELE.

En primer lugar, los enfoques plurales fomentan el uso de un idioma que no es ni la lengua materna de los aprendientes, ni la lengua objeto de estudio, ni ninguna de las lenguas que conocen bien (por ejemplo, el inglés). Dado que queremos utilizar la intercomprensión, nos parece lógico elegir una lengua de la misma familia lingüística que el español, es decir, una lengua romance.

En segundo lugar, al estar la lengua catalana presente en el territorio español, no solo es una lengua cercana por ser romance, sino también una lengua de contacto. Es interesante notar que, aunque el español sea la lengua dominante en la Península Ibérica, no existe una intercomprensión mutua entre este y el catalán. En efecto, por lo general los catalanes son bilingües pero los españoles no necesariamente (Martínez-Paricio y Pruñonosa Tomás, 2017: 75). Por esta razón, en los territorios españoles donde se habla catalán a menudo hay situaciones naturales en las que es necesaria la mediación. Además, el catalán es una “gran lengua pequeña” en el sentido de que, aunque poco conocida, se habla mucho en determinados territorios, lo que facilita a los profesores la búsqueda de materiales didácticos auténticos en catalán: periódicos, libros, vídeos en Internet y redes sociales, programas de televisión, etc. Algunos de estos materiales se pueden

encontrar simultáneamente en dos idiomas (catalán y español), lo que es de gran ayuda para enseñar la intercomprensión.

Por último, el catalán puede ser muy interesante para los aprendientes de ELE porque se habla en regiones muy turísticas de España (Barcelona, Costa Brava, Islas Baleares), está relacionado con el arte (obras del modernismo catalán, incluidas obras de Antonio Gaudí), la cultura (como los grupos de rock de Cataluña o “L’Estaca” de Lluís Llach, una canción conocida en muchos países del mundo y además cantada en 7 idiomas y estilos musicales en un videoclip como parte de Projecte Estaca: <https://www.youtube.com/watch?v=Iroo90F6QGU>) y el deporte (el Fútbol Club Barcelona). Estos factores pueden animar a los aprendientes de ELE a familiarizarse con el catalán. El catalán también puede ser atractivo para las personas que están aprendiendo otras lenguas romances porque está presente también en Andorra, Francia e Italia. Los lectores interesados en el tema del uso del catalán en las clases de otras lenguas romances pueden remitirse a nuestro artículo reciente (Ciszewska, 2022b) en el que se plantea cómo desarrollar la competencia plurilingüe del alumnado utilizando el catalán en las clases de diversas lenguas romances.

### **3. Propuestas didácticas para trabajar la mediación en el aula**

A continuación se proponen ocho propuestas didácticas a utilizar en las clases de español como lengua extranjera para desarrollar la competencia mediadora y plurilingüe de aprendientes. Seis propuestas tratan de la mediación de textos, una propuesta de la mediación de conceptos y la última de la mediación de la comunicación. Hemos esbozado estos tres tipos de mediación en el capítulo 2.1.2. Cabe precisar que la mediación de textos es la más conocida y la más utilizada en las clases de idiomas, mientras que la mediación de conceptos y de la comunicación puede ser más problemática, porque además de las habilidades lingüísticas también requiere habilidades sociales, interpersonales y emocionales. Los lectores interesados en este tema pueden consultar el MCER y sus descriptores (Consejo de Europa, 2021: 121-130).

Las siguientes tareas están diseñadas de acuerdo con los enfoques descritos en el capítulo 2, es decir: enfoque plurilingüe y pluricultural, enfoques plurales, enfoque orientado a la acción, aprendizaje significativo, cooperativo y basado en el contenido. Cada tarea utiliza la intercomprensión y está dirigida a desarrollar la competencia mediadora. Estas tareas están destinadas a aprendientes con un nivel de español B1, B2 o C1. Debido a los temas tratados las tareas serán adecuadas para estudiantes de secundaria, estudiantes universitarios o aprendientes adultos con un fuerte interés por la cultura, el arte y la historia de la Península Ibérica, así como por las lenguas romances.

En las descripciones de las tareas la lengua A es la lengua materna de los aprendientes (que no se usa aquí, pero podría usarse), la lengua B es la lengua objeto de aprendizaje, es decir el español, y la lengua C es el catalán.

### 3.1. Mediar textos

#### 3.1.1. Transmitir información específica

Nombre de la tarea	<b>La Barcelona de Gaudí</b>
Asignatura / ámbito	Arquitectura / Turismo / Patrimonio cultural de Barcelona
Inclusión de la tarea en el plan curricular	Al final de la unidad didáctica que cuenta con información sobre Barcelona y/o arquitectura y/o Gaudí
Tipo de actividad de mediación	<b>Mediar textos</b>
Actividad	<b>Transmitir información específica de forma oral</b>
Texto fuente	Vídeo - presentación del Palacio Güell en catalán (lengua C) <a href="https://inici.palauaguell.cat/">https://inici.palauaguell.cat/</a>
Texto meta	Discurso / diálogo informal en español (lengua B)

Nivel de competencia	B1
Ejemplo de descriptor	Transmite (en lengua B) información específica de textos informativos sencillos (por ejemplo, folletos, catálogos, avisos, letreros, carteles, cartas o correos electrónicos) (en lengua C)

Cuadro 8: Instrucción para el aprendiente.

Estás haciendo un curso de español en Barcelona. Como es tu tercera estancia en esta ciudad la conoces bastante bien. También has conseguido acostumbrarte un poco a la lengua catalana. Tu amigo chino, que solo lleva unos meses aprendiendo español y está en Barcelona por primera vez, ha oído hablar mucho del arquitecto Antoni Gaudí y le gustaría ver algunas de sus obras pero no sabe cuáles. Se pregunta si vale la pena visitar el Palacio Güell. Para ayudarlo a tomar su decisión, recuerdas lo que tú mismo sabes sobre las obras de Gaudí en Barcelona y ves una presentación del Palacio Güell en catalán. Luego le explicas a tu amigo qué tiene de interesante el edificio y le dices cuál de los edificios verías primero si estuvieras en su lugar. ¡Recuerda usar un lenguaje sencillo porque tu amigo no sabe mucho español! El producto final de la tarea será un plan elaborado conjuntamente para visitar la Barcelona de Gaudí.



Cuadro 9: Vídeo - presentación del Palacio Güell en catalán <https://inici.palau-guell.cat/>.

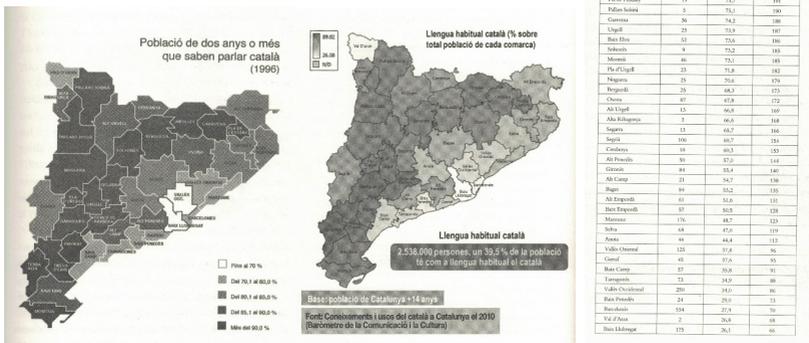
### 3.1.2. Explicar datos

Nombre de la tarea	<b>Lenguas en peligro de extinción</b>
Asignatura / ámbito	Lenguas
Inclusión de la tarea en el plan curricular	Al final de la unidad didáctica que cuenta con información sobre diversidad lingüística del mundo y/o extinción de las lenguas
Tipo de actividad de mediación	<b>Mediar textos</b>
Actividad	<b>Explicar datos</b>
Texto fuente	Capítulo “El català, en perill d’extinció?” del libro de Carme Junyent “El futur del català depèn de tu” (lengua C)
Texto meta	Descripción por escrito (lengua B) + Monólogo sostenido: argumentación en un debate (lengua B)

Nivel de competencia	B2
Ejemplo de descriptor	Interpreta y presenta de manera fiable por escrito y de forma oral (en lengua B) información detallada de diagramas y datos organizados visualmente dentro de sus áreas de interés (con texto en lengua C)

Cuadro 10: Instrucción para el aprendiente.

En un grupo pequeño, os estáis preparando para el debate de Oxford, cuya tesis es: “La lengua catalana está en peligro de extinción”. No sabéis si vuestro grupo defenderá la tesis o la antítesis, por lo que tenéis que preparar argumentos para ambas. Leed un capítulo del libro de Carme Junyent y estudiad bien los mapas y tablas para que podáis respaldar vuestros argumentos con números y estadísticas. Preparad por escrito una breve descripción de los datos para luego poder utilizarlos oralmente durante el debate.



Cuadro 11: Datos sobre la lengua catalana presentados de forma gráfica y tabular [foto de materiales propiedad de la autora] (Junyent y Zaballa, 2020: 39, 42-43).

### 3.1.3. Resumir y explicar textos

Nombre de la tarea	<b>Catalán y occitano: lenguas muy afines</b>
Asignatura / ámbito	Lenguas
Inclusión de la tarea en el plan curricular	Al final de la unidad didáctica que cuenta con información sobre lenguas minoritarias y/o lenguas de romances menos conocidas
Tipo de actividad de mediación	<b>Mediar textos</b>
Actividad	<b>Resumir y explicar textos</b>
Texto fuente	Artículo “La transició entre el català i l’occità” de Ramon Sistac Vicén (lengua C)
Texto meta	Presentación escrita de la información al/la destinatario (lengua B)
Nivel de competencia	C1
Ejemplo de descriptor	Resume (en lengua B) textos largos y de lectura exigente (en lengua C). Resume (en lengua B) discusiones (en lengua C) sobre temas de su ámbito de competencia académica o profesional, elaborando y sopesando diferentes puntos de vista e identificando los aspectos más importantes.

Cuadro 12: Instrucción para el aprendiente.

Pasaste tus últimas vacaciones en el sur de Francia, donde conociste por primera vez la lengua occitana. Buscando información al respecto en Internet te encontraste con una discusión sobre si el occitano y el catalán son una sola lengua. Te interesó el tema y decidiste leer un artículo científico en catalán que te había recomendado tu profesor de español. Anota la información más importante y prepara una entrada escrita en un blog dedicado a las lenguas romances menos conocidas.

Nota para los maestros:

Como esta tarea es bastante difícil para una sola persona, se puede utilizar la metodología del aprendizaje cooperativo. Sin embargo, no desarrollaremos esta idea aquí, ya que es un tema para un artículo aparte.

## LA TRANSICIÓ ENTRE EL CATALÀ I L'OCCITÀ

Ramon Sistac Vicén

*Universitat de Lleida / Institut d'Estudis Catalans*

Som realment 30 milions,<sup>1</sup> com suggereix —de fet, afirma— la il·lustració? O més aviat 14 d’una banda i 16 de l’altra? És, sens dubte, una pregunta de resposta complexa. Almenys des de fa més de 150 anys, la lingüística romànica intenta escatir si català i occità són dos elements més o menys escindits d’un mateix sistema lingüístic, un continuum dialectal arrenjerat amb dues koinés històriques diferenciades o, senzillament i sense més, dues llengües distintes. No és el lloc ni el moment de discutir-ho; baste acceptar, amb tota la provisionalitat que calga, allò que convencionalment sembla que durant el segle xx ja ha anat assumint tant la comunitat científica com la consciència col·lectiva: català i occità són llengües, si més no des del punt de vista funcional i al marge d’altres disquisicions teòriques, diferents, però amb un nombre elevat

<sup>1</sup> Mapa dels territoris de llengua catalana i occitana, dissenyat per Jacme Taupiac i editat pel CAOC (Centre d’Agermanament Occitano-català) <<https://caoc.cat/producte/postal-caoc-2011/>> Consultat el 15/01/2021>.

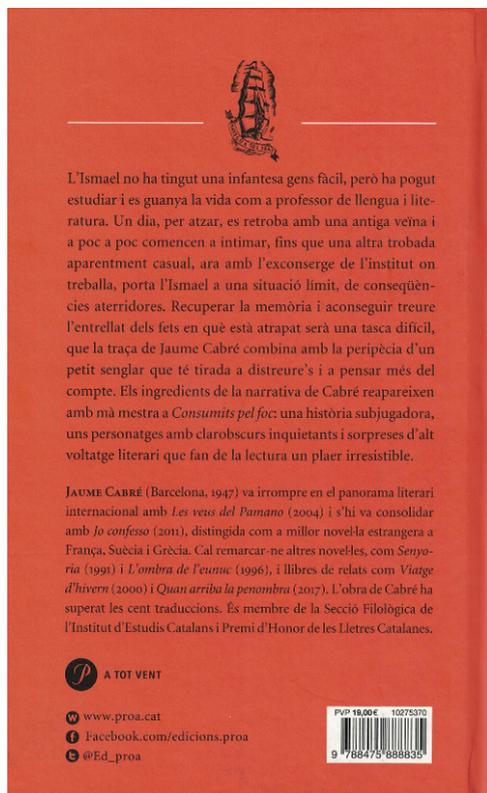
Cuadro 13: Primera página del artículo “La transició entre el català i l’occità”  
[foto de materiales que son propiedad de la autora] (Vicén, 2021: 273).

### 3.1.4. Traducir un texto escrito

Nombre de la tarea	<b>¡Léeme en catalán!</b>
Asignatura / ámbito	Literatura
Inclusión de la tarea en el plan curricular	Al final de la unidad didáctica que cuenta con información sobre literatura española contemporánea
Tipo de actividad de mediación	<b>Mediar textos</b>
Actividad	<b>Traducir un texto escrito de forma oral</b>
Texto fuente	El texto en catalán de la contraportada del libro “Consumits pel foc” de Jaume Cabré (lengua C)
Texto meta	Traducción oral aproximada (lengua B)
Nivel de competencia	B1
Ejemplo de descriptor	Realiza traducciones aproximadas (de lengua C 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

Cuadro 14: Instrucción para el aprendiente.

Estás de visita en Cataluña con tu amiga que viene de otra parte de España y que dice que no entiende catalán. Sin embargo, le interesa la literatura contemporánea y le gustaría conocer a algunos autores catalanes. Por eso, cuando entráis en una librería tu amiga mira con curiosidad libros en catalán. Nota el nuevo libro de Jaume Cabré y te pregunta de qué trata. Tú tampoco conoces este libro, así que lees el texto en catalán de la contraportada y lo traduces de forma oral al español para tu amiga. Intercambiáis comentarios sobre este libro y decidís si comprarlo o no.



Cuadro 15: Cuarta página de la portada del libro “Consumits pel foc” de Jaume Cabré [foto de materiales que son propiedad de la autora] (Cabré, 2021).

### 3.1.5. Tomar notas (conferencias, seminarios, reuniones, etc.)

Nombre de la tarea	<b>Crimen a la catalana</b>
Asignatura / ámbito	Entretenimiento / Televisión / Ciencias sociales
Inclusión de la tarea en el plan curricular	Al final de la unidad didáctica que cuenta con información sobre crímenes y/o programas de televisión

Tipo de actividad de mediación	<b>Mediar textos</b>
Actividad	<b>Tomar notas</b>
Texto fuente	“Crims”, episodio “Jimmy Cox” del 17/04/2023 (en lengua C) <a href="https://www.ccma.cat/tv3/alacarta/crims/yimmy-cox/video/6215286/">https://www.ccma.cat/tv3/alacarta/crims/yimmy-cox/video/6215286/</a>
Texto meta	Anotaciones adecuadas para uso personal (en lengua B) Monólogo sostenido: descripción (en lengua B)
Nivel de competencia	B2
Ejemplo de descriptor	Comprende una conferencia estructurada con claridad sobre un tema conocido y toma notas sobre los aspectos que le parecen importantes, aunque tiende a concentrarse en la formulación literal y a perderse, a causa de esto, parte de la información.

Cuadro 16: Instrucción para el aprendiente.

Tu amiga de Burgos es una gran fan del género policiaco real (*true crimes*), lee y ve todo lo que está disponible sobre el tema. Estando de Erasmus en Cataluña encuentras el programa *Crims* de la televisión catalana. Se lo cuentas a tu amiga y ella te pide que veas un capítulo y le cuentes algo sobre la delincuencia catalana. Seleccionas el episodio sobre Yimmy Cox del 17/04/2023. Lo ves y tomas notas para luego contarle a tu amiga en español sobre el crimen del episodio. Estás de suerte porque algunas de las personas en el programa hablan español.



Cuadro 17: Captura de pantalla del principio del episodio “Jimmy Cox” de “Crims” <https://www.ccma.cat/tv3/alacarta/crims/yimmy-cox/video/6215286/>.

### 3.1.6. Textos creativos

Nombre de la tarea	<b>¿El arte contemporáneo sigue siendo arte?</b>
Asignatura / ámbito	Arte
Inclusión de la tarea en el plan curricular	Al final de la unidad didáctica que cuenta con información sobre el arte español
Tipo de actividad de mediación	<b>Mediar textos</b>
Actividad	<b>Expresar una reacción personal a textos creativos</b>
Texto fuente	El cuadro “Home i dona davant d’un munt d’excrements” de Joan Miró y comentario en la guía “Guia de la Fundació Joan Miró” (lengua C)
Texto meta	Interpretación personal oral (lengua B)

Nivel de competencia	B1
Ejemplo de descriptor	Explica brevemente los sentimientos y opiniones que le provoca una obra.

Cuadro 18: Instrucción para el aprendiz.

*Home i dona davant d'un munt d'excrements*, 1935  
 Oli damunt coire  
 23 x 32 cm  
 Fundació Joan Miró, Barcelona. Donació de Pilar Juncosa de Miró

El clima de tensió i la creixent polarització a Espanya i a Europa afecten Miró: «Inconscientment vivia en aquella atmosfera de malestar característica de quan ha de passar fatalment alguna cosa greu. [...] Presentia una catàstrofe i no sabia quin: van ser les guerres civils espanyola i mundial. Vaig provar de representar aquest ambient tràgic que m'angoixava i que sentia dins de mi».<sup>2</sup>

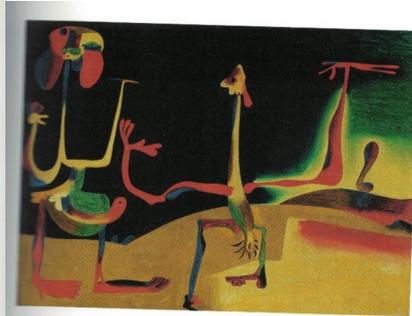
A Mont-roig i a Barcelona, entre l'hivern de 1935 i la primavera de 1936, Miró fa sis pintures a l'oli sobre coire i sis tèmperes sobre masonite, totes de petit format, a les quals es referirà com a «pintures salvatges».

Les «pintures salvatges» presagien un desastre imminent. El paisatge, ara desolat, remet a Mont-roig. L'ús de recursos il·lusionistes —el clarobscur i el modelatge— contribueix a una impressió d'irrealitat versemblant. El color és intens i àcid, i la llum, inquietant.

A *Home i dona davant d'un munt d'excrements* una llum crepuscular emana de l'horitzó i pesa sobre un home i una dona que gesticulen mentre els reflexos s'escampen per un paisatge erm.

Les figures tenen una aparença embrionària i semblen a punt d'aparellar-se. D'alguna manera, la seva còpula té una dimensió ritual. Una torbadora sensació de voracitat flota en l'ambient. Al fons, un excrement s'erigeix com un tòtem. Tot té el mateix aspecte petrificat.

64



Cuadro 19: Cuadro “Home i dona davant d’un munt d’excrements” de Joan Miró y su descripción [foto de materiales que son propiedad de la autora] (Quintana [et al.], 2009: 64-65).

Tus amigos y tú estáis visitando la colección permanente de la Fundación Joan Miró de Barcelona. Tus amigos son bastante escépticos sobre el arte contemporáneo y no lo entienden del todo. Les llama la atención el cuadro “Home i dona davant d’un munt d’excrements”, cuyo título les divierte. No sabes qué pensar sobre esta obra, así que buscas su descripción en la guía en catalán. Resumes brevemente a tus amigos lo que representa la imagen y luego das tu opinión al respecto. Juntos os preguntáis si el arte contemporáneo sigue siendo arte para vosotros.

### 3.2. Mediar conceptos

Nombre de la tarea	<b>España menos conocida: Excursión al Valle de Bohí</b>
Asignatura / ámbito	Geografía / Historia / Arquitectura / Arte
Inclusión de la tarea en el plan curricular	Al final de la unidad didáctica que cuenta con información sobre turismo en España y/o monumentos en España
Tipo de actividad de mediación	<b>Mediar conceptos</b>
Actividad	<b>Colaborar en un grupo / Liderar el trabajo en grupo</b>
Texto fuente	Páginas seleccionadas del libro “La Vall de Boí. Mil anys d’art romànic” (lengua C)
Texto meta	Presentación oral y escrita para un público no especializado (lengua B)
Nivel de competencia	B2
Ejemplos de descriptores	<p>Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros</p> <p>Ayuda a definir los objetivos del trabajo en grupo y compara diferentes opciones para alcanzarlos.</p> <p>Colaborar en la construcción de conocimiento</p> <p>Señala la cuestión principal que tiene que resolverse en una tarea compleja, así como los aspectos más relevantes que deben tenerse en cuenta para conseguirlo.</p> <p>Gestionar la interacción</p> <p>Explica los diferentes roles de los participantes en el proceso colaborativo dando instrucciones claras para el trabajo en grupo.</p> <p>Fomentar el discurso para construir conocimiento</p> <p>Anima a los miembros de un grupo a exponer y desarrollar sus reflexiones.</p>

Cuadro 20: Instrucción para el aprendiente.

---

Tus compañeros de grupo y tú participáis en el Día de las Lenguas, que tiene como objetivo acercar a estudiantes de secundaria, estudiantes de universidad y comunidad local a rincones de España menos conocidos pero maravillosos. Decidís hacer una presentación sobre el Valle de Bohí y sus iglesias románicas. Estáis utilizando la guía catalana que trajiste de tu último viaje a Barcelona. Debéis dividir los materiales y el trabajo entre vosotros (usando la metodología del trabajo colaborativo, vuestro profesor os ayudará) para que la presentación conjunta final abarque la geografía del valle, su historia, su arquitectura y su arte. Recordad que la presentación debe ser comprensible e interesante para el público sin conocimientos especializados, pero que sabe español.

LA VALL DE BOI, VIC, ANYS D'ART ROMÀNIC

### La geometria en el romànic

Les formes geomètriques també tenen significat en el romànic!

Comproveu-ho!



-  **El cercle:** Símbol de la perfecció i l'equilibri.
-  **El centre del cercle:** Símbol d'un residu, la perfecció i a partir d'on es genera tot.
-  **El triangle:** Símbol de Déu.
-  **El quadrat:** Símbol de la Terra i del món.
-  **El pentàgon:** Símbol del món millorat, del món espiritual sense problemes.

UN ART ROMÀNIC

### Els secrets dels nombres

En el romànic, fins i tot els nombres tenen el seu simbolisme. A partir d'aquest esquema, comproveu els significats més rellevants pel romànic:

1	El nombre 1 significa unitat i equilibri, i és símbol de l'ésser masculí.	3
4	El nombre 3 significa ordre, perfecció i unitat divina.	6
7	El nombre 4 significa totalitat: els quatre Evangelis, els quatre punts cardinals, les quatre fases de la lluna...	8
12	El nombre 6 és el nombre relacionat amb el pecat, per tant, té una significació negativa.	
	El nombre 7 és el que apareix més vegades en l'Antic Testament, i fa referència al començament i tancament de cicles: les set plaques, els set dies de la creació del món, els set pecats capitals...	
	El nombre 8 és símbol de la Resurrecció de Crist.	
	El nombre 12 és a partir del qual s'endreen les coses: els dotze mesos de l'any, els dotze signes del zodíac...	

LA VALL DE BOI, VIC, ANYS D'ART ROMÀNIC

### Les nou meravelles de la vall

La Vall de Boi és dipositària d'un dels conjunts medievals més importants d'Europa.



LA VALL DE BOI, VIC, ANYS D'ART ROMÀNIC

### La vall sota el poder dels francs

Al **segle IX** el vessant sud dels Pirineus s'organitzava en comtats que depenien dels francs. Però al **segle X** aquests territoris es van poder independitzar política i religiosament. Tot i així, les famílies comtals mantingueren vincles entre elles.

Al començament del **segle XI**, la Vall de Boi formava part del comtat de Pallars-Ribagorça, però aquest comtat per motius hereditaris es va dividir en tres:

-  Comtat de la Ribagorça
-  Comtat del Pallars Jussà
-  Comtat del Pallars Sobirà

La Vall de Boi va quedar integrada en un inici en el comtat de la Ribagorça, però l'any 1025 va passar a formar part del comtat del Pallars Jussà. A partir d'aquest moment va anar canviant de mans segons les disputes territorials dels comtes del moment, fins que al segle XII va quedar definitivament adscrita al comtat del Pallars Jussà.



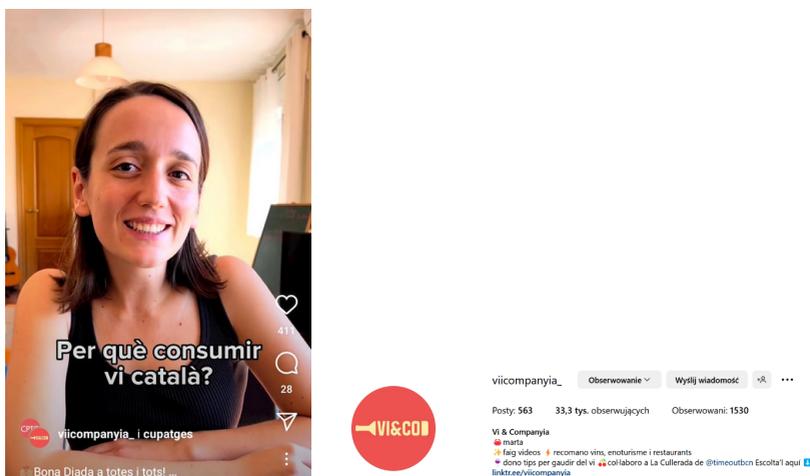
Cuadro 21: Ejemplos de páginas del libro (Quintana [et al.], 2009: 8, 16, 72-73).

### 3.3. Mediar la comunicación

Nombre de la tarea	<b>Vino y comida: ¿ qué región de España te gusta más?</b>
Asignatura / ámbito	Enogastronomía
Inclusión de la tarea en el plan curricular	Al final de la unidad didáctica que cuenta con información sobre gastronomía y/o producción vitivinícola en España
Tipo de actividad de mediación	<b>Mediar la comunicación</b>
Actividad	<b>Facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo</b>
Texto fuente	Publicaciones en Instagram de influencer enogastronómica de la cuenta Vi & Companyia (@viicompanyia_) (lengua C)
Texto meta	Discusión (lengua B)
Nivel de competencia	B1
Ejemplo de descriptor	Pide a las partes en desacuerdo que expliquen su punto de vista y responde brevemente a sus explicaciones, siempre que el tema sea conocido y las partes se expresen con claridad.

Cuadro 22: Instrucción para el aprendiente.

Tus amigos y tú estáis organizando una reunión que pone fin al año de actividad del círculo científico “Enogastronomía Española”. Debéis decidir qué comida y vino serviréis. Desafortunadamente, cada uno de vosotros es fanático de una región diferente de España y no podéis llegar a un acuerdo. Aunque sigues en Instagram la cuenta ‘viicompanyia’ de Marta Clot y estás a favor de Cataluña, intentas escuchar los argumentos y opiniones de tus amigos y llegar a una solución común.



Cuadro 23: Capturas de pantalla de la cuenta de Instagram de la influencer enogastronómica catalana Marta Lot (@viicompanyia\_).

#### 4. A modo de conclusión

La revisión de los documentos europeos sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y de la literatura sobre el tema de la mediación muestra que la mediación está cada vez más presente y discutida en la didáctica contemporánea. Esto se debe en particular al deseo de notar y valorar el plurilingüismo y el pluriculturalismo de los aprendientes y del mundo en el que viven. Adicionalmente analizar el concepto de “mediación”, tal como se entiende, por ejemplo en las políticas lingüísticas europeas, demuestra que la mediación va definitivamente más allá de las simples traducciones. Cabe señalar que incluso en el VC MCER, que es un documento estrictamente lingüístico, además de la mediación lingüística se habla de mediación de conceptos y mediación de comunicación. Y si bien el desarrollo de nuevas tecnologías significa que los textos ahora suelen ser traducidos por máquinas, es poco probable que las máquinas reemplacen a las personas en otros tipos de mediación en el futuro cercano. Creemos que

debido al desarrollo de nuevas tecnologías y al mayor acceso a ellas, el papel del mediador será cada vez más importante y que desarrollar la competencia mediadora en aprendientes de lenguas extranjeras es uno de los mayores desafíos de la glotodidáctica en el siglo XXI.

Por todo lo anteriormente señalado, hemos diseñado ocho propuestas didácticas, principalmente tareas cooperativas y significativas conforme a la visión del aprendiente como usuario de la lengua y agente social que actúa en el mundo real a través de la lengua. En cada actividad los aprendientes utilizan su conocimiento del español (y quizás de otros idiomas) para comprender textos (orales y escritos) en catalán y luego comunicar su contenido de diversas formas a los demás. Los textos son auténticos y tratan temas importantes para Cataluña (arte, lingüística, literatura, cultura popular, historia y enogastronomía). Para comprenderlos, además de su repertorio lingüístico, los aprendientes también utilizan el contexto y sus conocimientos generales. En cada actividad cooperan activamente para construir conjuntamente conocimientos, actuar “en y con el lenguaje” y producir un producto-resultado no lingüístico específico. Puede ser un plan para visitar la Barcelona de Gaudí, un discurso durante un debate en Oxford organizado en clase, una entrada en un blog o una presentación ante la comunidad local.

El material didáctico ha sido adaptado de materiales que la autora utiliza a diario o que ha traído de su viaje a Cataluña. Deseamos que dichas propuestas sean un punto de partida, una pista para reflexiones y una guía para los profesores de ELE a la hora de introducir tareas de mediación en el aula.

## Fuentes de materiales didácticos

- CABRÉ, J. (2021), *Consumits pel foc*. Proa, Barcelona.
- COMA QUINTANA, L., MARTÍN PIÑOL, C., MARTÍNEZ GIL, T. (2009), *La Vall de Boí. Mil anys d'art romànic*. Llibres de Matricula, Tarragona.
- Cuenta Instagram Vi & Companyia (@viicompanyia\_) de Marta Lot.
- Episodio “Jimmy Cox” de “Crimis” <https://www.ccma.cat/tv3/alicarta/crimis/yimmy-cox/video/6215286/> [consultado el 30 de mayo de 2023].

JUNYENT, C., ZABALLA, B. (2020), *El futur del català depèn de tu*, La Campana, Barcelona.

Presentación del Palacio Güell <https://inici.palauaguell.cat/>, 30.05.2023.

SISTAC VICÉN, R. (2021), “La transició entre el català i l’occità” en: Latorre, J., Laín, F. (eds.), *El «continuum» románico. La transición entre las lenguas románicas, la intercomprensión y las variedades lingüísticas de frontera*, Prensas de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza, pp. 273-288.

## Bibliografía

BEACCO, J.-C., COSTE, D. (eds.) (2017), *L’éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l’Europe*, Didier, París, <https://doi.org/10.14375/NP.9782278086702>.

BLECUA FALGUERAS, B., CROUS, B., SIERRA, F., BORRELL, S. (eds.) (2013), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE, Girona.

CALVI, M. V. (2017), “Intercomprensión y mediación lingüística entre español e italiano” en: Martínez-Paricio, V., Pruñonosa-Tomás, M. (eds.), *Intercomprensión románica*, Universitat de València, València, pp. 89-105.

CANALEJAS NIETO, D. (2022), “La mediación lingüística en los nuevos currículos de enseñanza de lenguas extranjeras”, *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, 65, pp. 5-32, <https://doi.org/10.52149/Sp21/65.4>.

CANDELIER, M. (ed.) (2008), *MAREP Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*, Consejo de Europa, Strasbourg.

CASAL MADINABEITIA, S. (2008), “Pautas para la integración de lengua y contenido en un contexto bilingüe” en: Monroy Casas, R., Sánchez Pérez A. (eds.), *25 años de lingüística en España. Hitos y retos*, pp. 279-284.

CISZEWSKA, K. (2022a), *La didactique de l’intercompréhension au niveau universitaire avec le français comme langue de transfert* [Trabajo final de master], Universidad de Varsovia, Varsovia.

- CISZEWSKA, K. (2022b), „Rozwijanie kompetencji różnojęzycznej uczniów za pomocą języka katalońskiego”, *Języki Obce w Szkole*, 3, pp. 77-86.
- CONSEJO DE EUROPA. (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, Madrid.
- CONSEJO DE EUROPA. (2021), *Marco común europeo de referencia de las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, Madrid.
- GAMBOA BELISARIO, L. (2004), “Sobre la traducción como destreza de mediación y la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de ELE”, *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 2, pp. 8-20.
- GUERRERO GARCÍA, S. (2020), “La traducción pedagógica como vehículo entre lenguas tipológicamente diferentes”, *Studia Iberystyczne*, 19, pp. 61-90, <https://doi.org/10.12797/SI.19.2020.19.03>.
- HELMCHEN, C., MELO PFEIFER, S. (2019), “Enfoques plurales en los manuales de Español Lengua Extranjera en Alemania: De la vitalidad teórica a una creciente relevancia práctica. Un estudio de caso”, *Lenguaje y textos*, 49, pp. 41-53, <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11466>.
- JANOWSKA, I., PLAK, M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych od teorii do praktyki*, Księgarnia Akademicka, Kraków, <https://doi.org/10.12797/9788381386807>.
- KUCHARCZYK, R. (2018), *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*, Wydawnictwo Werset, Lublin.
- MARTÍN-MACHO HARRISON, A., GUADAMILLAS GÓMEZ, M. V. (2022), *Mediación lingüística en la enseñanza de lenguas: Aportaciones del «Volumen complementario» y recursos para el aula*, Octaedro, Barcelona, <https://doi.org/10.36006/09127-4>.
- MARTÍNEZ CASAS, M. (2015), “Plurilingüismo y enfoques plurales: El caso de Alemania”, *redELE: red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*, 4.

- MARTÍNEZ-PARICIO, V., PRUÑONOSA TOMÁS, M. (eds.) (2017), *Intercomprensión románica*, Universitat de València, València, <https://doi.org/10.7203/10550/59382>.
- PILAR CANALES HERNÁNDEZ, M. (2022), “Análisis descriptivo de la mediación lingüística: Revisión actualizada del cuarto modo de comunicación”, *Epos. Revista de filología*, 38, pp. 3-29, <https://doi.org/10.5944/epos.38.2022.36360>.
- ROSSELLÓ LOZANO, V. (2017), *El desarrollo de la competencia plurilingüe en contextos escolares multilingües* [Tesis doctoral], Universitat de les Illes Balears, Universitat Autònoma de Barcelona.
- SÁNCHEZ CUADRADO, A. M. (ed.) (2022), *Mediación en el aprendizaje de lenguas: Estrategias y recursos*. Anaya ELE, Madrid.
- TRONCY, C. (2014), *Didactique du plurilinguisme: Approches plurielles des langues et des cultures autour de Michel Candelier*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.
- TROVATO, G. (2014), “La mediación entre lenguas afines: La dimensión pedagógica de la traducción inversa (italiano>español)”, *Estudios interlingüísticos*, 2, pp. 135-148.
- TROVATO, G. (2016), *Mediación lingüística y enseñanza de español/ LE*, Arco Libros, Madrid.