

Mediación y (pos)literatura en la enseñanza de lenguas: trayectoria y desafíos

Mediation and (post)literature in language teaching: background and challenges

María Isabel Rodríguez Ponce
Universidad de Extremadura
mirponce@unex.es
orcid.org/0000-0003-3723-1892

Fecha de recepción del artículo: 10-02-2025

Fecha de aceptación del artículo: 24-03-2025

Resumen

Este artículo reflexionará sobre el alcance del concepto de mediación en la enseñanza de lenguas (L1 y L2), más allá de la estricta mediación lingüística e intentando superar el todavía deficitario y canónico tratamiento de la mediación contemplado por el MCERL, tanto en su versión original (2001) como en sus volúmenes complementarios más recientes (v. g., 2020). Si en estos últimos la enseñanza de la literatura en idiomas se inserta habitualmente en la categoría de mediación de textos, nuestra propuesta, articulada desde el proyecto de investigación CALIBRAM¹, persigue la reincorporación de la enseñanza de la literatura en lenguas a través de manifestaciones posliterarias imbricadas en la noción de paisaje literario y en el desarrollo de los regímenes de preservación de la literatura.

Palabras clave: mediación lingüística – enseñanza de lenguas – (pos)literatura – paisaje literario.

Abstract

This contribution will reflect on the scope of the concept of mediation in language teaching (L1 and L2), going beyond strict linguistic mediation and trying to overcome the still deficient and canonical treatment of mediation contemplated by the CEFR, both in its original version (2001) and in its most recent complementary volumes (v. g., 2020). If in the latter, the teaching of literature in languages is usually inserted in the category of text mediation, our proposal, articulated from the CALIBRAM research project, pursues the reincorporation of the teaching of literature in languages through post-literary manifestations imbricated in the notion of literary landscape and in the development of the regimes of preservation of literature.

Keywords: linguistic mediation – language teaching – (post)literature – literary landscape.

¹ Literatura & Cía: canon, mediación y branding en los sistemas (pos)literarios ibéricos, ss. XX-XXI, PID2021-127608NB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER/UE. IP: Iolanda Ogando González y Enrique Santos Unamuno. <https://brandingthecanon.com/>.

1. Introducción: la mediación y sus adjetivos

Para plantear la trayectoria del concepto de mediación, resulta preferible ubicarse en primer lugar en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, que es su contexto más habitual, pero no el único, ya que también es muy importante en lenguas maternas. La mediación se convierte en una herramienta esencial cuando surgen dificultades comunicativas, problemas o conflictos cotidianos que hay que resolver. Por eso la mediación supone un trasvase constante entre lo individual y lo social: solo puedo resolver mis dificultades en la interacción comunicativa con otras personas: ahí es donde construimos o co-construimos el sentido (Mendizábal de la Cruz 2022: 78). En estos mismos términos se expresan claramente North y Piccardo (2022: 32-33, 1.4.3) en el trabajo de conjunto de North et al. sobre el volumen complementario del MCERL de 2020, ya que el Marco original de 2001 no desarrolla realmente la mediación. De hecho, estas recientes enmiendas constituyen un intento de justificar ese olvido, poniendo el acento en el carácter mediador del lenguaje ya desde su propia construcción cognitiva y, según algunas opiniones (Martín-Macho y Guadanillas 2022: 10), reinterpretando la mediación con un enfoque más dinámico y más orientado a la función social y cultural de la lengua.

Resulta evidente que existe una vertiente primaria de la mediación vinculada a lo social, y esto se observa de manera clara en sus precedentes relacionados con la movilidad (Mendizábal de la Cruz 2022: 79) y con los flujos migratorios de grupos humanos, sobre todo desde los años 90 del siglo XX (Trovato 2016). Sin embargo, en la enseñanza de idiomas este aspecto social de la mediación se ha visto totalmente opacado por lo lingüístico, quizás porque la parte lingüística es la más concreta y la más fácilmente aprehensible de este fenómeno. De hecho, un autor como Trovato, citando a Blini (2009: 46-47) en diferentes ocasiones (Trovato 2013: 249, 2015: 69, 2016), expone el nivel de confusión en la definición y la nomenclatura de estos conceptos, e incide en cómo el sintagma “mediación lingüística y cultural” se ha utilizado algo irreflexiva y automáticamente, por ejemplo, en Italia, donde han proliferado las titulaciones universitarias sobre este contenido, cuando ambas realidades poseen su caracterización particular y distintiva.

Es decir, parece que la designación “mediación cultural” se asocia a la vertiente social y burocrática de la mediación, mientras que lo que se ha desarrollado en el ámbito lingüístico-filológico, específicamente en relación con la enseñanza de idiomas, es un concepto de mediación lingüística que se ha asentado con mucho vigor, que dificulta de forma considerable cualquier desplazamiento de perspectiva y que propicia constantemente la confusión con lo cultural o intercultural.

2. El concepto de mediación lingüística en la enseñanza de lenguas

Aunque resulta inexacto identificarla con la traducción, ya que la mediación es siempre una actividad más amplia y compleja (Mendizábal de la Cruz 2022: 84), lo cierto es que la mediación lingüística se identifica generalmente con la traducción y la interpretación (es lo que hace el Marco de 2001), hecho que se refleja en uno de los principales binomios de esta actividad: la mediación escrita y la mediación oral.

De hecho, siempre tomando como referencia un contexto plurilingüe y pluricultural, Cantero y De Arriba (2004: 19) proponen una competencia mediadora (lingüística) como subcompetencia dentro de la competencia comunicativa, en pie de igualdad con las competencias lingüística, discursiva y sociocultural. Además, en el contexto de las cuatro destrezas básicas, la mediación se entiende como una “microhabilidad” secundaria que intersecciona con ellas (Cantero y De Arriba 2004: 11). Según Cantero y De Arriba (2004: 13), las microhabilidades mediadoras se dividen en orales (resumir/sintetizar, parafrasear, apostillar, intermediar, interpretar, negociar); y escritas (resumir/sintetizar, parafrasear, citar, traducir, apostillar, adecuar).

Basándose en esta distinción, Trovato (2013: 250-251) genera una tipología de actividades más específica, consistente en tipologías de mediación oral (de mayor a menor grado de formalidad: interpretación de conferencias, interpretación de enlace o bilateral, interpretación informal); y tipologías de mediación escrita (traducción pedagógica, traducción especializada, resumen de textos y paráfrasis). Se supone que estas habilidades de mediación se vuelven más complejas y sofisticadas a medida que se avanza en los niveles (A, B, C), según el MCERL (Mendizábal de la Cruz 2022: 83).

Sin embargo, el enfoque de la mediación lingüística que se acaba de describir puede resultar algo restrictivo y quedarse corto en los intercambios comunicativos reales ya que, como señalan Bazocchi y Capanaga (2006: 75, en Trovato 2015: 74), para llegar a una mediación realmente efectiva, ni siquiera basta con un buen conocimiento idiomático, al superar ampliamente esta tarea el hecho meramente lingüístico, por lo que se hace imprescindible la aplicación de una perspectiva intercultural, sobre todo en el ámbito de la enseñanza de LE.

3. El concepto de mediación en las últimas revisiones del MCERL. Mediación y literatura

Las revisiones recientes del Marco (2018, 2020) han redefinido y ampliado su perspectiva sobre la mediación. Como señalan North y Piccardo (2022: 32-33), las actividades de mediación se vehiculan en tres macrocategorías: mediación de un texto, mediación de conceptos y mediación de la comunicación, con varias escalas de descriptores en cada caso. Por otra parte, algunos análisis de los volúmenes complementarios del MCERL han destacado la mediación a partir de obras literarias como una de sus aportaciones novedosas (Martín-Macho y Guadanillas 2022: 10). En este sentido, se observa

que la categoría donde la literatura encuentra una inserción más habitual es la mediación de textos, como ha sucedido tradicionalmente en la docencia de la literatura.

North y Piccardo (2022: 32-33) aclaran cómo se desgrana y aplica mediante descriptores concretos la mediación de textos desde este punto de vista, y aquí sí que se encuentran alusiones directas a la mediación a través de textos literarios (creativos), como la “expresión de una respuesta personal a textos creativos”, o el “análisis y crítica de textos creativos”. Las actividades de mediación propuestas en el volumen de North et al. que se centran en la literatura (caps. 7 y 8) se encuadran por supuesto en la mediación de textos, y su enfoque parece bastante canónico.

Resulta muy interesante revisar estas propuestas para valorarlas como un punto de partida para nuestro objetivo, la mediación con manifestaciones posliterarias. En el capítulo 7 de North et al., titulado “El sexto sentido para la literatura...”, Nuvoloni y Zanetti (2022: 117-128) explican cómo conciben el enfoque mediador de la literatura y su metodología. Las autoras utilizan, entre otros, recursos como la lectura del texto, la identificación de la reacción personal, la lluvia de ideas y el debate, la reproducción de un texto similar desde una perspectiva personal, la elaboración de una ficha de trabajo con los resultados del análisis, y también tareas de evaluación y autoevaluación. Las escalas de descriptores que emplean para B2 son las anteriormente referidas a los textos creativos, literatura incluida. En el capítulo 8, Nadia Prioni (2022: 129-142), en un contexto similar (Italia), y centrándose en el análisis de literatura y cine, aborda para unos niveles entre A2 y C1 las escalas de descriptores ya mencionadas, aplicando técnicas como el trabajo por tareas en grupos pequeños y la evaluación en forma de entrevista, presentación y prueba escrita.

Si se comparan las conclusiones de estos capítulos 7 y 8, se hallan algunas ideas clave coincidentes. Para empezar, se admite claramente que no puede desvincularse el aprendizaje de L1 y de L2 de la competencia literaria. Por otra parte, se reconoce el valor básico de la literatura como doble mediadora: primariamente, con la propia interioridad personal, y, secundariamente, con el contexto, ya sea académico o no, y en distintos grados de formalidad. Asimismo, se pondera el papel de la literatura como activadora del espíritu crítico, y el extraordinario aumento de la motivación que supone modificar el acercamiento pedagógico a esta materia: es decir, el viaje del alumnado desde el escepticismo hacia el verdadero interés por la literatura.

4. Una nueva mediación en idiomas a través de la literatura

En uno de sus estudios, Iolanda Ogando González describe un panorama en el que, específicamente desde el último cuarto del siglo XX, la literatura prácticamente desapareció de la docencia de LE, y en parte también de L1 (Ogando 2019: 212-213). Entre las razones de esta pérdida de crédito de la literatura en las aulas, según los

expertos y expertas, pueden estar un enfoque excesivamente academicista, la extensión o la temática de los textos literarios; o la falta de representatividad de esos textos con respecto a la sociedad o a la cultura (Ogando 2019: 213-214).

Ogando agrupa las razones por la que es pertinente y deseable incorporar la literatura a la docencia de lenguas (1 y 2) en razones lingüísticas, pedagógicas, psicológicas e interculturales. En cada grupo me gustaría destacar y matizar las que, en mi opinión, están más directamente imbricadas con la mediación (pos)literaria, entendiendo la posliteratura, o mejor la condición posliteraria, en el sentido establecido por Santos Unamuno (2025, en prensa: 5): se trata de una “coyuntura cultural (...) que ha repercutido de forma evidente en el universo de las prácticas literarias, ya sea en el plano de la producción (...), ya en el del la circulación y el consumo (lo cual nos sitúa más allá de los soportes y formatos librescos, así como en el seno de prácticas de recepción que no se reducen a la lectura integral e intensiva de textos literarios impresos y/o en formato digital)”.

Entre las razones lingüísticas de incorporación de la literatura a la docencia de lenguas, están lo motivadores que pueden resultar en el proceso de enseñanza-aprendizaje los usos literarios considerados “desviados” de la lengua común o problemáticos (Ogando 2019: 218). Es de sobra conocida la variabilidad en los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas, lo costosa que es la motivación, y lo fácil que es que dichos procesos se ralenticen o paralicen por falta de la motivación adecuada. En este sentido, los usos posliterarios tienen un protagonismo nuclear.

Entre las razones pedagógicas, la literatura favorece el avance en la competencia lectora del alumnado por la mejora de la cohesión textual que supone (Ogando 2019: 221). Efectivamente, en los desarrollos pedagógicos más recientes sobre este asunto, los avances en competencia lectora se consideran formación en mediación (Quiles y Martos 2018: 39). Asimismo, se incide en la capacidad de la literatura para reforzar el espíritu crítico (Ogando 2019: 221-222), en la línea señalada por las actividades de mediación literaria basadas en la última versión del MCERL.

Entre las razones psicológicas se señala la utilidad de la literatura para modificar la dinámica de las clases, es decir, es un recurso en sí misma para romper con el enfoque academicista de su docencia; por otra parte, es valorada simplemente por el placer estético que produce (Ogando 2019: 223). Este último aspecto no es baladí en el caso de las manifestaciones posliterarias, que pueden llegar a tener un gran componente lúdico y suelen estar unidas a un valor de mercado y de consumo, otro placer, tanto histórico como especialmente contemporáneo.

Entre las razones interculturales, la literatura ayuda a comprender la complejidad de los sistemas simbólicos asociados a una LE (Ogando 2019: 223). El texto literario se constituye como lugar de reflexión colectiva sobre la naturaleza humana (Ogando 2019: 224) y como fuente de aprendizaje de los estereotipos y prejuicios de

una determinada identidad social y cultural. Esto entronca con la concepción del profesorado de LE como mediador en la socialización cultural de su alumnado (Ogando 2019: 226).

En este punto hace su aparición inevitable el concepto de canon. El canon literario, los clásicos de una literatura nacional, presenta aspectos positivos para ser enseñado en las clases de lengua, porque forma parte esencial de los discursos configuradores de la identidad colectiva, nacional (Ogando 2019: 228). Como sucede en la investigación de Ogando, y en otras relacionadas con este asunto, enseguida surge la preocupación sobre cómo enfocar el patrimonio literario desde esta nueva perspectiva de enseñanza. Palmer (2020: 48) nos aclara que no concibe ese patrimonio como la literatura clásica de una sociedad-cultura, sino como un “bien cultural inmaterial” equiparable a monumentos, pinturas, etc. Se trata de un concepto más amplio y flexible que se refiere no solo a los textos en sí, “...sino a su recepción y a su aparición una y otra vez en distintas manifestaciones culturales, en el imaginario del hablante (Martínez Ezquerro, 2019a)” (Palmer 2020: 48).

Por lo tanto, el canon literario funcionará adecuadamente en la docencia de una lengua siempre que se vincule a un concepto abierto y en evolución (Palmer 2020: 52), en el que las manifestaciones canónicas de la literatura demuestren su capacidad de actualizarse cotidianamente para la comunidad hablante, por ejemplo, en palabras de Palmer, en expresiones como “está pasando más hambre que el Lazarillo”, o en “Caminante no hay camino”. En cualquier caso, es importante que el canon no “esclavice” la docencia (Ogando 2019: 229).

Una de las vías más operativas y originales para abrir y flexibilizar el canon es la relevante acuñación que Ana Belén García Benito y Iolanda Ogando González (2024) han realizado del concepto de “paisaje literario”, a partir de la conocida noción de “paisaje lingüístico” (PL). En cuanto al paisaje literario en concreto, Ogando González y García Benito inciden en la gran adecuación de las muestras posliterarias para la mediación en lenguas, porque van más allá de una idea de mediación exclusivamente ligada a la letra y al libro, y porque interseccionan de manera inevitable con el nuevo paradigma de prácticas lectoras de la sociedad digital contemporánea.

A este respecto, existen grupos de investigación sobre las nuevas prácticas de lectura y escritura desde el punto de vista de la pedagogía (Martos y Campos 2013; Quiles, Campos y Martos 2017; Quiles y Martos 2018; Quiles, Martínez y Palmer 2019) que en alguna ramificación de sus proyectos se han fijado en el tratamiento de la literatura patrimonial en la enseñanza de ELE. Es el caso de Ítaca Palmer en su estudio de 2020, que hemos venido citando. Palmer coincide con Ogando y con otras muchas autoras y autores (por ejemplo, Plaza Velasco 2015) en que el abandono del uso de la literatura en ELE (y en la enseñanza de idiomas en general) se debe al enfoque academicista sobre la cuestión en épocas previas (Palmer 2020: 46-47), a la selección

errónea de los textos que se utilizaban y a la consideración de la literatura como un “pretexto” o “adorno” del proceso docente (Palmer 2020: 47).

Por este motivo, todo este grupo de investigación ha enfocado su atención en otros modelos textuales: publicidad gráfica y audiovisual, artículos de prensa, etiquetas de productos y lo que denominan “textos de la calle” (cultura urbana, grafitis, tatuajes, etc.) (Palmer 2020: 47), como se comprueba en el trabajo *Enredos de palabras* (Quiles, Martínez y Palmer 2019). En definitiva, las investigadoras e investigadores de estos proyectos, específicamente en lo que respecta a los recién citados “textos de la calle”, derivan en cierto modo hacia el paisaje literario como nueva fuente de material para la enseñanza y la mediación con literatura en idiomas, y como estrategia imprescindible para solventar algunas carencias a propósito del uso docente del PL, como, por ejemplo, la ausencia casi total de la literatura en las aplicaciones del paisaje lingüístico a la enseñanza de idiomas, según se demuestra en investigaciones que trazan un panorama internacional y nacional de estudios teóricos y aplicados sobre el asunto (Ma 2018; 2019: 111-131).

Por eso se hace necesario poner de relieve propuestas de PL muy interesantes, como el trabajo de campo de Alberto Bruzos (2020) con estudiantes estadounidenses en Madrid, tomando como punto de vista el “turismo lingüístico”, pero como una crítica hacia la “turistificación” de los estudios en el extranjero. En el trabajo de Bruzos, por supuesto, salen a relucir muestras de paisaje lingüístico de tema literario muy canónicas (principalmente las figuras de Don Quijote/Sancho Panza), pero que le sirvieron a este alumnado para establecer una profunda crítica sobre el uso de este arquetipo literario como símbolo turístico.

En definitiva, lo que se acaba de exponer es una visión del canon en el trabajo docente de la literatura que coincide sustancialmente con la de nuestro proyecto de investigación, CALIBRAM: por supuesto, no se pueden obviar ni despreciar las manifestaciones canónicas, pero hay que mirirlas de otra forma, abrirlas al entorno y a las corrientes de pensamiento actuales, a un contexto de cibercultura y de generaciones nativas digitales (Quiles, Campos y Martos 2017: 41). Y específicamente en lo que se refiere a las manifestaciones posliterarias, no valorarlas únicamente como un medio para llegar al canon, sino como fenómenos que tienen un valor propio en sí mismas.

5. Estrategias de la nueva mediación (pos)literaria en la docencia de L1 y L2

Con el fin de concretar nuestra propuesta, vamos a basarnos en el modelo de trabajo que plantean Palmer (2020); Quiles, Campos y Martos (2017); o Quiles, Martínez y Palmer (2019) para el empleo de la literatura en el aula de ELE, adaptando a nuestro objetivo, mutatis mutandis, sus tres líneas fundamentales (fonoteca del aula, textos de la cultura urbana y textos multimodales, Palmer 2020: 53-56); e intentando

mostrar un catálogo de recursos que, incluso aplicando la base teórico-metodológica del MCERL complementario expuesta más arriba, puede servir de inspiración para crear actividades de mediación posliteraria en las aulas de L1 y L2.

5.1. Herramientas audiovisuales

El trabajo con herramientas audiovisuales, que vincula la literatura con las TIC (Quiles, Campos y Martos 2017: 41), está considerado como una actividad de mediación y al mismo tiempo de formación de mediadores para la enseñanza de la lengua (Quiles, Martínez y Palmer 2019: 125-173). A este respecto, uno de los géneros que más atención ha reclamado es la reseña audiovisual o booktráiler (Quiles, Campos y Martos 2017: 41; Quiles 2020). Desde el punto de vista pedagógico, algunas autoras (Tabernero-Sala 2016: 22) han analizado la efectividad del booktráiler como epitexto (en el sentido genettiano) virtual público, con una marcada caracterización artística, y como un nuevo recurso de fomento de la lectura, sobre todo en el mundo online². Con un enfoque hipertextual, y enlazando con su perspectiva multimodal, proliferan los estudios sobre su aprovechamiento desde metodologías como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje colaborativo (Jiménez 2023).

Paralelamente, a medida que se han ido consolidando diferentes plataformas virtuales, se han asentado géneros como Booktube, o Bookstagram (Quiles Cabrera 2020); y más recientemente Booktok que, mediante una fuerte conexión con la cultura contemporánea, consigue atraer a mucho público juvenil³. Los predecesores de estas variedades fueron los videopoemas, la ciberpoesía (Quiles, Campos y Martos 2017: 42). Resulta muy evidente que entre los géneros literarios que más participación tienen en actividades de mediación para la enseñanza de idiomas destaca, sobre todos, la poesía (Llamas 2022). En los últimos tiempos se ha hablado de la generación de un nuevo canon o pseudocanon millennial que ha desatado una gran polémica, sobre todo en las redes sociales (Defreds, Marwan, Elvira Sastre⁴), por lo que supone de consagración del consumo inmediato, del mercado y del culto a la personalidad (Fernández Fernández 2015: 27-29; López Megías 2016; Sánchez García 2020: 133, Llamas 2022: 5).

² Véase el booktráiler del libro Demagogías (2016): <https://www.youtube.com/watch?v=IZXIH8EJi2s>

³ Un caso arquetípico es el de la booktoker Patricia Fernández, que nos ofrece aquí su particular versión de La casa de Bernarda Alba: <https://vm.tiktok.com/ZGdJEok9b/>

⁴ Videopoema Marwan: <https://www.youtube.com/watch?v=F5I7OobYDgs>

Videopoema Elvira Sastre: <https://www.youtube.com/watch?v=JWWOBpos1mQ>

Videopoema Tálata Rodríguez: <https://www.youtube.com/watch?v=rIGXazYAUaE>. Se menciona a esta poeta colombiana, con canal propio en Youtube, como contraste con las muestras precedentes.

5.2. Muestras del paisaje literario

Palmer (2020: 53-55) utiliza en este caso la nomenclatura “los textos de la cultura urbana” en referencia a pintadas, grafitis o tatuajes. Se trata de manifestaciones que tradicionalmente han tenido una consideración subcultural frente al canon (Quiles, Martínez y Palmer 2019: 45-46) y que, enfocadas desde la teoría de los polisistemas de Even-Zohar, han viajado progresivamente desde el margen hasta el centro de la sociocultura. En todas estas muestras vuelve a observarse la relevancia del género poético, y también una interesante relación con las lecturas cotidianas contemporáneas (por ejemplo, las aplicaciones de mensajería instantánea) y con el desarrollo de las nuevas alfabetizaciones (Quiles y Martos 2018: 32). Quiles y Martos (2018: 33-36) inciden en cómo estas actividades suponen un sugestivo giro hacia las acciones de emprendimiento y transferencia en Humanidades a través de los intangibles culturales y patrimoniales (bibliobuses, biblioplayas, bibliopiscinas, biblioalbergues, máquinas dispensadoras de relatos, libretecas, bookcrossing, etc.).

Resulta inevitable establecer una relación entre todo lo anterior y el concepto de paisaje literario y de régimen venalizador de la literatura tal y como se estudia en el proyecto de investigación CALIBRAM. Muchos de los ítems que se recogen en el archivo posliterario⁵ de este proyecto (desde una taza o un bolígrafo, hasta una camiseta de tema literario) engrosan sin duda la nómina de materiales posliterarios en los que se centra este apartado.

5.2.1. Tatuajes

Partiendo de una idea de tatuaje como escritura sobre el cuerpo con un valor simbólico (Quiles y Martos 2018: 37), e intentando establecer una conexión con las prácticas de lectura, Quiles y Martos (2018: 37) describen una tipología de tatuaje literario que puede combinar texto e imagen, y de la que vemos actividades didácticas concretas de mediación en Quiles, Martínez y Palmer (2019: 45 y 50, tarea de tatuaje de tema literario sobre Don Quijote). De la misma forma, Rodríguez García (2020: 29 y 52) elabora actividades didácticas de mediación para la enseñanza de la literatura en educación secundaria centrándose en la figura de Gabriel García Márquez y proponiendo una tarea sobre tatuajes relacionados con el autor y su obra. No es inusual encontrar en estos tatuajes el símbolo de las mariposas amarillas que, como veremos más adelante, constituyen uno de los logos de tema literario más relevantes en la cultura hispana.

Llevando al límite la relación entre textualidad y tatuaje a través del arte, se producen obras como *Skin Project*, de la artista estadounidense Shelley Jackson⁶, que

⁵ Véase <https://btc.brandingthecanon.com/>

⁶ Véase Shelley Jackson: *Skin*. <https://www.youtube.com/watch?v=viF-xuLrGvA> y *Skin (a mortal work of art)* by Shelley Jackson. <https://www.youtube.com/watch?v=bdujEfV9uO4>.

desde 2003 se propuso trasladar a piel humana una historia de 2.095 palabras mediante tatuajes realizados a voluntarios de cualquier parte del mundo, palabra por palabra. Santarelli (2011) analiza este experimento como una reflexión artística extrema sobre la capacidad del texto para colonizar otros soportes que no son los canónicos, y sobre las nuevas formas de lectura y escritura.

5.2.2. *Pintadas/grafitis*

Estos discursos presentan imágenes de autores y personajes, o bien plasman versos o citas de todo tipo, tanto tomadas del canon como de creación propia. Como apuntan Quiles y Martos (2018: 37), se trata de prácticas que nacen en un ámbito hasta cierto punto subversivo y que pretenden la movilización de la conciencia social. En ese aspecto, les sucede como a los tatuajes: socioculturalmente han ido desplazándose desde los márgenes hasta el centro. Los grafitis de tema literario son elementos clave para tender puentes entre los textos del canon y la concepción de la literatura de las nuevas generaciones (Quiles y Martos 2018: 40).

En *Enredos de palabras*, Quiles, Martínez y Palmer (2019: 45) incluyen asimismo los grafitis como parte de la nueva textualidad urbana con la que trabajar la lengua, y plantean tareas prácticas de mediación para el aula con ellos (Quiles, Martínez y Palmer 2019: 52-63). Rodríguez García (2020: 17-18) también dedica una parte de su trabajo a grafitis cuyo tema es Gabriel García Márquez, enfocándolo a la enseñanza de la literatura en educación secundaria.

En esta sección, buscando la máxima vinculación con el paisaje literario, destacaremos algunas manifestaciones señeras, como la iniciativa “Versos al paso” (Quiles y Martos 2018: 34), que sucesivamente y con distintos nombres ha llenado de citas o versos los pasos de cebras de muchas ciudades, cumpliendo diferentes funciones. Una versión del fenómeno “pintada” más cercana al arte pueden ser los letreros de sombra del artista indio Daku⁷, que en bastantes ocasiones utilizan una base literaria (Shakespeare, por ejemplo). No puede dejar de nombrarse en este contexto a Neorrabioso (Figuerola 2016: 86), alter ego de Batania, pseudónimo a su vez del escritor Alberto Basterretxea Martínez, un auténtico artista de la greguería urbana y del grafiti poético (“Reniego de los humanos: solicito un pasaporte de pájaro”, Figuerola 2016: 82).

Sin embargo, en este terreno la iniciativa que más repercusión ha conseguido y que más estudios ha suscitado ha sido sin duda Acción Poética. Como recoge el trabajo de Frielink (2017: 11-14), entre otros muchos, Acción Poética es un movimiento literario y artístico que se fundó en Monterrey (México) en 1996 por el poeta Armando Alanís Pulido. Actualmente se ha convertido en una iniciativa internacional

⁷ Daku y sus letreros de sombra. <https://vm.tiktok.com/ZGd8ojRMV/>

que abarca a unos 40 países. La motivación original de Alanís Pulido era la dinamización de la lectura literaria, pero, al mismo tiempo, suavizar entornos urbanos a menudo hostiles y agresivos. Sus características formales son muy precisas: murales con escritura negro sobre blanco (para lo que se pide permiso previo, huyendo de los usos vandálicos); textos breves, de no más de 10 palabras, que habitualmente se firman en grupo; recurso a la literatura consagrada/canónica o a la creación propia; tendencia al juego lingüístico; politización progresiva dependiendo del contexto; y paso del mundo offline al mundo online para su difusión. La pintada arquetípica del movimiento, con la que tendría que iniciarse en cualquier lugar que lo adopte, es “Sin poesía no hay ciudad”.

Por supuesto, desde el enfoque de los textos urbanos, se menciona Acción Poética en Figueroa (2016: 84); en Quiles y Martos (2018: 38); o en Quiles, Martínez y Palmer (2019: 49). Rodríguez García (2020: 16, 31, 51), a su vez, propone una tarea de mediación sobre Acción Poética relacionada con García Márquez. Sin embargo, donde verdaderamente vamos a encontrar un extenso desarrollo de investigación y aplicaciones docentes en torno a Acción Poética, tanto en L1 como en L2, es en Latinoamérica (Rodrigues Moreira 2018), abarcando diferentes países, lenguas y culturas. Se hace preciso destacar en este sentido la excelente tesis doctoral de Alcívar Ferrín sobre Acción Poética en Quito, en la que además nos proporciona interesantes muestras de la variante Acción Poética en el Cuerpo (Alcívar 2015: 158-160), que funde las perspectivas del tatuaje y de la pintada.

En muchos casos, estos estudios emplean Acción Poética para fomentar la mediación en la enseñanza de idiomas en regiones fronterizas (por ejemplo, Brasil y Argentina), con el objetivo de sensibilizar al alumnado con respecto a otras culturas y prevenir la xenofobia (Moura et al. 2018; Firpo et al. 2019). Algunos autores (Valenzuela 2016; Klein 2018: 130) integran Acción Poética en una macro tendencia de poesía callejera que denominan *artivismo*, junto a colectivos como SEPA o MeP (Movimento per l’emanzipazione della poesia), que coinciden en su trasvase del mundo analógico al mundo digital con el fin de adquirir un carácter transnacional.

5.2.3. *Prendas de vestir*

Entre las opciones de los textos de la cultura urbana no puede desdénarse una manifestación tan significativa como la ropa. En un trabajo previo (Rodríguez Ponce, en prensa) hemos analizado la pertinencia de la camiseta serigrafiada como práctica comunicativa de paisaje literario dentro del régimen de venalización. En las camisetas puede localizarse prácticamente todo el catálogo de estrategias, modos y estilos del

branding posliterario tal y como se establece desde el proyecto de investigación CALIBRAM⁸ (esloganización, transcripción ritual, logoización⁹, figuración, *emplotment*, desacralización, eponimia, idolización...), hecho que las convierte en un campo ideal de experimentación para la mediación en enseñanza de lenguas a través de manifestaciones posliterarias.

5.3. Recursos multimodales

Con una clara vinculación con la sección de herramientas audiovisuales, pero también con una notoria especificidad, resulta obvio que la combinación de las manifestaciones literarias con diferentes formas de expresión (música, series, redes sociales, universo digital...) es indispensable para su enseñanza en un contexto contemporáneo. Así lo expresa Palmer (2020: 57), que además incide para este fin en la relevancia del Enfoque Orientado a la Acción, las TIC y el trabajo por tareas como abordajes metodológicos. A este respecto, Palmer (2020: 57) ofrece, entre otros, un ejemplo ya clásico, pero de excepcional calidad: el *Quijote hip hop*¹⁰, montaje multimodal de 14 secciones que se celebró con apoyo institucional público en la fachada de la Biblioteca Nacional de Madrid en 2009.

El vertiginoso desarrollo actual de la tecnología digital nos ofrece extraordinarias oportunidades de explorar nuevos recursos multimodales en la mediación (pos)literaria, por ejemplo, a través de determinadas aplicaciones de IA generativa, como Character.AI¹¹. Se trata de un bot conversacional, o chatbot de modelo de lenguaje neuronal, que se lanzó en septiembre de 2022 y que tiene un gran éxito entre el público adolescente y juvenil.

El objetivo de la aplicación es la creación de personajes ficticios para chatear (oralmente y por escrito), tanto individualmente como en salas de chat que dan cabida a bots y a personas reales. En cuanto a su aprovechamiento para la mediación literaria en la docencia de lenguas, se puede trabajar con personajes ya creados (en Charac-

⁸ Véase <https://www.youtube.com/playlist?list=PL51G-vCynjX4Y0YMvwE1WY5dn6Qw1qzOv>, videotutoriales sobre estrategias de branding posliterario del proyecto de divulgación científica "Literatura&Cía: un proyecto de participación ciudadana para descifrar y conservar el paisaje posliterario" (FECYT, FCT-23-18998), vinculado al proyecto de investigación CALIBRAM.

⁹ Por ejemplo, las mariposas amarillas son un prototipo de logoización de base literaria que puede representar tanto a una obra (Cien años de soledad), como a su autor (Gabriel García Márquez), como a todo un país (Colombia, como sucede en la película de Disney Encanto), hasta el punto de invertir el sentido negativo inicial del símbolo en la novela a lo largo de este proceso venalizador. En cuanto a las camisetas serigrafadas, un buen ejemplo de esta logoización lo constituye el diseño de Julio Benítez (libro abierto con mariposas amarillas): <https://www.redbubble.com/es/i/camiseta/Libro-Abierto-Mariposas-Amarillas-Cien-A%C3%B1os-De-Soledad-de-juliobenitez/133436648.FB110>

¹⁰ Véase <https://www.youtube.com/watch?v=lvvEku2GKhI&list=PL562353E86BDB7B3D>

¹¹ Véase <https://character.ai/> y <https://es.wikipedia.org/wiki/Character.ai>.

ter. Al pueden localizarse multitud de Don Quijotes, Cervantes, Shakespeares, Federicos García Lorca..., en diferentes lenguas). Sin embargo, quizás lo más interesante y donde más partido puede sacársele a esta herramienta sea en la propia creación de los personajes, ya que es muy importante la elaboración de los *prompts* de creación, sobre todo en su modalidad avanzada, que requerirá la recopilación de conocimientos profundos y certeros sobre autoras y autores, obras, estilos, épocas, contextos, etc. La capacidad de motivación, interactividad y multimodalidad inherentes al funcionamiento de la aplicación favorecen el empleo de todo tipo de técnicas esenciales en la enseñanza de idiomas, sobre todo en relación con el trabajo con las destrezas y el trabajo por tareas, y evidencian la enorme potencialidad de estas herramientas para la mediación en la enseñanza de la literatura en L1 y L2.

6. Conclusiones

Con este trabajo esperamos haber colaborado a estabilizar el sentido de los adjetivos que se le añaden al sustantivo “mediación” en la enseñanza de lenguas, tanto maternas como extranjeras, así como a la idea de que hay un enriquecedor espacio más allá de la estricta mediación lingüística.

En cuanto a la mediación a través de la literatura, creo que resulta palmaria la necesidad de reivindicar su valor nuclear en la docencia de lenguas y de sobrepasar su enfoque academicista mediante la apertura del canon, la revalorización de otros modelos textuales y el desarrollo de conceptos como el de paisaje literario, en un contexto de renovación de las formas de lectura y escritura dentro de una sociocultura en la que cada vez hay más nativas y nativos digitales, y más necesidad de readaptación de quienes no lo son.

Como se postula desde el proyecto de investigación CALIBRAM y desde sus iniciativas de divulgación científica asociadas, la presencia cotidiana de manifestaciones posliterarias en nuestro entorno las hace perfectas para la aplicación de un nuevo concepto de mediación de la literatura en la enseñanza/aprendizaje de lenguas (tanto L1 como L2), a través de actividades motivadoras y de modelos textuales que no tienen por qué ser necesariamente la literatura dentro del libro, y que reflejan el canon literario de otra forma, en otros planos.

7. Bibliografía

Alcívar Ferrín, Ruth Natalia (2015): *Paisajes poéticos. La dimensión política del arte: movimiento mural-literario Acción Poética Quito*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Sede Ecuador).

- Bazzocchi, Gloria & Capanaga, Pilar (eds.) (2006): *Mediación lingüística de lenguas afines: español/italiano*, Bolonia, Gedit.
- Blini, Lorenzo (2009): "La mediación lingüística en España e Italia: difusión de un concepto problemático", *Entreculturas*, n. 1, pp. 45-60.
- Bruzos Moro, Alberto (2020): "Linguistic Landscape as an Antidote to the Commodification of Study Abroad Language Programs: A Case Study in the Center of Madrid", en D. Malinowski et al., *Language Teaching in the Linguistic Landscape. Mobilizing Pedagogy in Public Space*, Springer, pp. 253-292.
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2020): *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment—Companion volume*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- De Arriba García, Clara & Cantero Serena, Francisco José (2004): "La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas", *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n. 16, pp. 9-21.
- Fernández Fernández, Ignacio (2015): *Poesía en internet. Blogs y redes sociales*, Universidad de Valladolid.
- Figueroa Saavedra, Fernando (2016): "Lirismo callejero para paladares de asfalto: Neorrabioso entre las fieras", *Tropelías*, n. 26, pp. 76-99.
- Firpo Beviláqua, A. et al. (2019): "Espanhol como língua estrangeira (E/LE), Ação Poética e xenofobia: uma experiência pedagógica com um recurso educacional aberto na perspectiva dos letramentos críticos", *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 58(2), pp. 759-778.
- Frielink Immich, Maica (2017): "Acción Poética: um gênero instituído", en C. M. Hilgerman et al., *Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos. Volume 4*, Univates, Lajeado (Brasil), pp. 10-19.
- García Benito, Ana Belén & Ogando González, Iolanda (2024): "Del paisaje lingüístico al paisaje literario. Aproximaciones para proponer un nuevo concepto a partir de la literatura portuguesa", *Limite. Revista de Estudos Portugueses y de la Lusofonía*, n.18/1, pp. 167-194.
- Jiménez López, Guillermina (2023): "(Re)imaginando la lectura dentro de un espacio multimodal como el booktrailer", en B. Camblor Pandiella, Begoña et al. (coords.), *Nuevas tendencias en investigación e innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Octaedro, pp. 205-222.
- Klein, Ricardo (2018): "Ciudades literarias y espacios públicos creativos. Un análisis de poesía callejera en Latinoamérica y Europa", *Debats*, n. 132/2, pp. 125-136.

- Llamas Martínez, Isabel (2022): "De las redes al aula. La enseñanza del inglés a través de la poesía juvenil en educación secundaria", *Álabe*, nº extraordinario, pp. 1-14.
- López Megías, Evangelina (2016): *Literatura en internet: poesía en redes sociales; #el-versodemivida*, Universidad de Valladolid.
- Ma, Yujing (2018): "El paisaje lingüístico: una nueva herramienta para la enseñanza de E/LE", *Foro de Profesores de E/LE*, n. 14, pp. 153-163.
- Ma, Yujing (2019): *El paisaje lingüístico chino-español en la ciudad de Valencia y su aplicación a la enseñanza de ELE a los sinohablantes*, Universidad de Valencia.
- Martín-Macho Harrison, Ana & Guadanillas Gómez, María Victoria (2022): *Mediación lingüística en la enseñanza de lenguas: aportaciones del volumen complementario y recursos para el aula (Universidad)*, Barcelona, Octaedro.
- Martos Núñez, Eloy & Campos Fernández-Fígares, Mar (2013): *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*, Madrid, Red Internacional de Universidades Lectoras/Santillana.
- Mendizábal de la Cruz, Nieves (2022): "La mediación lingüística y cultural: de la teoría a la práctica en el aprendizaje de ELE", *Foro de profesores de E/LE*, n. 18, pp. 77-95.
- Moura, William Henrique Cândido et al. (2018): "Acción Poética: quando um estágio atravessa os muros da escola e impacta na população", *Entrepalavras*, n. 8/3, pp. 383-401.
- North, Brian & Piccardo, Enrica (2022): "Enriching the scope of language education: the CEFR-Companion Volume", en B. North et al. (eds.): *Enriching 21st-Century Language Education. The CERF Companion Volume in Practice*, Strasbourg, Council of Europe, cap. 1, pp. 27-48.
- Nuvoloni, Elena & Zanetti, Silvia (2022): "The sixth sense for literature: a new pluricultural approach to literary texts as mediation and reaction to literatura according to the new descriptors of the CEFR companion volumen", en B. North et al. (eds.): *Enriching 21st-Century Language Education. The CERF Companion Volume in Practice*, Strasbourg, Council of Europe, cap. 7, pp. 117-128.
- Ogando González, Iolanda (2019): "A literatura nas aulas de PLE. Para aprender e comunicar sobre a memória cultural portuguesa", *Diacrítica*, n. 32(2), pp. 211-237.
- Palmer, Ítaca (2020): "La literatura patrimonial en el aula de ELE", *E-SEDLL*, n. 3, pp. 45-61.
- Plaza Velasco, Marta (2015): "Canon literario y enseñanza de literatura a estudiantes de ELE: selecciones de textos y modelos de lectura", *Doblele*, n. 1, pp. 25-45.
- Prioni, Nadia (2022): "Promoting and assessing the appreciation of literature at secondary school", en B. North et al. (2022): *Enriching 21st-Century Language Education. The CERF Companion Volume in Practice*. Strasbourg, Council of Europe, cap. 8, pp. 129-142.
- Quiles Cabrera, M. Carmen; Martínez Ezquerro, Aurora; & Palmer, Ítaca (2019): *Enredos de palabras: gramática y uso de la lengua en nuevos espacios de comunicación*, Barcelona, Graó.

- Quiles Cabrera, M. Carmen; Campos F.-Fígares, Mar; & Martos García, Aitana (2017): "Poetas a pie de calle: espacios para la transferencia en la noche de los investigadores", *@tic. revista d'innovació educativa*, n. 19, pp. 40-46.
- Quiles, M. Carmen & Martos, Eloy (2018): "Los textos de la calle: cultura urbana y acciones de emprendimiento para la formación de lectores", *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, n. 33, pp. 31-42.
- Quiles Cabrera, M. Carmen (2020): "Textos poéticos y jóvenes lectores en la era de internet: de "Booktubers", "bookstagrammers" y "followers", *Contextos educativos: Revista de educación*, n. 25, pp. 9-24.
- Rodrigues Moreira, M. Elisa (2018): "Intervenções estéticas, interpelações políticas: breves incursões na arte urbana latino-americana", *Paralelo 31*, n. 10, pp. 60-81.
- Rodríguez García, Paula (2020): *Gabriel García Márquez en el aula de secundaria: nuevas propuestas didácticas a través del cine, la música y el arte urbano*, Universidad de Alicante.
- Rodríguez Ponce, María Isabel (en prensa), "Un verso se mueve a la altura de tus pupilas: la camiseta como práctica de paisaje lingüístico-literario en el régimen de venalización", *Bulletin of Hispanic Studies*.
- Sánchez García, Remedios (2020): "Entre el canon literario poético y las redes sociales. algunas respuestas para nuevos lectores en la era digital", en I. Aznar Díaz et al., *Investigación e innovación educativa. Tendencias y Retos*, Dykinson, pp. 123-136.
- Santarelli, Lucía (2011): "Shelley Jackson: literatura a flor de piel", *IV Jornadas HUM H.A.*, Universidad Nacional del Sur (Argentina), pp. 1-9.
- Santos Unamuno, Enrique (2025, en prensa): "La condición posliteraria y la persistencia de lo hipercanónico: hipótesis de trabajo para una agenda de investigación sobre los regímenes modernos de preservación canónica", *Revista de Literatura*, n. 86 (postprint), pp. 1-41.
- Tabernero-Sala, Rosa (2016): "Los epitextos virtuales en la difusión del libro infantil: hacia una poética del *book-trailer*. Un modelo de análisis", *Ocnos*, n. 15 (2), pp. 21-36.
- Trovato, Giuseppe (2013): "La mediación lingüística como competencia integradora en la didáctica de E/LE: una aproximación a las tareas de mediación oral y escrita", *Mediterráneo. Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania*, n. 5/2, pp. 104-119.
- Trovato, Giuseppe (2015): "La mediación lingüística y cultural: algunas observaciones acerca de su complejidad conceptual y su colocación en el contexto universitario italiano", *Tejuelo*, n. 21, pp. 65-84.
- Trovato, Giuseppe (2016): *Mediación lingüística y enseñanza de español/LE*, Madrid, Arco/Libros.
- Valenzuela Alfaro, Miguel Ángel (2016): "Pintadas poéticas en la ciudad: una propuesta de identificación genérica", *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, n. 26(2), pp. 197-216