

Bases teóricas para la educación literaria¹

Theoretic Bases of Literary Education

FRANCISCO MORALES LOMAS

Universidad de Málaga

España

lomas@uma.es

(Recibido: 11-02-2023;
aceptado: 27-03-2023)

Resumen. A lo largo de estas páginas se estudian las claves para recuperar el aprendizaje de la literatura y el gusto por el texto literario desde la perspectiva de la *Didáctica de la Literatura* (DLI). Se indican todos los procesos cognitivos que se ponen en funcionamiento y se ofrecen al profesorado algunas claves didácticas para que se desarrolle del modo más adecuado el hábito literario y la capacidad crítica. Se estudian las diversas teorías didácticas de aprendizaje, así como las funciones, la formación del profesorado y la formación del individuo como ciudadano desde el ámbito literario que posibilita el desarrollo de las habilidades lectoras y la competencia literaria. Se aportan ideas sustanciales, recónditas y novedosas que pueden servir de guía para la educación literaria y su puesta en funcionamiento con objeto de desarrollar del modo lo más adecuado posible la competencia literaria y el amor por la palabra y la literatura.

Palabras clave: *Aprendizaje; competencia literaria; hábitos; formación del profesorado.*

Abstract. Throughout these pages this paper studies the keys to recovering the learning of literature and the taste for literary texts from the perspective of the Didactics of Literature (DLI). All the cognitive processes that are put into operation are indicated, and teachers are offered some didactic keys so that literary habits and critical capacity are developed in the most appropriate way. The various didactic theories of learning are studied, as well as the functions, teacher training, and the formation of the individual as a citizen from the literary field, which enables the development of reading skills and literary competence. Substantial, hidden, and novel ideas are provided that can serve as a guide for literary education and its implementation in order to develop literary competency and love for the word and literature, in the most appropriate way possible.

Keywords: *Learning; literary competence; habits; teacher training*

¹ Para citar este artículo: Morales Lomas, Francisco (2023). Bases teóricas para la educación literaria. *Álabe* 28. DOI: 10.25115/alabe28.9146

1. La Didáctica de la Literatura. Definición de su objeto

La *Didáctica de la Literatura (DLI)* ha seguido un proceso de indefinición evidente desde su origen. De hecho se ha ido progresivamente del método retórico al historicista:

La didáctica de la literatura sigue siendo deudora del viejo “método retórico”, vigente en las prácticas docentes de forma inveterada. Aun así, se constata la asimilación, para el estudio literario del método historicista. En algunos casos incluso se da a la materia cierta dimensión práctica (Ezpeleta Aguilar 2013: 14).

Parece, no obstante, que existe acuerdo en que Bachillerato y Secundaria deben poseer en los programas culturales esa didáctica de la literatura, aunque se ha producido una progresiva desaparición de la misma. Como señalan Núñez Ruiz y Campos Fernández-Figares (2005) el modelo retórico permitió el aprendizaje de las reglas del buen decir y la consagración de la imitación de los clásicos latinos:

Sin embargo, en las prácticas escolares concretas este modelo retórico [...] quedó reducido al aprendizaje de una copiosa ristra de figuras, reglas y preceptos retóricos que los escolares memorizaban, cuando no a la escritura y recitación [...] de otros preceptos relativos a la moral, que acabaron sustituyendo el aprendizaje de las convenciones literarias por el de otras normas y contenidos (Núñez Ruiz y Campos Fernández-Figares 2005: 64).

Y en ese recorrido que realizan por los manuales de literatura de España entre 1850 y 1960 llegan a una serie de relevantes conclusiones llenas de interés, por ejemplo, cuando citando a Myron, indican que la enseñanza de esta literatura debe cumplir tres principios: Modernización, Democratización y Humanización, así como la necesidad de «revisar los objetivos pensando más en los estudiantes y su futuro. Sin sacrificar o menospreciar nuestro pasado y sin ceder a la popularidad o vulgaridad» (Núñez Ruiz y Campos Fernández-Figares 2005: 257).

La *DLI* ha aspirado en los últimos tiempos a convertirse en una disciplina que desarrolle la propia competencia literaria y no solo la lingüística. Pero tradicionalmente ha existido un escollo importante, la omnipresencia de los libros de texto que, como dicen Mata y Villarrubia (2011: 52), anulan:

Las posibilidades de invención e improvisación de los profesores, la mayoría de los cuales se impone la tarea de agotar el libro, no importa a costa de qué renunciaciones o excesos, como si ese cumplimiento garantizara una mejor comprensión del hecho literario.

Y con este objetivo ofrecen algunas claves trascendentes como la contextualización histórica, la relación con otras manifestaciones artísticas, la biografía del autor, la conexión entre presente y pasado...

Serrano y Martínez (1997) reconocían que la función de la didáctica es el secreto de cómo hacer la clase. Su punto de partida es manifestar que es necesaria una didáctica

específica para la enseñanza de la literatura: por un lado, tanto para la interacción estudiante-docente como para seleccionar, secuenciar y evaluar los objetivos y contenidos así como la elaboración de un material adecuado. El cómo hacer la clase es el meollo de la didáctica, la piedra filosofal:

La Didáctica de la Literatura es una ciencia social de composición interdisciplinar que se caracteriza por centrarse más en los procesos cognitivos de aprendizaje comunicativo de la literatura que en la instrucción sobre los recursos de una u otra teoría literaria. Lo importante no es «enseñar contenidos» sobre la literatura sino «aprender competencia comunicativa» con la literatura (González García y Caro Valverde, 2009: 3).

Cruz Calvo (2005: 98) cree que, a partir de los sesenta, se percibe la conveniencia de adaptar los aspectos didácticos a la individualidad del alumno, del maestro y de los espacios educativos. Pero esto es más un deseo que una necesidad, como nos recuerda Antonio Muñoz Molina (1993: 51), quien con la siguiente descripción de una clase de «literatura» nos sitúa frente a un cuadro de la consternación:

Un profesor de cara avinagrada subía cansinamente a la tarima con una carpeta bajo el brazo, tomaba asiento con lentitud y desgana, abría la carpeta y comenzaba a adiestrarnos una retahíla de fechas de nacimiento, títulos de obras, características de diversa índole y fechas de defunción que era preciso copiar al pie de la letra, porque en caso de que no supiéramos el año de la muerte de Calderón de la Barca corríamos el peligro de suspender el examen.

Parece que existe cierta coincidencia entre los teóricos de la *DLI* en que las propuestas teórico-prácticas y los modelos de aprendizaje están un tanto obsoletos; como si la concepción tradicional impidiera un desarrollo adecuado de los mismos. Y también existen diversas perspectivas sobre cómo debe ser abordada esta didáctica de la literatura, como señalaba García Rivera (1995), que prefería hablar de «paradigmas paralelos» para referirse a los diversos métodos o perspectivas teóricas y no solo el comentario de textos. Máxime si tenemos en cuenta una época en la que los *nativos digitales* están a la orden del día y se vive inmerso en la cultura de la inmediatez. De ahí que, como propone Quiles Cabrera y Martínez Ezquerro (2018), son necesarios nuevos espacios de comunicación y nuevas tareas que permitan la asunción de nuevas destrezas comunicativas como el eslogan publicitario, el uso de grafitis poéticos y tatuajes literarios... que actualicen los pulsos que en su momento diseñara Rodari en una nueva dirección para lo que proponen toda una serie de páginas web de recursos gramaticales: Mundo Primaria, Rincón del maestro, Educapeques... incorporando esas prácticas infravaloradas por una tradición que marcó el canon:

La imagen y la palabra juegan un papel esencial con su estilo directo y pragmático. En los últimos años las calles han sido testigo del nacimiento de muchos artistas que, tanto en pintura como en música (...) caminan a la vanguardia, en ese «arrabal» que los asocia con la marginalidad y se desarrolla

desgraciadamente bajo este estigma. Sin embargo, su papel como lucha social y como manifestación artística del sentir popular es indiscutible. Es un arte urbano, cultura visual (Quiles Cabrera y Martínez Ezquerro 2018: 44).

Este nuevo mundo amplifica nuestra visión sobre el objeto de la *DLI* que debe mirar con interés todo este tipo de constelaciones para no quedarse anclada en un pasado periclitado tratando de acercarse al presente-futuro que nos acucia.

Y se pregunta Lineros (2007) cuál será la cuestión clave a la que deberá responder la *DLI*. Y ofrece dos respuestas:

- a) *¿Cómo preparar instrumentalmente a los alumnos hacia la literatura, a través de actividades con una determinada secuenciación y estructuración a lo largo de toda la Enseñanza Obligatoria (y por supuesto, la Primaria, añadiríamos y el Bachillerato).*
- b) *Y cómo hacer que el chico/a acceda conceptualmente a las categorías literarias de un modo reflexivo y crítico.*

Personalmente, añadiría un tercer elemento: *¿cómo crear el gusto por la literatura y por la lectura?*

Martos Núñez (1988: 43-82) ha establecido una serie de criterios para la investigación aplicados fundamentalmente al área de Literatura y, tomando como referencia a Van Dijk y Van Slupe, podemos señalar cuatro clases distintas de *relaciones semánticas* que tendremos en cuenta al hacer nuestra *jerarquía de conceptos*:

1. *Relaciones de Sustitución* (por ejemplo, el reenvío de *preparación de programas a *planificación del currículo).
2. *Definiciones* (la restricción de *antología de textos a *libro de texto, *técnica de lectura creadora...).
3. *Relaciones Jerárquicas* (la subordinación de *análisis narrativo a *análisis textual).
4. *Relaciones Asociativas* (vincular *comentario de textos a *interpretación de textos, *animación a la lectura, *discurso ilativo, *análisis de contenidos...).

Así, la didáctica del comentario de textos tendría que ser abordada desde aspectos tan distintos como:

- a) *Teoría y análisis del texto.*
- b) *Hermenéutica del lenguaje.*
- c) *Instrucción de la Literatura.*

Además, como recuerda Moreno Arteaga (2005: 79-80), citando a Pennac (1992/1993):

Hay que leer, hay que leer...

¿Y si, en lugar de exigir la lectura, el profesor decidiera de repente compartir su propia dicha de leer?

¿La dicha de leer? ¿Qué es la dicha de leer?

Preguntas que suponen, en efecto, un estupendo retorno sobre uno mismo.

[...]

Una lectura bien llevada salva de todo, incluido de uno mismo.

Y, por encima de todo, leemos contra la muerte.

Pero también, como indica Leibbrandt (2007), debemos pasar de un concepto de Literatura como adición de *conocimientos estáticos a una idea de la Literatura como experiencia, es decir, como un espacio de experimentación dinámico*. Para que esto suceda debemos cambiar nuestra mentalidad pedagógica y –volvemos al principio– pensar la Literatura desde el punto de vista de los que reciben la enseñanza, pues como indica Garrido (2001: 343):

La literatura es, antes que cualquier otra consideración, el texto literario; su enseñanza ha de ir, pues, encaminada al entusiasmo de descubrir la aventura de leer. El alumno aprenderá así que la literatura es vida, pero vida intensificada connotativa y simbólicamente a través del lenguaje; por tanto, habrá de ser fundamentación y adquisición de experiencias antes que acarreo de datos «sin sentido».

2. Teorías literarias en Didáctica de la Literatura

La *DLI* ha estado sometida a diversas teorías que tratan de ofrecer un marco adecuado para que el conocimiento de los textos literarios y la sensibilidad se aúnen en beneficio de la formación del individuo.

El marco que hasta ahora había estado funcionando ofrecía de la literatura un valor meramente instrumental, muy lejos de la línea de desarrollo de la competencia literaria propiamente dicha y muy alejado de las nuevas necesidades educativas que pasarían por una trascendentalización de la lectura, desarrollando los resortes placenteros que esta tiene en sí misma. Altamirano Flores (2013) recordaba que Borges proponía evitar que los estudiantes tuvieran una dependencia de autoridades en literatura y en cambio creía que su misión era presentarles los textos, y que ellos entraran directamente:

Hacía que los estudiantes sintieran la literatura como el amor, porque concebía la literatura como un hecho estético que solo podría apreciarse a través de la sensibilidad o el sentimiento estético. Según él, el sentimiento es el único vehículo para llegar a la esencia de la literatura (...) En cambio, agrega Borges, las personas que no sienten nada la literatura se dedican a ensañarla (Altamirano Flores 2013: 236-237).

Es una evidencia que todos compartimos pero también es cierto que, en esa educación literaria, es sustancial toda una configuración de teorías y pragmáticas trascen-

dentes que es necesario conocer. Así, Martínez Fernández (1997: 61-84) ha profundizado en las diversas teorías sobre las que realizamos una serie de aportaciones:

1. Teorías lingüísticas y semiológicas (la *Semiótica* y la *Pragmática literaria*). Significante y significado son los elementos determinantes de esa teoría de conjunto en la que necesitamos saber tanto uno como otro y las relaciones que se establecen entre ellos. De los tres estudios que propone el método de la *Semiología* (semántico, sintáctico y pragmático), habría que subrayar la *Pragmática* porque aborda las relaciones con autor, lector y sistemas culturales en que está inserto el proceso. La *Pragmática* prima el texto y considera indispensable al lector como sujeto del «acto de lectura». El término clave, desarrollado principalmente por filósofos como Austin y Searle en la década de los 60, es el de *acto de habla* (*speech act*). La pragmática se ocupa de la formulación de las reglas según las cuales un acto verbal es *apropiado* (*appropriate*) en relación con un contexto. La pragmática de la comunicación literaria, según Dijk (1987: 178) tratará:

- I) ¿Qué tipo o tipos de acción se llevan a cabo en la producción de textos literarios?
- II) ¿Cuáles son las condiciones de propiedad de dichas acciones?
- III) ¿Cuál es la estructura del contexto en cuyos términos se define la propiedad?
- IV) ¿Cómo se relacionan las «acciones literarias» y su contexto con las estructuras del texto literario?
- V) ¿En qué medida estas acciones, contextos y manifestaciones textuales son semejantes y/o diferentes a los de otros tipos de comunicación, tanto verbal como no verbal?
- VI) ¿Qué problemas existentes tanto en la poética como en el funcionamiento real de la literatura en la sociedad pueden ser (re)formulados en términos de una teoría pragmática?
- VII) ¿Cuál es la base cognitiva (emotiva, etc.) de las nociones pragmáticas mencionadas anteriormente (acción, propiedad, etc.)?
- VIII) ¿Cuál es la base social y cultural de las nociones pragmáticas mencionadas anteriormente: qué convenciones, normas, valores, y qué estructuras de la sociedad vinculan la propiedad de la acción «literaria» con los procesos reales de aceptación, rechazo, etc., de los textos literarios?

Hay, pues, una serie de propiedades *pragmáticas* específicas de la comunicación literaria y otras propiedades *institucionales*, es decir, *sociales*, de la literatura. Es en este último nivel en el que la literatura puede ser distinguida de los relatos cotidianos, chistes, u otros actos de habla rituales.

2. Teoría de los Polisistemas, que desarrolla el grupo de investigación de Itamar Even-Zohar (Israel). Se consideran los textos literarios como un polisistema constituido por un «centro» que coincide con la literatura canónica y oficial y una «periferia», ocupada por textos no canónicos que se dirigen a un público lector determinado, pero que, como algo cambiante en función de las circunstancias sociales y culturales, pueden pasar

al «centro» en un momento dado, y viceversa. Even-Zohar (2007-2011: 33) toma prestado el famoso esquema de la comunicación y el lenguaje de Jakobson adaptándolo al caso de la literatura. Puede producir así la siguiente tabla de factores implicados en el (poli)sistema literario (con los términos de Jakobson entre corchetes):

INSTITUCIÓN [contexto]	
REPERTORIO [código]	
PRODUCTOR [emisor] ----- [receptor] CONSUMIDOR	
(“escritor”)(“lector”)	
MERCADO [contacto/canal]	
	PRODUCTO [mensaje]

El “texto” ya no es el único, ni necesariamente el más importante a todos los efectos, de los aspectos, o incluso productos de este sistema. Además, este marco no requiere jerarquías *a priori* de importancia relativa de los factores supuestos. Basta con reconocer que son las interdependencias entre estos factores lo que les permite funcionar.

3. **Teorías fenomenológicas y hermenéuticas.** La *Estética de la recepción* ha supuesto un cambio radical en las concepciones sobre la interpretación del texto, con amplias repercusiones en la Didáctica de la Literatura. Dos han sido las aportaciones de esta teoría que más han influido en esa Didáctica: por un lado, el descubrimiento del lector y su consideración como sujeto necesario para el análisis, la comprensión y la interpretación del significado de la obra literaria; y, por otro, el concepto de literatura como medio de comunicación, como fenómeno histórico, como sistema de signos de estructura significativa y como realidad social simultáneamente. Si bien, previamente, habría que tener en cuenta un camino esencial y trascendente en esa galería de interacciones con el texto y es la propia experiencia del lector en la construcción de esa realidad que poco tendría que ver sin la asunción de la premisa de ambas creando un nuevo paradigma:

La lectura literaria es una experiencia que pasa si solo es una explicación de la experiencia de otro que se aprehende en la comprensión de una dimensión formal, contextual o estructural (revelación de una realidad), por el contrario, es la experiencia que me pasa, si se transforma en espacio de expresión y conocimiento legitimado dentro de la ocurrencia transaccional (construcción de la realidad en la propia experiencia que ocurre) (Sánchez Lara y Druker Ibáñez 2021: 9).

Uno de los teóricos de la *Estética de la recepción*, Ingarden (1989), distingue entre la estructura de la obra literaria como arte y sus concreciones en la lectura. Asimismo, nos habla de dos conceptos que cristalizan su teoría de la recepción como lo son: la concreción y la reconstrucción. La concreción entendida como valor estético y la reconstrucción como valor temático. En la tarea de reconstrucción, Ingarden nos habla de “lugares de indeterminación” que existen en toda obra literaria y que el lector, en el proceso de recepción de la misma, debe ir completando o construyendo para el texto, como nos recuerda (Puerta de Pérez 2003: 110). En virtud del estrato dual de su lenguaje, la obra es accesible intersubjetivamente y reproducible, de manera que se convierte en un objeto

intencional intersubjetivo, relativo a una comunidad de lectores (Ingarden, 1989: 36). Y en este sentido, iría la tesis amplificadora en el proceso de lectura y la no reducción metodológica orientada al logro de competencias de lectura porque se considera que:

No tendría sentido en esta reflexión, sin embargo, negar que la lectura comprensiva es parte de la complejidad de la lectura como ejercicio cultural. Pero la comprensión no está aislada de la emoción, menos de las posibilidades de expresión legítima, mucho menos de los marcos políticos de reconocimiento de participación (Sánchez Lara y Druker Ibáñez (2021: 13).

Un hecho que evidentemente puede agravarse cuando se niega que la literatura forma parte de un proceso comunitario, solidario en el que sujetos múltiples y complejos afirman su propio mundo con las experiencias compartidas.

4. **Teorías disgregadoras.** La teoría de la *Deconstrucción* (Derrida) sostiene que cualquier lectura es posible, por lo que un texto puede tener multitud de lecturas. Pero «deconstruir» no es destruir, sino «desmontar», es decir enfrentar los textos con sus contradicciones internas. Derrida entiende que la significación de un texto dado (ensayo, novela, artículo de periódico) es el resultado de la diferencia entre las palabras empleadas, ya que no la referencia a las cosas que ellas representan. Se trata de una diferencia activa, que trabaja en *creux* (hueco) el sentido de cada uno de los vocablos que ella opone, de una manera análoga a la significación diferencial saussuriana en lingüística... En otras palabras, las diferentes significaciones de un texto pueden ser descubiertas descomponiendo la estructura del lenguaje dentro del cual está redactado.

3. Funciones y formación literaria del profesor de DLI

Actualmente pensamos que existe una conciencia cívica unánime para actuar y comprender que la lectura y la literatura es uno de los grandes beneficios para la formación del individuo como ciudadano. De ahí la vocación de querer crear una sociedad más culta y generosa con la infancia. Sin embargo, la lectura no siempre fue agradable para los niños. Ha existido cierta incompreensión hacia ella, incluso todavía, porque leer no está de moda, no se valora, no se lleva...; indiferencia y apatía en muchos niños.

Pero, si esto es así con la formación de los alumnos, ¿qué sucede con la formación literaria del profesor? En un estudio llevado a cabo por profesorado de la Universidad de Zaragoza del Dpto. de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales

Las encuestas pusieron de relieve la falta de hábitos lectores en una mayoría de los alumnos de Magisterio. Por otra parte, advertimos que los alumnos de nuestras aulas desconocen casi totalmente el corpus de literatura infantil y juvenil necesario para su formación y posterior aplicación a las aulas de Infantil y Primaria (Sanjuán-Álvarez, 2007: 3).

Es una realidad preocupante y hay conciencia de la dificultad específica de trabajar didácticamente con una disciplina que resulta sumamente compleja. La única materia

que aspira a cubrir las necesidades de formación literaria de los futuros maestros es la “Literatura infantil”, como nos dice Moreno Arteaga (2005: s.p.). Pero las preguntas que surgen inmediatamente al comprobar esto son varias: ¿Puede alguien que no es lector literario, que no tiene una formación mínima indispensable para interpretar y valorar adecuadamente los textos literarios, seleccionar y dar a leer *verdadera* literatura infantil? El profesor necesita de esa formación literaria ineludible, pero al mismo tiempo del conocimiento de una serie de estrategias de transmisión. Es fundamental crear planes de formación para ellos. Y, en esa línea, sería interesante, insiste Moreno Arteaga (2005), la creación de un modelo mixto que permita trabajar ampliamente tanto el *qué* como el *cómo* dentro de la perspectiva general ofrecida por el *para qué*. A nuestros maestros les decimos todos los días: cada día al entrar al salón de clases tienen que preguntarse ¿para qué voy a enseñar esto hoy?

Esta formación tendrá que participar de diversas dinámicas como dice Cruz Calvo (2013): que el docente tenga su “propio proyecto”, la experiencia lectora y su valor formativo, la didáctica específica de la literatura, pero también: «La preocupación por los estudiantes: sus necesidades e intereses y capacidades; especialmente en estos tiempos que corren, de cambios acelerados y radicales comportamientos culturales» (Cruz Calvo 2013: 126).

En cualquier caso el profesorado de *DLI* debe tener en cuenta una serie de criterios que, como decía Cerrillo (2010: 19), participen de la complejidad de las obras literarias:

1. La literatura es un acto de comunicación especial en el que intervienen múltiples elementos que deberán ser analizados.
2. La obra literaria se lleva a cabo en un contexto que ha de ser interpretado pues nace en un sistema cultural que evoluciona y cambia.
3. Se necesita competencia literaria y no solo lingüística para poder entrar en las obras, competencia que se adquirirá progresivamente por medio de mecanismos que procedan de los mismos textos y que tengan en cuenta factores sociales, económicos o culturales.
4. Es importante conocer el lenguaje literario en que se desarrolla la obra literaria que emplea artificios expresivos diferentes a la lengua estándar.

Al mismo tiempo, y cada vez son más relevantes, como indica Martínez Ezquerro (2016), otros factores socializadores como la creación de dinámica de grupos, la cooperación interpretativa, la integración curricular que avance metodológicamente en la ampliación de las posibilidades lectoras, con el objetivo esencial de adentrarse en la obra literaria con todas las garantías. Y en este sentido afirma que no solo se mejora su capacidad de trabajar en equipo y su capacidad oral en la interpretación conjunta de las obras sino que aprende a

Valorar la lectura como fuente de conocimiento, como enriquecimiento personal y, sobre todo, como una actividad que no considera impuesta o baldía (...) En cuanto a la dinámica de grupos, se

fomentan habilidades y se forman los estudiantes en un espacio adecuado puesto que se desarrollan destrezas comunicativas y su capacidad de reflexión e interpretación (...) Los alumnos se convierten en sujetos activos de su propio aprendizaje, y el docente pasa de ser la fuente de saber e instrucción a transformarse en un mediador y propiciador del proceso (Martínez Ezquerro 2016: 17).

Desde otra perspectiva, el profesorado ha de ser consciente de que en la actualidad el formato de texto ha cambiado mucho y, en consecuencia, también se deben contemplar otros supuestos de textos literarios. En esta línea Leibrandt (2007: s.p.) destaca además otro componente de esta especialidad: dado que la literatura y los textos ya no se publican solamente a través de la imprenta, la didáctica de la literatura también se ha abierto hacia una didáctica de los medios audiovisuales (cine, televisión, vídeo), auditivos (radio, casete, CD) y digitales (PC, CD-ROM, Internet). La función importante de la didáctica es analizar estos medios según su relevancia escolar y social valorando sus fines educativos, curriculares y psicológicos. Así como darle un especial interés a la literatura infantil y juvenil, y textos que, no siendo del canon, como cómics y revistas juveniles, sin embargo, figuran en un destacado lugar de lecturas en los niños y jóvenes. El profesor de *DLI* percibe que el desarrollo de las habilidades lectoras así como la información y el desarrollo de la competencia literaria son fundamentales, pero también la selección de las obras ha de ser motivo para la reflexión.

Entre las dificultades se hallan la orientación historicista y la consecuente secuenciación (metodología), el determinismo curricular, la amplitud de los programas, la orientación didáctica/teórica de la materia, la carencia de una metodología eficaz y adecuada y la desorientación del profesor ante las opciones: filológica, cultural/enciclopédica, didáctico-formativa.

Lo que le lleva a la proposición de un modelo de renovación que implique de un modo determinante al profesorado en el desarrollo de la competencia literaria con especial atención a la dinamización lectora, el fomento de la realización de actividades a partir de los talleres literarios y la presencia de un modo activo de la recepción. Partiendo más que de la idea de que más que enseñar la literatura es preciso formar para apreciar la literatura. El profesorado ha de sentirse en este aspecto como un elemento importante del proceso, porque mucho alumnado ha dejado de sentir interés o placer por la literatura cuando el profesorado no ha cumplido la función que de él se espera, sobre todo conseguir el amor por la obra literaria y la pasión y el cultivo de la sensibilidad que lo conduzca a esta.

4. La necesidad de la enseñanza de la literatura

Pocos son ajenos a la importancia de la literatura como valor educativo. A través de ella el alumnado puede acceder al mundo que le ha tocado vivir y también a otros ya periclitados, necesarios para su formación como individuos. La literatura es una forma de vida también, una sensibilidad de época y un acontecimiento histórico-social. La narrativa, el teatro o la poesía cultivan la formación estética, pero también ayudan a conocernos

y a profundizar en lo que somos. Y es a través de la lectura como mejor podemos penetrar en este ámbito.

Una de las mayores dificultades que tendrá siempre el profesor de literatura es cómo seducir, cómo motivar al alumno para que acceda al texto literario:

La enseñanza de la Literatura, de acuerdo con los programas, fue más difícil y más trabajosa. Era fácil convencerlos (a los alumnos) de la utilidad de la Sintaxis, no así de la Literatura. Tuve que recurrir muchas veces a procedimientos folletinescos para mantener su atención (...) Sin embargo, siempre creí en la necesidad y en la utilidad del conocimiento de los clásicos (...) Habría que encontrar un procedimiento para que estas historias y estos viejos textos merecieran la atención y el estudio de las generaciones jóvenes (Torrente Ballester, 1994: s.p.):

Es cierta esta perspectiva desde el profesor, pero también lo es la perspectiva que tradicionalmente ha llegado desde el alumno: el profesor tradicional no ha motivado al alumno para su acercamiento al texto literario por sus planteamientos historicistas, el sometimiento del aprendizaje al diseño curricular de actividades, un tipo de comentario procedimental reiterativo, con pocas actividades de formación lectora que fueran dirigidas al desarrollo de un concepto de literatura basado en el placer y el desarrollo de su sensibilidad. Incluso, en muchas ocasiones, no se han creado actividades de creación que fueran paralelas al discurso literario creado, lo que ha ido en detrimento de su sensibilidad y de su personalidad como lector/escritor o escritora.

Maina (2017) participa de la idea también, muy extendida por otra parte, de que entrar en la lectura de una obra literaria es como hacerlo dentro de un juego, una perspectiva que nos permite abordar lúdicamente el proceso de comprensión lectora pero también de configuración en la acción escritural. En este proceso:

Algunos de esos componentes son: la libertad, la incertidumbre y la construcción colectiva de ciertas reglas. El lector puede considerarse un “jugador” que construye sentidos a través de los objetos o palabras que se van presentando. De este modo, el lector puede ordenar creativamente los elementos que tiene a disposición (...) El niño juega con seriedad, pero sabe que juega y eso es clave para entrar y salir de la ficción. Ese vínculo con lo lúdico también lo elabora Schaeffer (2002) quien considera que a través del juego el niño incorpora la realidad en vínculo con la ficción (Maina 2017: 4).

De este modo se asume una especie de ficción colaborativa de carácter lúdico y la asunción de roles y reglas que articula una nueva experiencia interpretativa aceptando las propuestas que en un momento determinado la ficción reclama.

5. LA COMPETENCIA LITERARIA

Mendoza Fillola (2008) nos recuerda que en su origen el concepto de competencia literaria surgió como una abstracción paralela a la propuesta generativista de la competencia lingüística, o sea, se necesitaba de contraponer a esta la competencia literaria:

En los primeros trabajos sobre la competencia literaria aparecieron diversas opciones. Fue definida como una adquisición sociocultural, surgida del contacto directo con creaciones valoradas como literarias. Así, M. Bierwish (1965/1970) considera, como Aguiar e Silva (1980), que el conocimiento de los mecanismos poéticos son de adquisición sociocultural, la cual es distinta a la adquisición del lenguaje. Aguiar e Silva (1980) –en un estudio aún muy vinculado a la concepción idealista de la competencia lingüística chomskiana, señaló las dificultades para establecer el carácter de dicha competencia (Mendoza Fillola, 2008: s.p.).

La competencia literaria debe ser entendida como un conjunto de destrezas y de capacidades que alcanza el alumno a partir de su conocimiento del hecho literario, sus hábitos culturales y expresivos y su actitud emocional y emotiva ante la obra literaria. La competencia literaria conlleva la producción de textos con propiedades estéticas y con singularidades estilísticas de diverso tipo y el reconocimiento de lo simbólico, lo figurado, lo ficticio, lo extraño que hay en un texto. T. A. van Dijk (1972: 170) también la entendía así, como la capacidad del hombre para producir e interpretar textos literarios.

Todo ello permite al profesorado adentrarse en el desarrollo de una serie de capacidades que podríamos enumerar como producir e interpretar textos literarios, identificarlos, distinguir un texto literario de otro que no lo sea, connotar o transliteralizar..., siendo conscientes de que para la realización de tales procesos hemos de desarrollar una serie de capacidades: la narración y descripción de un evento, la mimesis del mismo, la captación de los usos y costumbres de una época, el desarrollo de procesos de comparación, relación, homologación con una realidad u objeto determinados y la traslación del sentido literal, figurado o imaginario con objeto de hacer disfrutar al lector del placer que conlleva la lectura de un texto literario. Y habrá que ser sabedores, como afirman muchos teóricos de la literatura (Sebeok, Stankiewics, Saporta, Van Dijk, Foucault, Barthes...), de que el desarrollo de la competencia literaria va indefectiblemente unido al de la competencia lingüística: el lenguaje es inmanente al hombre y la literatura inmanente al lenguaje; o sea que tautológicamente hay entre estos dos hechos (el lenguaje y la literatura) una interdependencia. De este desarrollo de la competencia lingüística, por tanto, dependerá también el de la competencia literaria, en tanto aptitud que se aprende, no es innata. Ello nos lleva a tratar de entender que la competencia literaria nace de la lectura y la actividad literaria, entendiendo esta con unos márgenes amplios que, por supuesto, incidan en la práctica de la escritura, el análisis textual y todas las variantes que estos generen.

Hay tres aspectos de ella que destaca especialmente Mendoza Fillola (2008): la depositaria de la progresiva selección y acumulación de conocimientos aportados y relacionados por el sucesivo enriquecimiento del intertexto del lector; la formación de la *CLI* vinculada muy estrechamente con la lectura; y la adecuada interpretación enlaza con la valoración.

Y en ese recorrido no podemos ser ajenos a una etapa nueva que nace de la vida pospandémica y los cambios producidos como consecuencia de una adaptación a las tec-

nologías de la información y la comunicación que nos llevan a amplificar el foco sobre una realidad mucho más compleja que, ya no solo tendrá en cuenta esa asociación de mundos complejos y relacionados a los que nos referimos, sino también vivir la lectura desde esos nuevos parámetros que ha creado la pandemia en la que el profesor y el aula han cambiado como recuerda Martos Núñez (2021), teniendo en cuenta esas otras formas de interacción didáctica en donde habría que estar preparados para un desarrollo de la competencia literaria más amplia:

Lo cual nos lleva a una visión más panorámica, en que no solo incluimos textos de todos los estratos literarios, sino otros discursos conexos, como es el mundo del cine, el cómic, etc. En realidad, es algo que ya se venía haciendo cuando dábamos el salto de la literatura dramática, es decir del estudio solo de textos, a su visión como espectáculo, como *performance* (Martos Núñez 2021: 11).

Y este es un hecho que se ha trasladado a la misma literatura, como podemos comprobar en lo que se ha llamado la narrativa mutante, con autores como Juan Francisco Ferré para el que el cine, los discursos distópicos, los videojuegos o el diálogo teatral forman parte, junto a otros muchos hipertextos procedentes de las TIC, del diálogo con los nuevos lectores en una sociedad donde la inteligencia artificial marcará la construcción del discurso y la competencia literaria en el futuro cercano.

Y en este sentido la construcción de la competencia literaria nace de sus propios condicionantes históricos en los que la diversidad está garantizada, reconociendo los procesos interculturales y la interculturalidad, y para ello Martos Núñez (2021: 16) propone en sus conclusiones la creación de «*catálogos de itinerarios*, no solo guías de lectura de obras concretas, sino catálogos de emparejamientos literarios y también multimodales, creando pasarelas, canales, conductos o corredores de una obra a otra». Una idea que está vigente en muchos estudios que destacan esta necesidad de interacción y métodos constructivos:

También en este volumen, Isabella Leibrant desarrolla el tema de la lectura y la escritura en el mundo hipertextual. Sus ideas giran alrededor del lector frente a los hipertextos, en ellos se conectan imagen, sonido y vídeo con las obras literarias. Para la autora es la oportunidad de nuevas aproximaciones a la comprensión lectora, que requiere de docentes que integren estas posibilidades de conexiones virtuales, más allá de la consideración superficial de que las nuevas tecnologías sólo transmiten información (Cruz Calvo 2013: 73).

El gozo por la literatura, el disfrute, el sentido de placer estético que puede aportar una obra literaria no deben hacernos olvidar que también el alumnado se deja llevar por textos que reclaman sus experiencias y los conviertan en protagonistas de los mismos. Textos con los que puedan a su vez interactuar y puedan descubrir que “they need to be able to discover the kind of pleasure and enjoyment which comes from making the text their own, and interpreting it in relation to their own knowledge of themselves and of the world they inhabit” (Carter y Long 1991: 2).

Pero, además, en esa relación tautológica que referíamos con la competencia lingüística, la lectura de las obras literarias genera un aumento de la capacidad expresiva y un estímulo para la creatividad y la imaginación. Y hemos de ser conscientes de que tanto una como otra no solo se estimulan sino que se aprenden, en la línea de lo expuesto por Sánchez García y Jiménez Mañas (2015):

La actividad y participación que se debe provocar en clase, estará encaminada a la gestión de interacciones en las que se construya parte de la significatividad del texto de manera que el lector no se enfrente con la incomprensión y por tanto el desaliento de la lectura pero sin llegar a desvelar el significado total, pues cada lector, como hemos comentado ya, dará al discurso escrito, su propio sentido. La estimulación de su pensamiento llevará al descubrimiento (Sánchez García y Jiménez Mañas 2015: 164).

Se sabe que un buen lector acaba escribiendo y generando su propio texto. De hecho como afirmaba Dávila Quintana (2020: 46), las estrategias innovadoras crean un sistema didáctico que interrelaciona todo tipo de situaciones contextuales, estrategias pertinentes y materiales seleccionados..., y estas estrategias didácticas permiten: «un desarrollo cualitativo en los niveles de comprensión lectora, pasando del dominio inicio al dominio destacado». Al mismo tiempo que se recomiendan que estas sean motivadoras, entretenidas, interesantes y significativas.

El desarrollo de Internet y las nuevas tecnologías nos permiten, pues, también tener muy presente el texto literario y tener acceso a múltiples textos, una biblioteca de Babel que en otro tiempo era impensable. Lo que lleva a una motivación extrínseca muy perceptible y agradecida por el alumnado, además de múltiples formas de hipertextos que amplifican enormemente el texto en sí. Los alumnos pueden acceder de este modo a textos orales, textos orales/escritos, textos con imágenes o con vídeos... Así la literatura se conecta con la vida. El alumno tiene acceso a los blogs de los escritores, puede interrelacionarse con ellos a través de los mensajes o de chats, puede acceder a capítulos de sus obras en proceso de producción... Son un conjunto de estímulos de primera magnitud que hace poco tiempo no estaban presentes y hemos de contar con ellos de un modo habitual:

Las innovaciones tecnológicas sin duda ofrecen la oportunidad de cambiar el aprendizaje en las Humanidades: su contenido y el proceso, en parte, debido a que el ordenador facilita al estudiante un trabajo más interesante e independiente. En mi opinión, es sobre todo la posibilidad del acceso directo a través del ordenador a inmensas bases de datos lo que promueve una investigación autónoma por parte del estudiante (...) Hay que reconocer que es un proceso muy complejo que el alumno tendrá que aprender paso a paso. Sin duda, la función del profesor es indispensable en este proceso, pero necesitará también aprender y adaptar por su parte las estrategias de enseñanza (Lienbrandt 2007: 16).

Referencias

- Aguilar E Silva, V. M. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria*. Gredos.
- Aguirre Romero, J. M^a. (2002). La enseñanza de la Literatura y las Nuevas Tecnologías de la Información. *Espéculo*, 21.
- Aguirre Romero, J. M^a. (2002). El fluido literario: Internet y la Literatura. *Espéculo*, 31.
- Altamirano Flores, F. (2013). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. *Dialogía*, 7, 227-244.
- Alzate Piedrahita, M. V. (2000). Dos perspectivas en la didáctica de la literatura. *Revista de Ciencias Humanas*, 23.
- Arellano, M^a J. J. (2012). *La competencia literaria en educación infantil: estrategias didácticas y materiales literarios como factores de desarrollo* (tesis doctoral). Valladolid: Universidad.
- Carter, R. y Long, M. N., (1991). *Teaching Literature*. Longman.
- Cerrillo, P. (2010). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Octaedro.
- Cruz Calvo, M. (2005). Didáctica de la literatura como proceso de significación y desarrollo de la competencia discursiva. *Biblioteca Digital Universidad del Valle*, 24, 96-111.
- Cruz Calvo, M. (2013). *La lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Obtenido el 22 de marzo de 2023. https://tdx.cat/bitstream/handle/10803/124167/MCC_TESIS.pdf.
- Dávila Quintana, Y. N. (2020). *Uso de estrategias didácticas innovadoras para optimizar los niveles de comprensión lectora de textos narrativos*. (Tesis). Universidad César Vallejo. Obtenido el 24 de marzo de 2023. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/51834/D%c3%arvila_QYN-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Dijk, T. A. V. (1995). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Cátedra.
- Dijk, T. A. V. (1987). *Pragmática de la comunicación literaria*. Arco.
- Eguinoa, A. E. (1999). Didáctica de la literatura: proceso comunicativo. *Espéculo*, 31.
- Ezpeleta Aguilar, F. (2013). Educación literaria en las novelas de los colegios de la “Edad de Plata”. *Álabe* 8. <https://doi.org/10.15645/Alabe.2013.8.6>
- Even-Zohart, I. (2007-2011). *Polisistemas de cultura (Un libro electrónico provisorio)*. Tel Aviv: Universidad.

- García Rivera, G. (1995). *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Akal.
- Garrido, M. A. (2001). *Nueva Introducción a la Teoría de la Literatura*. Síntesis.
- Garrido, M. A. (2004). *Nueva Introducción a la Teoría de la Literatura*. Síntesis.
- González García, M^a y Caro Valverde, M^a T. (2009). Didáctica de la literatura. La educación literaria, Obtenido el 18 de junio de 2013. <http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/7791/1/didactica%20de%20la%20literatura%20-%20educacion%20literaria.pdf>.
- Leibrandt, I. (2007). Didáctica de la literatura en la era de la medialización. *Espéculo*, 36, 1-18.
- Linerós Quintero, R. (1988). Didáctica de la literatura. *Contraclave*, revista digital educativa.
- Maina, M. (2017). La dimensión lúdica de la lectura. *Revista Lúdicamente*, 6, 12, 1-13. Obtenido el 26 de marzo de 2023. <file:///Users/franciscomoraleslomas/Downloads/Dialnet-LaDimensionLudicaDeLaLectura-6126309.pdf>
- Martínez Ezquerro, A. (2016). El método de cooperación interpretativa como estrategia lectora. *Álabe 14*. <https://doi.org/10.15645/Alabe2016.14.1>
- Martínez Fernández, J. E. (1997). Los actuales enfoques teórico-críticos de la literatura. En J. Serrano y J. E. Martínez Fernández (Eds.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona. Oikos-Tau, 61-84.
- Martos Núñez, E. (1988). *Métodos y diseños de investigación en Didáctica de la Literatura*. Madrid: Ministerio Educación.
- Martos Núñez, E. (2021). Alterliteraturas (Los 100 ojos de la Educación literaria en la era poscovid). *Álabe 24*. <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.24.11>
- Mata, J. Y Villarrubia, A. (2011). La literatura en las aulas. Apuntes sobre educación literaria en la enseñanza secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 58, 49-59.
- Mendoza Fillola, A. (2008). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Moreno Arteaga, J. (2005). De la didáctica de la Literatura a la transmisión de la Literatura: Reflexiones para una nueva educación literaria. *Espéculo*, 31.
- Muñoz, Molina, A. / García Montero, L. (1993). *¿Por qué no es útil la literatura?* Hiperión.
- Núñez Ruiz, G. y Campos Fernández-Figares, M. (2005). *Cómo nos enseñaron a leer: manuales de literatura en España, 1850-1960*. Akal.

- Puerta de Pérez, M. (2003). La literatura y la estética de la recepción (Un estudio exploratorio de niños). *Contexto*, vol. 7, 9, 109-120.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Romera Castillo, J. (et al. eds.) (1997). *Literatura y multimedia*. isor Libros.
- Quiles Cabrera, M. del C., Martínez Ezquerro, A. y Palmer, Í. (2019). *Enredos de palabras: gramática y uso de la lengua en nuevos espacios de comunicación. Investigación en didáctica de la lengua*. Graó.
- Sánchez García, R. y Jiménez Mañas, M. (2015). Bibliotecas y competencia lectora. Elena Jiménez Pérez (Coord.). *La comprensión y la competencia lectoras* (págs. 155-166). Síntesis.
- Sánchez Lara, R. y Druker Ibáñez, S. (2021). Educación Literaria: reconocimiento complejo y participación legítima del lector literarios como actos de justicia educativa. *Alabe*, 23. <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.23.8>
- Sanjuán-Álvarez, M. (Coord.) (2007). La educación literaria en el contexto de la titulación de maestro. Obtenido el 4 de marzo de 2020 desde https://www.academia.edu/68957564/La_educaci%C3%B3n_literaria_en_el_contexto_de_la_Titulaci%C3%B3n_de_Maestro.
- Serrano, J. / Martínez, J. E. (coords.) (1997). *Didáctica de la lengua y literatura*. Oikos-Tau.
- Torrente Ballester, G. (1994). Carta. *Revista Galega de Ensino*, 3, 9.