



UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA

EL LECTOR EN SU LABERINTO

**REFLEXIONES EN TORNO A LA FORMACIÓN LECTORA Y
LITERARIA EN EL MARCO ESCOLAR**

Tesis doctoral

Presentada por

D. SERGIO ARLANDIS LÓPEZ

Dirigida por las doctoras

D^a MAR CAMPOS FERNÁNDEZ-FÍGARES

(UNIVERSIDAD DE ALMERÍA)

D^a REMEDIOS SÁNCHEZ GARCÍA

(UNIVERSIDAD DE GRANADA)

Almería, 2020

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, por el tiempo que me han dado y el que les he robado impunemente, sacrificando tanta vida por el camino. A Clara y Pablo, siempre.

A Mar Campos Fernández-Fígares y Remedios Sánchez García, porque han sido las mejores directoras que podía tener, en lo profesional y en lo humano: su magisterio es inagotable y trasciende estas líneas de investigación. Sin ellas, sin su constancia, perservancia y confianza, nada de esto tendría hoy su forma. Unir mi nombre a los suyos es un lujo.

A quienes han hecho posible esta aventura nueva que un buen día, creo que sin pensarlo bien del todo, decidí emprender contando con todo el apoyo posible.

*Y a quienes siempre tienen para bien esperar algo bueno de mí.
Gracias por no caer en el desánimo.*

*para que mi ser pese sobre el suelo,
fue necesario un ancho espacio
y un largo tiempo*

ÁNGEL GONZÁLEZ

RESUMEN

Cada vez son más los estudios en torno a la lectura, el proceso lector y la confección de un tipo concreto de lector en el área de Didáctica de la lengua y la literatura. Cabe que revisemos sobre qué fundamentos teóricos se ha consolidado toda su teoría al respecto, porque en muchos casos es inexacta, imprecisa y poco acorde con las referencias que dicen estar usando. Quizá, esta capacidad de teorización tan desafortunada pueda ser una de las causas del incorrecto enfoque en torno a la formación literaria en las aulas de Primaria, de ahí la necesidad de revisar muchas de las teorías al respecto. Del mismo modo, y como contrapunto, esta tesis propone toda una concreción del lector y de los procesos de lectura, atrevida y consecuente con sus planteamientos teóricos, del mismo modo que intenta poner un límite a la diáfana consideración de la teoría de intertexto y de la intertextualidad, concretándola y orientándola de manera más efectiva a su trabajo en el aula.

There are more and more studies on reading, the reading process and the classification of a specific type of reader in the area of Didactics of language and literature. We need to review the theoretical foundations, their entire theory has been consolidated in this regard, because in many cases it is inaccurate, imprecise and not very accurate with the references that they claim to be using. Perhaps, this unfortunate capacity for theorizing may be one of the causes of the incorrect approach to literary training in early childhood education classrooms, hence the need to review many of the theories in this regard. In the same way, and as a counterpoint, this thesis proposes a whole concretion of the reader and the reading processes, daring and consistent with its theoretical approaches, in the same way that it tries to put a limit to the diaphanous consideration of the theory of intertext and of intertextuality, specifying it and directing it more effectively to their work in the classroom.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	
RAZONES PARA UNA INVESTIGACIÓN EN TORNO AL LECTOR Y LA LECTURA.....	9
PARTE I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS GENERALES.....	25
1. Marco teórico: la Didáctica de la Lengua y la Literatura como área de investigación. Su evolución, concreción y justificación.....	26
1.1. <i>De la Literatura Didáctica a la Didáctica de la Literatura: un cambio de orden categorial y funcional</i>	26
1.2. <i>La didáctica ante una época de cambios: organización de las pautas docentes</i>	41
1.3. <i>Hacia nuevos modelos educativos</i>	48
1.4. <i>El modelo constructivista: teoría y práctica entorno al aprendizaje significativo</i>	54
1.5. <i>Renovación e innovación en la Didáctica de la Lengua y la Literatura</i>	66
2. Marco metodológico: la educación literaria y la <i>praxis</i> dentro y fuera del aula. Fundamentos de la relación entre teoría literaria y la didáctica.....	87
2.1. <i>Definición de una propuesta metodológica: de la teoría a la praxis</i>	87
2.2. <i>Una metodología surgida a raíz de la confluencia de diferentes teorías</i>	95
2.3. <i>La base epistemológica de la educación literaria: algunos fundamentos de la ciencia literaria</i>	101
2.4. <i>La estética de la recepción</i>	121
2.5. <i>The Reader-Response Criticism y los modelos de lectores</i>	149
2.6. <i>La educación literaria y la formación basada en competencias</i>	160
PARTE II. EL LECTOR EN EL LABERINTO. CLAVES DE SU INTERACCIÓN CON EL TEXTO LITERARIO.....	178
3. La lectura como aventura transformadora: el camino hacia la comprensión y la interpretación de textos literarios y los posibles extravíos.....	179
3.1. <i>La literatura como herramienta formativa: la necesidad de la lectura y de la escritura literaria</i>	179
3.2. <i>El hecho literario: consideraciones generales en torno a su definición</i>	194
3.3 <i>La acción de leer: punto de arranque de las competencias literaria y lectora</i> ...	200
3.3.1. Tipos de lectura.....	200
3.3.2. La diáspora perceptista y los niveles formativos para la lectura.....	206
3.3.3. Leer es comprender e interpretar.....	208
3.3.4. La recepción del texto literario: la peligrosa aventura de leer.....	209

3.3.5. La lectura y la búsqueda de objetivos: se lee por algo y para algo.....	212
3.4. <i>El hábito lector como consecuencia de una praxis consolidada</i>	218
3.5. <i>El lector ocupado frente al desocupado</i>	223
3.6. <i>Entre el laberinto y la red: el lector atrapado. Breves notas en torno a un nuevo paradigma lector</i>	233
4. El lector en su laberinto: el dilema de su responsabilidad.....	248
4.1. <i>El lector literario: claves para su singularidad</i>	248
4.2. <i>El lector como co-autor del texto</i>	250
4.2.1. Primera fase: anticipaciones basadas en conocimientos previos y experiencias.....	250
4.2.2. Segunda fase: confirmación y establecimiento de correlaciones significativas.....	254
4.2.3. Tercera fase: la interacción significativa y las acciones lectoras centrípetas y centrífugas.....	255
4.3. <i>Lector implícito: el eterno convocado</i>	258
4.4. <i>El no-lector y el lector equívoco en la base de la lectura incompleta</i>	266
4.5. <i>Las formas posibles del lector implícito: la heterogeneidad de las competencias y los hábitos</i>	270
4.5.1. El lector ocasional, el habitual y el profesionalizado.....	272
4.5.2. El lector modelo y el lector ideal.....	275
4.5.3. El lector competente, el lector informado y el lector ingenuo.....	283
4.5.4. El lector potencial, el lector ficticio y el archilector.....	296
5. El texto y el intertexto lector: confluencias y desencuentros.....	301
5.1. <i>La comunicación literaria: el doble plano del enunciado y de la enunciación..</i>	301
5.2. <i>El texto como concepto: cruzar un camino de pruebas. Apuntes generales en torno a su definición</i>	307
5.3. <i>La relación entre texto y lector</i>	311
5.3.1. Definición, equívocos terminológicos y funciones del intertexto.....	311
5.3.2. Los textos «evocados» y los conocimientos previos.....	317
5.3.3. Preguntar al texto: las expectativas y sus horizontes.....	323
5.3.4. Preparándonos para la lectura: el eclecticismo inicial.....	327
5.3.5. Reconocimiento y confirmación de las expectativas.....	329
5.3.6. De las inferencias a la interpretación global.....	337
5.4. <i>Formar lectores: de las teorías a las competencias y las estrategias</i>	342
5.5. <i>Posibles estrategias para la lectura de un poema en el aula: un ejemplo de su</i>	

praxis.....	365
6. La intertextualidad y su tipología: intratexto, extratexto y paratexto.....	374
6.1. <i>Trabajar el intratexto: pautas de identificación</i>	379
6.2. <i>El paratexto también cuenta para la lectura en las aulas</i>	388
6.3. <i>Heterogeneidad, discontinuidad y multifuncionalidad: características de la intertextualidad</i>	390
6.4. <i>El factor incidencial: indicios claves y secundarios en una línea de sentido global</i>	391
6.5. <i>El hipotexto en la formación del lector: el concepto de hipotexto transicional.</i>	395
6.6. <i>La Literatura Infantil y Juvenil como hipotexto transicional preferente</i>	399
PARTE III.....	419
7. Conclusiones.....	420
8. Bibliografía.....	431
8.1 <i>Bibliografía académica citada</i>	431
8.2 <i>Bibliografía literaria citada</i>	474

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Fig.		Pág.
1	<i>La formación lectora.....</i>	166
2	<i>Intertexto y competencias.....</i>	170
3	<i>Objetivos de la enseñanza de la literatura.....</i>	173
4	<i>Características del hecho literario.....</i>	198
5	<i>Metacognición y proceso de lectura.....</i>	212
6	<i>Acción lectora centrípeta y centrífuga.....</i>	257
7	<i>La lectura incompleta a partir del lector implícito.....</i>	267
8	<i>Niveles de lectores empíricos según competencias.....</i>	283
9	<i>Esquema básico de la comunicación según R. Jakobson.....</i>	301
10	<i>El doble plano de la comunicación literaria.....</i>	306
11	<i>Mediación del intertexto.....</i>	316
12	<i>El proceso lector según Mendoza Fillola.....</i>	323
13	<i>Proceso del intertexto.....</i>	333
14	<i>Relación competencia literaria y lectora.....</i>	353
15	<i>La relación entre intertexto y las competencias.....</i>	354

INTRODUCCIÓN

Razones para una investigación en torno al lector y la lectura

Siempre hay una razón para escribir sobre todo lo que te gustaría hacer, lo que sientes o lo que piensas, pero en verdad, la auténtica causa de todo ello es la necesidad de leer lo escrito, porque la aventura real ante la literatura no estriba solo en la creación, sino también en el disfrute de lo creado en su recreación. Al leer nos transformamos en quienes, por un momento, nos hubiera gustado ser sin tener que renunciar de quienes somos; igualmente, al leer, entendemos mejor a aquellos que nos acompañan a lo largo de la historia, aunque no estén alrededor nuestro: nos convertimos en parte de un diálogo abierto, que no sabe de límites contextuales y que nos da el poder de la interpretación, porque nos enseña a comprender que hemos nacido con la libertad suficiente para elegir siempre, porque eso, y no otra cosa, es la lectura: una constante elección, que nos va moldeando sin forma previa, nos libera y nos confiere la oportunidad de darle voz a lo inanimado y a lo ausente, como sugería Daniel Pennac (2005: 116).

Pero si tan poderosa es esta herramienta ¿por qué cuesta tanto que los/las más jóvenes lean? Y peor aún ¿por qué les cuesta más incluso a los/las futuros docentes? Creo que pocas veces se ha dado algo que genere tanta controversia: en cualquier circunstancia, si a una persona le ofreces un poder a cambio de nada, lo normal es que lo elija para sí, porque no estamos hablando de las tres tentaciones del desierto. O sí, quién sabe: quizá la lectura tenga un lado subversivo que sí te pida algo a cambio como, por ejemplo, tu tiempo, tu mente, tu silencio. Parece un precio demasiado elevado para mucha gente que vive al borde del colapso dentro de su burbuja estresada y estresante, donde pueden tener cabida todo tipo de entretenimientos, pero no la lectura, porque requiere pausa. El tiempo es oro, como dirían, pero lo malo es cuando tu inversión de ese mismo oro no te produce mayor riqueza, sino todo lo contrario: te conduce al empobrecimiento más profundo.

El hábito de lectura entre la población joven no es peor que el de hace cien años: se lee mucho más hoy que entonces, lo malo es que el lector de hoy ha naturalizado

tanto el acceso al libro, al conocimiento y a la propia lectura que no ve, con sus ojos, el auténtico privilegio que significa saber leer un texto literario, con lo que eso implica. Y lo peor de todo es que creemos que la lectura puede parecer hasta obsoleta en algunos momentos, porque la tecnología va a un ritmo mucho mayor, frenético incluso: resulta excitante ese vértigo del constante cambio frente a la quietud aparente del libro. No vemos que, en efecto, la tecnología sí avanza, se transforma, se agranda ante nosotros y nosotras, pero el proceso es desigual: quienes se quedan quietos, quienes no se expanden, quienes no avanzan ni se transforman somos nosotros y nosotras como lectores. En cambio, el libro, la literatura llevada a su constatación histórica, nos hace volar al ritmo vertiginoso, nos lanza más lejos que ningún ancho de banda, nos traslada de un lugar a otro, nos agota y nos revive, del mismo modo que nos activa la mente y no tanto los sentidos: nos transforma. Otra vez la idea de cambio. La literatura es, entonces— hasta aquí—libertad, elección y cambio. Pero también es una aventura, por eso el título de este trabajo apunta claramente al desafío que supone afrontar nuestra responsabilidad cultural que implica la lectura: cabe rescatar al lector perdido y aletargado; del mismo modo, cabe allanarle el camino a quienes van a formar lectores y, por tanto, a quienes deben guiar en esa misma aventura. Y sí, se corre siempre el riesgo de perderse, de extraviarse inexorablemente o de no creer en este mismo camino, pero cabe asumirlo como parte del juego, ya que si no tenemos el riesgo de perder algo, poco podemos valorar todo lo que dejamos atrás y lo que descubrimos en nuestra andadura. Aventurarse, transformarse, liberarse y elegir: tal es la lectura.

Esta tesis doctoral pretende ser un pequeño alto en el camino en torno a cómo se ha creado una tradición crítica española en los últimos cincuenta años tomando como punto de partida la lectura literaria y su lector en sus niveles formativos iniciales. No pretende hacer una crítica desahogada de ciertas carencias que pudieran detectarse, pero sí intenta ver de qué modo el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura ha ido asimilando parte de las teorías literarias derivadas de la estética de la recepción. No aspira a dar una propuesta metodológica para llevarla al aula, aunque la ofrezca directa e indirectamente; tampoco pretende hacer un análisis de campo, recopilando datos de la *praxis* docente. La aspiración es más humilde, pero también más compleja en su base: revisar los fundamentos teóricos y terminológicos que se han ido aplicando en muchos estudios del área requiere una importante labor de reflexión, lectura crítica y apuesta

personal: eso pretende ser esta tesis, ya que hay toda una revisión, transformada en teoría propia, en torno a la figura del lector que cabe clarificarla y desbrozarla.

Como lectores de muchos de los libros escritos para orientar la labor docente dentro del área señalada, hemos asistido, a veces, a la celebración del desconcierto teórico, a una suerte de anarquía metodológica que, por un lado, nos ha parecido fascinante a efectos de sus resultados, pero, por el otro, a veces no ha dejado preocupados por cómo se han manejado ciertas teorías sin base alguna, tergiversando opiniones, deformando ideas o manipulando la terminología a su antojo. No pretendo hacer de escoba, porque no es ni mi deseo ni mi labor: cabía hacer una revisión de muchas de las ideas que circulan y que, en algunos casos, son tenidas como base de planteamientos docentes ya muy asentados. La revisión es siempre necesaria, sea la materia que sea y se requiere de trabajos que, más allá de expandir los estudios de Didáctica de la Lengua y la Literatura hacia nuevos horizontes, revisen el paisaje en el que, de normal, nos movemos, porque hay veces que el error radica ahí mismo, ante nuestros ojos, y no lo vemos. Con esto quiero dejar bien clara una cuestión: en muchos casos tomamos los estudios de Antonio Mendoza Fillola, o los de Luis Sánchez Corral o Pedro Cerrillo o los de Teresa Colomer, Isabel Solé y tantas y tantos otros y otras, no con el ánimo de atentar contra sus ideas, sino de pensarlas, debatirlas, analizarlas y extraer todo lo más positivo que se pueda de sus imprescindibles trabajos. Es decir, este estudio tiene como punto de partida la profunda admiración por toda la labor que estos nombres han llevado a cabo porque no podemos olvidar que gracias a ellos y ellas esta disciplina ha evolucionado sobremanera. No encuentro mejor manera de corresponder a su imprescindible magisterio que no sea abriendo un diálogo profundo con sus teorías y sus conclusiones. De hecho, entiendo que una tesis es el mejor ejemplo de intertextualidad que podemos encontrarnos, pues se crea un discurso propio a partir de ese *mosaico de citas* kristeniano, por tanto, me resulta extraño estar hablando del intertexto y no ser muy consciente de cómo estoy construyendo mi propio texto. Es a raíz de esta dialéctica abierta con otras teorías en torno a la lectura literaria, a la educación literaria, al lector y al texto literario, como he construido una idea propia, combinando una revisión profunda del legado de la estética de la recepción y la herencia de esa tradición académica española del área. He querido, pues, hacer *metainvestigación* si se me permite el «palabro».

Resulta curioso que con la revisión retrospectiva de la evolución de la disciplina de Didáctica de la Lengua y la Literatura con la que comienzo este trabajo, alcancemos a dar con una buena parte de los retos y desafíos que le quedan por delante, al mismo tiempo que logramos identificar esos mismos retos con las líneas de investigación que deberá asumir progresivamente. Amando López Valero y Eduardo Encabo (2013: 36-37) indicaban, en este sentido, hasta tres ideas fundamentales que debían guiar los pasos, en un futuro próximo (y que a estas alturas ya es presente) a la Didáctica de la Lengua y la Literatura en su intervención en el aula:

1. La filosofía relativa al aprendizaje permanente, el cual sirve como marco de referencia para establecer objetivos generales y específicos en lo que respecta a los contenidos lingüísticos y literarios.
2. La mejora de la competencia comunicativa, más que al conocimiento teórico puro, junto con la enseñanza de una perspectiva crítica que procure formar a las/los estudiantes en autonomía de pensamiento, a la par que este puede ser crítico.
3. Una enseñanza que parte del lenguaje integrado y que reconozca la importancia del lenguaje con respecto a nuestra vida en cuanto instrumento que permita alcanzar logros académicos, profesionales y personales.

Por su parte, Josefina Prado (2004: 21-23), en sus páginas iniciales, remarca el hecho de que el área en concreto está al frente de una nueva realidad sociocultural que exige retos importantes para la propia disciplina, aunque su atención se centre, sobre todo, en los/las formadores, a quienes la Didáctica de la Lengua y la Literatura debe orientar:

- a. Con una preparación científica multidisciplinar, considerando las peculiares características del marco epistemológico del área.
- b. Garantizar que el sistema educativo ofrezca una formación pragmática y funcional a sus educandos, acorde a las necesidades de comunicación de la sociedad.

- c. Motivar a que los/las docentes estén implicados/as en procesos de formación permanente, acordes con la evolución constante de la sociedad y del conocimiento, con inquietudes innovadoras y creativas, del tal modo que el escenario educativo sea dinámico, vivo, atractivo y motivador gracias al diálogo y a la interacción entre los/las miembros que lo integran. Y que no es más—pensamos—que adaptarse a lo que venimos llamando como la *época de los emprendedores*.
- d. Crear modelos activos de enseñanza dentro de un contexto de interrelación comunicativa y actividad constructiva y funcional en el aula.
- e. Desarrollar suficiente sensibilidad estética y crítica como para afrontar la proliferación de nuevas producciones literarias que se escapan de los parámetros más convencionales y que, por el contrario, atraen mucho más a los jóvenes de hoy en día.
- f. Estar perfectamente preparados/as para afrontar un escenario plurilingüe y multilingüe así como multicultural, en el aula, con capacidad de respuesta ante las posibles limitaciones que esto pueda generarles, pero también con las suficientes herramientas para transformar estas situaciones en un marco intercultural enriquecedor, significativo y motivador.
- g. Revisar el planteamiento conservador del concepto de alfabetización, pues será preciso hacerlo en otros sistemas verbales desatendidos tradicionalmente, como son el oral, el icónico, el gestual, etc.

A esta amplia lista de retos que se presentan a los/las docentes le añadiríamos, también, la necesidad de formarnos en las TIC de una manera mucho más intensa y orientada a la competencia necesaria para sacarle partido metodológico que aporte, de manera definitiva, nuevas perspectivas (y logros) dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y no se convierta solo en una sustitución, más o menos ágil y atractiva para los/las estudiantes, del papel por la pantalla.

La Didáctica de la Lengua y la Literatura, a diferencia de otras épocas dentro de su evolución, ya no lucha por dignificar su pasado ni su trayecto científico como disciplina, sino que ahora, una vez consolidada, debe aspirar a la conquista del presente y del futuro. De ahí que haya querido revisar de qué modo se ha construido en cuanto a

tradición. Recordemos que así lo hizo, en su día, Amando López Valero (1998 y 1988b) en su revisión histórica y en su posterior planteamiento de las posibles líneas de investigación; o Nussbaum (1996) quien, a partir del paradigma de la innovación, también señaló las posibles vías de investigación sobre las que seguir expandiéndose como disciplina. En la misma línea, encontrábamos el interesante y reciente compendio de artículos de Gabriel Núñez (2016), o la señalización de los temas fundamentales de la investigación educativa, de un modo más amplio y no tan específico, que coordinaron Leonor Buendía, Daniel González y Teresa Pozo (2004), así como la determinación de las facetas de la investigación en didáctica que formuló Antonio Mendoza Fillola (2004), el importante volumen compilado por Margarida Cambra, Anna Camps e Isabel Ríos (2000); o, finalmente, el excelente trabajo realizado por Quiles Cabrera, Martínez Ezquerro y Palmer (2019) en torno a la investigación en la Didáctica de la Lengua y la Literatura con importantes propuestas de innovación curricular y la intervención en el desarrollo de la competencia discursiva oral como telones de fondo: estudios, todos ellos, que hoy pueden servirnos de guías, como profesores, en la encrucijada actual.

No cabe duda, pues, que la investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura debe perseguir esa doble finalidad que atiende a la intervención eficaz en la resolución de los problemas detectados y el conocimiento y comprensión de cómo se desarrollan los procesos de adquisición lingüística y literaria en contextos concretos (Prado, 2004: 66). Este enlace entre teoría y práctica es imprescindible y se realiza a través de la investigación y la reflexión sobre la acción que, para Artur Noguero (1998: 65) son, en verdad, dos caras— acción y reflexión— de una misma realidad, y es el aula el espacio— privilegiado aunque no único— donde se da la perfecta combinación de ambos. Esto y no otra cosa, hemos querido hacer con nuestro trabajo.

Es cierto que la Didáctica de la Lengua y la Literatura tiene su objetivo en la intervención en los procesos de aprendizaje por parte de los/las alumnos/as, y este ha de basarse en la investigación activa de los elementos reales y circunstancias que contextualizan y condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje lingüístico y literario. Noguero lo enmarcó dentro del «espacio que delimitan los docentes, los discentes y el contenido cultural que se construye dentro de la institución escolar» y a esta tríada la llama «el triángulo didáctico (psicológico o pedagógico)» (1998: 66).

Por su parte (y al hilo de lo anterior) Bronckart y Schneuwly (1996: 67-68) señalaron tres fases en el desarrollo de la investigación didáctica:

1. La identificación y conceptualización de los problemas.
2. El análisis de las condiciones de la intervención didáctica.
3. La elaboración de propuestas didácticas.

Para llevarlas a cabo, el propio Artur Noguero (1998), posteriormente, propuso hasta tres fases metodológicas:

- *Preactiva*: definición del problema y diseño del método.
- *Interactiva*: recogida y análisis de datos
- *Postactiva*: formulación de conclusiones y redacción de un informe final.

Así pues, la investigación en el área está dirigida a la creación del conocimiento específico que requiere el desarrollo de sus objetivos y estos podrían unirse en uno solo, abarcador: la innovación de procedimientos o el aprendizaje de una lengua, con el fin de conseguir un aprendizaje significativo de la lengua y la literatura, mediante la generación de conceptos operativos específicos y el desarrollo de técnicas de intervención didácticas y eficaces. Por tanto, hemos querido entender por qué existe tanto fracaso a la hora de formar lectores y si no les estamos encerrando, sin pretenderlo, en algunos laberintos sin que puedan salir de ellos; con esto, también hemos revisado propuestas de cómo se conceptualiza la práctica docente en algunos casos y, finalmente, hemos formulado conclusiones que nos ayuden a esclarecer el terreno analizado, donde lectura y lector deben volver a definirse como proceso y como agente respectivamente.

En la actualidad, los nuevos horizontes de investigación científica especializada en el área tienden a la sistematización del análisis y propuestas relacionadas con el uso comunicativo de la lengua y el establecimiento de referentes para el desarrollo de la competencia literaria. Afirma Antonio Mendoza Fillola (2003) que existen hasta tres modalidades básicas de investigación en el área:

1. Una modalidad de investigación que se ocupa de la valoración conceptual y/o la revisión de los supuestos teóricos y los condicionamientos epistemológicos propios de la materia, que analiza, revisa y propone los conceptos operativos y los programas de investigación e intervención que mejoran la actividad de enseñanza-aprendizaje.
2. Una modalidad también de carácter teórico que se ocupa de las cuestiones generales del aprendizaje y/o de la especificidad del alumnado, mayoritariamente desde un punto de vista psicopedagógico.
3. Una modalidad de carácter eminentemente práctico, destinada a proveer de recursos y propuestas prácticas innovadoras, en el diseño de las cuales confluyen las aportaciones de las otras modalidades.

Sin duda, esta concreta investigación se centra en la primera de esas tres y con este objetivo se ha ido articulando, no preocupándose en exceso de poner en marcha una propuesta didáctica, ni de recabar datos que permitan extraer conclusiones (aunque los hayamos usado en muchos casos).

No son pocos los/as autores/as que consideran que los ámbitos de investigación se organizan alrededor de la distinción entre *lengua descrita* (según los modelos elaborados por los lingüistas) y la *lengua usada* (modelos propios de uso por hablantes concretos) o *lengua enseñada* (modelo seleccionado con criterios didácticos) y la *lengua aprendida* (peculiaridades de asimilación del alumnado a partir de los procesos de aprendizaje) y tejen— no de un modo simétrico exacto— semejante red para la literatura: la canónica, la leída, la enseñada y la aprendida, que es fruto de la unión de las dos anteriores. En el primer caso referido, las dos primeras serían competencia de las Ciencias del Lenguaje, mientras que las dos últimas pertenecerían estrictamente al campo de la Didáctica de la Lengua; y en la Literatura, sería: Teoría Literario-Filológica y Didáctica de la Literatura. En consecuencia, como dije, esto casi se podría extrapolar a la literatura, donde el desarrollo del hábito lector y la educación literaria (qué literatura enseñar para desarrollar una buena competencia literaria y lectora), por ejemplo, caerían del lado de la Didáctica de la Literatura, mientras que la reflexión sobre la propia

literatura como campo de investigación o sobre su historicidad en sí, sería más propio de la Teoría Literaria o del estudio filológico, aunque las investigaciones en torno a la evolución de la literatura infantil y juvenil podría poner en jaque estas conclusiones en cierto modo. Aquí hemos querido equilibrar esa balanza, aunque nos hemos puesto como objetivo la Educación Primaria principalmente y su posible revisión teórica a ojos de su *praxis* en el aula.

De los cinco (aquí solo cuatro) ámbitos de investigación que Mendoza Fillola (2003: 22-24) recoge, esta particular investigación podría ceñirse a los siguientes:

a. Investigación centrada en procesos (de adquisición, de aprendizaje, de elaboración, de recepción)

- Formación y adquisición de la competencia literaria en la edad escolar.
- Aspectos de la recepción y la elaboración del discurso.
- La lectura como una habilidad de integración de saberes y desarrollo personal de las capacidades lingüísticas.
- Aspectos de la producción creativa y artística y de la comprensión y la interpretación en la recepción literaria.
- Creación del hábito lector. Participación receptiva del lector a través de una adecuada formación de la competencia literaria.

b. Investigación centrada en la metodología

- Evolución metodológica en la enseñanza de la lengua. Evolución del concepto de literatura.
- Desarrollo de estrategias para potenciar el dominio de las habilidades comunicativas.
- Seguimiento de la problemática específica en la aplicación de enfoques didácticos y recursos.
- Integración curricular para el desarrollo de habilidades interpretativas y productivas. Diseños curriculares en el área de la lengua y la literatura.
- Funcionalidad de la literatura en el currículum escolar: relación con el sistema lingüístico. Alternativas metodológicas para el tratamiento didáctico de la literatura, basados en la teoría de la recepción y en la intertextualidad.

- Formación y desarrollo profesional del profesorado de lengua y literatura en educación infantil, primaria y secundaria.
- c. *Investigación centrada en creencias (de profesores y alumnos/as)*
- Creencias sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje.
 - Creencias implícitas en los libros de texto, en los materiales del aula, en el diseño curricular.
- d. *Investigación centrada en los contenidos (en lengua y literatura)*
- Integración y adaptación de las teorías de la recepción en la enseñanza de la literatura. Aspectos de intertextualidad.
 - Literatura infantil y juvenil. Utilización en el ámbito escolar como un elemento motivador para el aprendizaje de habilidades lingüísticas, aproximación a cuestiones culturales y artísticas.

Si a tantos aspectos podemos estar atendiendo, entonces es que estamos caminando en la dirección acertada y no nos hemos perdido en la divagación filológica. Este trabajo no se escuda en la recopilación de datos, aunque los hemos tenido, con un total de trescientos setenta y dos encuestas a estudiantes del Grado de Educación Primaria, donde podía constatar el nivel de lectura con el que muchos y muchas accedían a la universidad, su interés y hábito lectores, sus gustos literarios, etc. no era cuestión de hacer estadísticas, porque ya hay muchos trabajos que siguen este modelo analítico: no puedo negar que se tratan de trabajos necesarios, útiles, orientativos y que se prestan a muchas hipótesis derivadas de una interpretación de porcentajes más o menos generales. Tampoco esta tesis se ampara en la investigación concreta de la Literatura Infantil y Juvenil en un momento dado o mediante una serie de textos dentro de una línea estética: más bien, ha querido problematizar con ciertas ideas al respecto, preguntándose constantemente por la esencia de esta literatura tan marcada por su receptor y qué (o quién) hace que un texto, de pronto, se convierta en Literatura Infantil, por ejemplo, y otros no, aunque su lector ideal no fuera tal. Lo cierto es que esta tesis ha querido ser más personal, ha querido tomar partido, implicarse desde la reflexión y no tanto desde el análisis de datos o referencias: esta vez he querido hacer una teoría propia (*thesis*), con su terminología acorde y consecuente, a partir de muchas lecturas, sí, pero apostar por desarrollar una propuesta, atrevida y coherente. Por tanto, su implicación con

el objeto de estudio es máxima, porque no se limita a escudarse en la distancia objetiva, sino que invade lo subjetivo, la reflexión más paradójica en muchos casos y trata de ponerla sobre la mesa, basándose en muchos años de observación, dedicación docente, lecturas, etc. Y la complejidad ha sido máxima: el número de referencias bibliográficas al respecto resultaba, muchas veces, inabarcable, y hasta descorazonador en muchos momentos. Se ha tomado la determinación de citar solo aquello que realmente aportaba una novedad, desde el particular punto de vista del que partía, pero es cierto que el número de libros, artículos, capítulos de libro y fragmentos de libro que tratan la lectura y el lector sobrepasa cualquier posibilidad por reunirlos en su totalidad, por eso he querido trazar un arco evolutivo claro, que se trenzara sobre unas coordenadas más o menos estables y referenciales y, sobre ellas, ir sumando poco a poco otros trabajos que pudieran realmente aportar ampliar, debatir o restringir esas ideas básicas. Las lecturas realizadas, sin embargo, exceden las referencias citadas, como es lógico. El resultado es toda una teoría propia en torno al proceso de lectura y a la tipología del lector, desde la reflexión de los fundamentos teóricos de la estética de la recepción y su transformación teórico-metodológica en el área de la didáctica.

Ya con la tesis enmarcada dentro de un plan de investigación integral que la ubica dentro de una disciplina, quisiera tratar otros aspectos internos del propio trabajo: he tenido cierta propensión a tomar como referencia el género poético, un tanto motivado por la devoción que me provoca, pero también porque la lectura de poesía es, quizá, la que más claramente está sufriendo este abandono entre los/las jóvenes. La poesía sufre el desierto metodológico y terminológico en muchos casos, por eso la mayoría de ejemplos, las muchas reflexiones y demás que surgen del trabajo, están pensando en un género que siempre está en jaque y dentro de una situación un tanto paradójica. De hecho, Carlos Clementson (1974: 49-53), a la altura de 1974, afirmaba que el capitalismo pujante ayudó a divulgar la poesía aunque no se leyese, de tal modo que hasta era accesible en los quioscos, pero eso no se estaba traduciendo en buenos lectores de poesía. Parece que nada haya cambiado, pues sus palabras podrían haberse publicado hoy mismo, sin que se hubiese notado:

Creemos que en esta época, abrumada de tecnología y ciencia-realismo
que amenazan convertir al hombre en un simple ente programado y mecánico, el

mero hecho de sentarse sosegadamente a leer poesía, hurtando a la urgencia y prisa cotidianas de nuestro tiempo unas horas para la ensimismada meditación de una compartida soledad, ya supone, al menos, una cierta forma de salvación, una postura ante la existencia indefectiblemente humana con todas sus consecuencias. (1974: 51)

Todo esto para acabar afirmando que en la poesía «respiramos libremente la esencia antigua y renovada de nuestra cultura» (53). En efecto, sin hacer patria del género poético, sí considero que ha sido maltratado dentro de las muchas orientaciones didácticas para la formación lectora en las aulas de Primaria y de ahí que le haya querido dar una mayor importancia y atención, porque es, sin duda, dentro de toda la literatura, el género que más nos exige detenernos, pausar el ritmo de vida y su calado existencial.

Otro aspecto a comentar tiene que ver con el uso del género dentro de nuestro propio discurso. Siempre que he podido he usado las dos formas (masculino y femenino) salvo en tres situaciones muy concretas: el «lector», excepto en algún caso puntual, lo he dejado sin variabilidad alguna, ya que se trata de un concepto general, indeterminado y asexuado, aunque hay quien crea que una mujer, un hombre sea cual sea su orientación sexual leen diferente por tener dicha condición. Con la palabra lector hemos incluido todas las variables posibles, por eso no tiene cambio genérico. Por otro lado, en algunos momentos ocurre lo mismo con el concepto «autor», pero aquí sí he introducido algunos cambios cuando no he hablado de un concreto punto de vista autoral, ya que existe (o puede existir) un cambio importante a la hora de crear dependiendo del género que lo emita. Un tercer y último aspecto es que, a veces, hablo de mí mismo con un «nosotros», usando, como es lógico, la forma en masculino, pero cuando entiendo que se puede ampliar el espectro, entonces aplico las dos formas. A estas alturas, no puedo negar lo mucho que echo de menos aquella arcaica forma neutra que heredamos del latín y que ha ido desapareciendo poco a poco. Si en su lectura el lector encuentra que he vulnerado estos principios, solo puedo pedirle su perdón y su disculpa amparándome en el descuido involuntario y en el laberinto en el que se ha convertido también este asunto.

En otro orden de cosas, esta tesis doctoral ha querido huir de cierta pulcritud filológica, de tal manera que los detalles bibliográficos los ha puesto en un segundo

lugar, privilegiando el hecho en sí de avanzar en la idea principalmente: sé muy bien que muchas referencias a textos citados no corresponden a sus primeras ediciones, pero es que no es nuestro objetivo aquí atender a esta necesidad historiográfica, pues nuestro centro de atención no es el texto literario como tal, sino la reflexión didáctica que ha derivado de él. Así, en muchos casos se podrá observar que no corresponde la cita a su auténtico momento de publicación y escritura, sino que se ha tenido a bien poner, exactamente, la referencia bibliográfica que realmente se ha usado. Entiendo que, en otro momento, esta exigencia filológica tendría sentido, pero aquí no. Por otro lado, sin abandonar la bibliografía, verá el lector que la primera parte, donde se revisan los fundamentos teóricos y metodológicos, hay una vasta revisión de esa tradición crítica del área, sin intención de crear canon alguno, ni un catálogo de obras olvidadas, principales, secundarias o informar de suculentas novedades editoriales, pues soy muy consciente de los muchos trabajos fundamentales que no aparecen: digamos que he buscado crear un marco propio, basado en mi experiencia lectora y en la trayectoria formativa seguida, porque de no ser así se corre el riesgo de caer en lo artificial e impostado en estos casos.

Hay dos vacíos significativos, a pesar de que a veces me he sentido estar atrapado yo mismo en un laberinto de teorías, lecturas, propuestas y conceptos: el primero es que en este trabajo he decidido no prestar atención a la enseñanza en marcos multiculturales. He dedicado una especial atención a la lectura y a sus modelos derivados de su enseñanza entendiendo que la propia lectura es, también, un acto de heterogénea creatividad, que se suele apoyar en la escritura para su complementación y enriquecimiento, pero ampliar su espectro más allá convertía este trabajo en inabarcable. Por supuesto, me hago cargo de la necesidad de atender a contextos donde impera la diversidad en todas sus posibilidades, donde sea necesario revisar los parámetros de la evaluación, aunque aquí los tengamos solo presentes como resultado del acto lector, los ambientes plurilingües y multilingües en todo el proceso de formación del lector actual. El segundo aspecto es que tampoco he dedicado un espacio al analfabetismo posible, por las mismas razones ya apuntadas. No obstante, entiendo que son dos vías de desarrollo muy abiertas para futuras investigaciones derivadas de este primer paso dado. E igual podría decir de la evaluación propiamente.

En verdad, tengo la sensación de que he hecho la tesis a partir de otras muchas tesis que me hubiera gustado hacer, pero que, por circunstancias varias, fui desechando hasta llegar a esta clasificación de los *lectores* que actúan en la compleja comunicación literaria, así como una más concreta identificación de los elementos susceptibles de ser trabajados en el aula dentro de esa interacción lector-texto que nos ayudarán a desarrollar de manera más efectiva dicha competencia. Del mismo modo, pienso que, en verdad, este intento por clarificar muchas de las teorías en torno al lector modelo, ideal, competente, etc. que van circulando con total caos en muchos casos, viene a dar un anticipo de certificado de defunción de un tipo de lector que está en crisis profunda, porque nos acercamos a un cambio de paradigma, sin duda alguna ¿cuándo se llevará a cabo el cambio? No lo sabemos aún, pero la idea de lector y texto literario tal y como los conocemos está ya en su fase final y cabe hacer una recapitulación que nos permita ver, con mayor claridad, las posibles vías del cambio. Por eso mismo tampoco he rehuído de la idea de debatirle a autoridades como Eco, Iser o Jauss, que tomaron al lector dentro de un nivel y estatus que discriminaba al más importante de todos y todas que abanderan ese mismo cambio: el niño y la niña, porque de su formación dependemos los convocados/as al festín de la enseñanza literaria. Sus teorías en torno al lector me han parecido flojas en muchos momentos, porque solo se sostenían ante una figura concreta y, sin embargo, se han tomado como dogmáticas y extensibles a todos y todas: aquí la Didáctica de la Lengua y la Literatura sí ha sabido marcar un camino propio firme y sin titubeos.

Tal vez la auténtica novedad que arroje este trabajo estriba en cómo reconstruir toda una teoría en torno al lector y su involucración dentro de su formación lectora, y a esto me aferro, con la esperanza de haber contribuido a esclarecer el camino de futuros docentes sobre todo. Un día, leyendo el extraordinario libro de Pierre Bayard, titulado *Cómo hablar de los libros que no se han leído* (2008), una de sus reflexiones me hizo cambiar hasta el tema mismo de la tesis, que en un principio tenía como fin analizar los modelos poéticos de la poesía ganada frente a la propiamente infantil: decía Bayard que no podemos hacer que los/las jóvenes (ni cualquier lector) pueda acumular todas las lecturas posibles, porque al final pierde el olfato del buen lector, que es capaz de desechar un libro si no le gusta, muy en la línea de los *derechos* que plateara Pennac; frente a esto, lo mejor era instruir en la capacidad para poder hablar de muchos libros

que nunca vamos a leer y hacerlo, en cambio, con propiedad, porque tendremos una estructura sólida y firme dentro de nuestra competencia lectora y literaria, que nos permita hacernos una idea fiel de un título a pesar de no haberlo leído. No se me ocurre mejor manera de definir la poderosa acción del intertexto lector. Ahora podríamos preguntarnos hasta qué punto estamos desarrollando esto en nuestras aulas y bajo las directrices de miles de propuestas didácticas, innovadoras o no. Enseñar a leer literatura equivale a dotar de una importante herramienta tan funcional como creativa, tan activa como productiva: no podemos pretender que la carencia de lectores se resuma en un aumento o descenso de libros vendidos, porque eso no es un reflejo de la calidad lectora, sino de la rentabilidad comercial del producto en cuestión. Enseñemos a que los/las lectores sean capaces de desarrollar el suficiente pensamiento crítico para que su elección ante un libro sea la más correcta posible y esto no significa que se ajuste más o menos a la interpretación institucional del mismo, sino que se pueda adaptar a las necesidades de ese lector, a su punto de vista, a su concreta manera de entender y asimilar la realidad. Demos la opción de salida de este laberinto en el que se ha convertido la literatura y su enseñanza, siempre en busca de una efectividad que a veces confunde con la superación de ciclos formativos. Leer un texto literario es una aventura impredecible, sí, y la función de la educación literaria no es rayar con tiza las vías de salida del laberinto, sino ser capaz de desarrollar e inculcar en el lector que la mejor manera para salir de él es trazar, con tiza, un camino. Sin duda, el método lo es todo, al menos en Didáctica y un método que parte de ciertas presuposiciones erróneas suele llevarnos por caminos no tan claros, ni tan eficientes. De eso se trataba, pues.

PARTE II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS GENERALES

1. MARCO TEÓRICO: LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA COMO ÁREA DE INVESTIGACIÓN. SU EVOLUCIÓN, CONCRECIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

1.1. De la Literatura Didáctica a la Didáctica de la Literatura: un cambio de orden categorial y funcional.

Buena parte de las exigencias de una investigación como esta, es la de delimitar cuál es el campo de estudio, y para acceder a su definición (o acotamiento) más completa y compleja, los caminos recorridos deben ser siempre los más directos. Así, por encima de cualquier teoría específica o general en torno a la educación literaria y su aplicación al modelo de enseñanza-aprendizaje y formación dentro y fuera del aula, no podemos dejar de recordar que el auténtico marco teórico y práctico— casi como si aplicásemos una lente de aumento que diera una perspectiva todavía más general— es la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Tampoco podemos descuidar, aunque sea solo para determinar y dejar anticipada, una idea concreta de qué entendemos por didáctica, y sobre qué marco general debemos situar la educación literaria como materia específica de estudio, revisión y análisis.

Partamos de la obvia afirmación de que literatura didáctica y didáctica de la literatura no son lo mismo, aunque tengan los mismos componentes lingüísticos: el primero es un sintagma nominal, con su núcleo y su adyacente; y el segundo es otro sintagma nominal compuesto, esta vez, por un núcleo más un sintagma preposicional con dos subnúcleos equitativos (lengua y literatura). Si lo vemos desde una perspectiva

más ceñida al objetivo que perseguimos, podemos ver que en la base de esa transposición apuntada no solo está implícita la determinación de una *ciencia propia*¹, sino que también lo está el enfoque al cual se supedita como tal: si la literatura es lo obligatorio, si es el centro o núcleo, entonces hay que analizarlo como fenómeno histórico, como objeto estético en sí, y como manifestación artístico-social, dentro de la propia tradición genérica. Lo didáctico aquí vendría a especificar, tan solo, una concreta manifestación de las múltiples posibles, susceptible de clasificarse dentro de una tipología textual literaria, con unos fines y unas características estéticas, temáticas y expresivas más o menos ajustadas a unos patrones identificables a partir de una experiencia lectora. No importa tanto, pues, que sea *didáctica* como el hecho de que sea *literario* y, por tanto, lo fundamental es que cumpla ciertos requisitos, aunque sean mínimamente, para que así podamos llamarlo. Pero cuando esta misma literatura (y, claro está, también la lengua) quiere enseñarse de un modo específico, es decir, bajo los parámetros de una instrucción, entonces se produce un cambio de orden, y lo que anteriormente era un adyacente (*el que yace junto a*, como significaba en latín) ahora se convierte en núcleo, centro de atención, con la doble materia que lo especifica en este caso (lo complementa, lo matiza, lo amplifica). Cabría preguntarse, por tanto, en qué consiste ese proceso de *instrucción* (que los transforma y conllevando, con ello, un cambio jerárquico relevante) y qué es la didáctica como núcleo o centro de esa transformación, que luego podrá llevarse a lo lingüístico y a lo literario, pues son inseparables.

Retrotraerse, en este caso, al pensamiento clásico no parece necesario, aunque nos sirve para comprender parte del origen de la teoría literaria que es, a fin de cuentas uno de esos principios epistemológicos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. No obstante, sí cabría revisar uno o dos conceptos que nos pudieran situar en el centro de esa transformación que hemos indicado. Para ello, pensamos que el origen lo podemos encontrar en Horacio y en su *Epistola ad Pisones sive De arte poetica liber*: si contextualizáramos este paradigmático texto podríamos decir, previamente que, a diferencia de Platón y de Aristóteles (que no hemos situado como originarios referentes esta vez), Horacio no era un filósofo interesado por cuestiones trascendentales como

¹ En semejantes términos se expresaron, por ejemplo, Antonio Mendoza Fillola, Amando López Valero y Eloy Martos (1996: 7).

condición de una posibilidad de la Verdad, en su sentido más magnánimo. En este caso se trataría de un escritor muy preocupado por el éxito como poeta, por su capacidad de conmover, de captar el gusto y la atención de un auditorio, por eso, su *Epistola ad Pisones*, escrita en verso, destila un tono bastante más despreocupado y burlesco del que a veces se le ha venido adjudicando: por esto y porque ni Platón ni Aristóteles conocieron la poesía didáctica como tal, así que no pudieron teorizar sobre ella, ni sus referencias ni sus peligros, si los tuviere.

Por tanto, podríamos situar este libro horaciano como nuestra primera referencia aquí, considerando que su obra buscaba un efecto inmediato en un receptor y las garantías de conseguirlo con éxito, con cierta practicidad de fondo y basándose en su propia experiencia. Así, sobre tres ejes se podía construir la creación literaria: *docere*, *delectare* y *movere*, y no parece, viendo los actuales pilares de la educación literaria, que esto haya cambiado tanto en el fondo. Enseñar, deleitar y mover (conmover, mudar de parecer, convencer) debían ser pauta de la creación literaria bajo el filtro retórico, a tal efecto que la poesía se escribía, o «bien para enseñar (*docere*), o bien para deleitar o agradar (*delectare*), o bien para las dos cosas al mismo tiempo» (Asensi, 1998: 142). De esta manera la poesía (la literatura, entendamos el término en su concreto contexto y aceptación) transportaba y transmitía un tipo determinado de saber, pero este era social y no doctrinal o ideológicamente fuerte. Esta escisión llegaría más tarde, a partir de la Edad Media, cuando se le dio otro significado ya diferente al *docere*, también con el surgimiento de las primeras universidades en la geografía europea.

Aun así, para Horacio la finalidad artística recaía en la compensación perfecta entre lo estético y lo docente, que muchísimo más tarde, ya en el siglo XVIII se transformó en aquel «enseñar deleitando», que sirvió de bandera teórico-literaria a buena parte de los escritores ilustrados que, sin embargo, guardaron para sus deslices emocionales y sus ratos de ocio las múltiples anacreónticas que escribieron bajo otros dictados del placer y del enseñar. Debemos también entender, de manera muy resumida, que Horacio partía— como buen orador y poeta— de la triple *cualidad de la elocución* (una vez ampliado el marco de la jurisprudencia que dio origen a la Retórica— y su necesario conocimiento— como tal) y sobre esto formó parte de su precepto retórico: la *perspicuitas*, el *ornatus* y la *puritas*. La tres eran importantes, pero la *puritas*, además, marcaba que la propia intención del discurso y el carácter del destinatario imponían

unas restricciones a la hora de construir el texto o la intervención. Esto lo entendía así, de tal manera que, por ejemplo, si el orador pretendía enseñar (*docere*) a un auditorio de escasa formación cultural, no debería extralimitarse en la manipulación retórica de la gramática, ya que su discurso podía resultar ininteligible (Azaustre y Casas, 1997: 80). En consecuencia, la descompensación del *delectare* o del *docere* rompía la armonía a la que pretendía llegar hasta el *movere* del auditorio o del lector. Así, enseñar no solo era «dar» unos saberes, aunque fuera de la manera más oscura o confusa posible: la pureza del discurso estribaba en hacer parecer que aquello que un texto o intervención nos estaba enseñando lo recibíamos de buen grado, entretenido y sin realmente tener directa conciencia de ello; consecuentemente, el orador podía haber propiciado la reorganización de tus propias ideas, de tus conocimientos o desconocimientos y de tus creencias, dudas, certidumbres e incertidumbres. Esto mismo hacía del *docere* una peligrosa arma de sometimiento y de manipulación y por ello, un buen orador podía convertirse en un firme aliado en cualquier empresa política, social y cultural. Parece que estamos aún muy lejos de definir qué es didáctica, pero no es así, porque la siguiente pregunta debería ser: ¿cómo enseñamos? y ¿para qué?

Desde esta perspectiva, la literatura es también un elemento fuerte de persuasión, por eso siempre ha sido necesario, ante el peligro cultural e ideológico, quemar libros y/o prohibirlos. Porque elegir incorrectamente te puede llevar a la locura, de la misma manera que te puede instruir en las artes oscuras: las religiones, en su mayoría, han sido letales en este aspecto, pues leer a través de otro (el sacerdote, el chamán) llevaba a la correcta formación de la mente y del espíritu, mientras que hacerlo solitariamente solo conducía a la imprecisión, al error y a la herejía. En todo caso, cabía guiar la lectura y la escritura porque así el *delectare* sería mucho más intenso (al conocer muchas de las técnicas usadas por el poeta u orador), el *docere* sería mucho más efectivo y expansivo, mientras que el *movere* podría ser más difícil de conseguir frente a aquellos ya formados, de mente más preparada, capaces de no dejarse llevar solo por las impresiones derivadas de una buena estrategia discursiva de un trovador, de un jurista o de un prestidigitador, por ejemplo.

Solo la formación correcta de los oradores podía garantizar el éxito: bien por lo que se decía, o bien por el cómo se decía. Así, desde la teoría retórica, en el Libro X de la *Institución Oratoria* de Quintiliano, ya en la época romana, se nos advertía de que la

buena formación del orador dependía, en parte, de sus lecturas también: esto supuso la adscripción de unos modelos y, en última instancia, de unos géneros, con el ánimo (no tanto de imitar a los poetas), sino de beneficiar la exposición y la cultura (García Berrio y Huerta, 1992: 103). En consecuencia, aquella distinción de Quintiliano cumplía, entre otras, una finalidad didáctica y cultural, por no decir canónica, al entender que existían una serie de autores claves y fundamentales que se debían seguir para la correcta formación del orador como, por ejemplo, en la poesía épica lo eran Homero, Hesíodo y Antímaco, o entre los poetas líricos, Píndaro y Simónides; o entre los trágicos estaba Esquilo, Sófocles y Eurípides y entre los cómicos Menandro; pero también entre los historiadores a Tucídides, Heródoto y Jenofonte, o entre los oradores a Demóstenes, Esquines e Isócrates y entre los filósofos, a Platón, Aristóteles y Jenofonte. Un canon— visto así— era garantía de la buena enseñanza y de este, Harold Bloom (1995) construyó su propia idea del mismo. Pero es que el propio Quintiliano— y ahí vamos apuntando más— fue quien unió Historia, Filosofía y Oratoria en un grupo genérico que se llamó *Didáctico*, frente al *Poético*, y que englobaría la lírica, la épica y la dramática. Dentro de estos tres últimos, a su vez, el modelo de poema épico de Horacio había englobado tanto la llamada poesía didáctica como el poema lírico. Tuvimos que esperar, entonces, a la Edad Media a que, desde el planteamiento de Diomedes, se revisara más profundamente estas equivalencias genéricas y con este cambio la literatura didáctica pasara a formar parte de lo que se llamó *genus enarratiuum* (*exegeticon vel apangelicon*), bajo el nombre de *didascálica* (no confundir con las didascalías del género dramático), junto a las *sentencias* (angélica) y la *histórica* (relatos y genealogías). El ejemplo más claro lo encontrábamos en la obra de Don Juan Manuel, un conjunto de *exempla* (apólogos) unidos bajo el título general de *El Conde Lucanor* y con un fin muy concreto: la formación para nobles. Sin duda, fueron muchos los libros publicados así y que continuaron con la tradición de «enseñanza de príncipes», entre los que también destaca el libro—ya humanístico— de Maquiavelo, *El príncipe* o las posteriores obras de Erasmo de Rotterdam o de Fernán Pérez de Oliva, por citar solo algunos ejemplos. Sea de un modo o de otro, la palabra didáctica estaba unida, claramente ya, a la literatura desde su intención temática y también desde su forma externa, fácilmente identificable: diálogos, cuentos, epístolas, etc.

El siglo XVIII y los comienzos del siglo XIX resultaron claves a la hora de unir literatura y didáctica: baste recordar los episodios claramente doctrinales que se deslizaban a lo largo de la obra teatral de Leandro Fernández de Moratín en su célebre obra *El sí de las niñas* (1806), o la constante floración, por mandato del Estado en verdad, de fábulas, sentencias, bucólicas con cierta resonancia ética y moral y que hoy son, en algunos casos, herramientas muy útiles para actividades de lectura en las aulas de Primaria, curiosamente.

Estábamos ya ante un cambio definitivo de paradigma que fue llevando (o trasplantando) la Poética hacia la Retórica, hasta unir las y hacerlas confluír de manera definitiva, dentro de su progresiva convergencia a lo largo de los años pasados. Desde la confección de aquel pensamiento burgués, que trataba de impulsarse hacia su definitivo lugar en la jerarquía social a través de la educación y la preparación, la literatura— entre otras cosas— debía ser útil, orientar, instruir y servir de referente. Y toda ocasión era buena, en este caso.

Para teóricos de esta época como Ignacio Luzán, en libros como *La poética* (1737) o el menos conocido, *Arte de hablar, o sea, retórica de las conversaciones* (1727)², el estudio (la instrucción) iba a darnos la perfecta orientación de por qué nos deleita enseñando un texto o por qué nos enseña deleitando: una doble funcionalidad y naturaleza que, pronto, el Romanticismo, trató de separar, a partir de la ruptura que supuso la idea romántica del arte con respecto a los dictados racionalistas predecesores, ya no tanto como reacción sino como punto cimero de una crisis interna del propio planteamiento ilustrado. El arte— la literatura— no podía supeditarse, en su integridad, al *bajo* servicio de la utilidad más inmediata, sino a una construcción interior más sublime, más elevada. Esto no eliminaba la literatura didáctica en sí mismo, sino que la desgajaba poco a poco de todos los componentes literarios, hasta crearle su propio nicho terminológico y genérico. Justamente, en esta época se le comenzaron a adjudicar a la literatura, como objeto educativo, valores éticos y morales, que debían representar la

² Luzán fue también autor de un libro, ya perdido pero del que se tienen concretas referencias de su existencia, titulado *Método breve para enseñar y aprender las lenguas*, de difícil datación, pero podemos entender— muy hipotéticamente— viendo su título, que está en directa relación con lo que venimos tratando, no solo por su origen (la enseñanza de una lengua), sino también por el valor que le da a la instrucción como único camino para discernir las buenas obras de las «perniciosas», los autores imprescindibles y enriquecedores frente a los epigonales o sin calidad real alguna.

parte más honorable de una nación, antigua o en ciernes³ a un lector que todavía solo recibía lecciones.

Con Hegel, en su *Estética*, todavía nos encontrábamos ante la triple partición de los géneros principales: el Poético-Lírico, el Épico-Narrativo y el Teatral. Pero si aquí aún la literatura debía ser ejemplo de cómo deleitar enseñando y de cómo enseñar deleitando (aunque su saber— recordemos a Horacio— no fuera elevado, sino cotidiano), pronto se determinó que la literatura, guiada por la fantasía, como anunciaba Luzán, iría cayendo, poco a poco, en el terreno de lo ficcional, mientras que lo didáctico se iría desviando hacia unos saberes algo más pragmáticos, con cierta base divulgativa, bien religiosa, bien histórica, bien profesional o bien ideológico-política. El propio resurgir del interés por la cultura popular y por la literatura de base oral también llevó estos postulados didácticos al ámbito de lo infantil, aunque matizándose y puliéndose.

La determinación de lo literario fue ramificándose cada vez más y las delimitaciones genéricas, siempre abiertas y dinámicas a adaptarse a los tiempos que se viven, se fueron definiendo o clasificando entre literatura culta y literatura folklórica, donde entraban buena parte de lo que luego se llamó, muy erróneamente, *subliteraturas*, entre las que se encontraba la incipiente Literatura Infantil. La primera contenía enseñanzas elevadas; la segunda, en cambio, enseñanzas más prácticas y cotidianas.

En esta escisión— muy clara ya a la altura del siglo XIX—, se comenzó a sistematizar esa literatura culta, ya no solo en tres grandes géneros, sino, ahora, en cuatro, con la entrada del género didáctico-ensayístico, para dar cabida a aquella prosa no ficcional, aunque con clara voluntad artística bien definida, y destinada a la exposición de ideas, transformando lo didáctico en ensayístico. Pero tampoco ha habido consenso en este sentido, pues para quienes defienden que lo literario se define por la ficción, les cuesta creer en la existencia de este cuarto género literario, tal y como le ocurre a Angelo Marchese y Joaquín Forradellas (2000: 187), por ejemplo.

La cuestión es que quedaron así determinadas genéricamente aquellas obras en las que, principalmente, se trataba una materia doctrinal y no ficcional, y en las que la lengua servía para la comunicación del pensamiento en sus diversas facetas: filosófica, religiosa, política, científica, etc. y en los que, en cierto sentido (y no siendo siempre

³ Sobre este tema es imprescindible consultar los trabajos de Gabriel Núñez Ruiz (2001, 2014) y Gabriel Núñez y Mar Campos Fernández-Fígares (2005).

así) el propósito estético quedaba subordinado a los fines ideológicos (García Berrio y Huerta, 1992: 218-219).

En su mayoría— y cualquier estudio serio sobre el tema arrojará una síntesis de los subgéneros abarcados⁴— serían tipos de textos pensados para la instrucción y el adoctrinamiento, sin ambages y elementos (o recursos) que pudieran distraer de su principal objetivo. Pero no por ello iban a ser privativos de lo didáctico, ya que todo poema, todo cuento, toda obra teatral, por ejemplo, llevan una enseñanza, como hemos ido viendo, desde Horacio, aunque aquí sí podríamos habernos fijado en las teorías platónicas y aristotélicas.

El cambio de paradigma surge cuando los modelos clásicos, aquellos mismos que servían para instruir desde la imitación, dejaron de ser usados como modelos propiamente de imitación y pasaron a ser referentes para una teoría de la creación artística original, tal y como preconizó el Romanticismo. Ahí, al mismo tiempo (en España) en que se comienzan a conformar las primeras «Escuelas Normales» de Magisterio, surgió un cambio importante de paradigma al respecto: esas lecturas canónicas se iban a usar en las aulas ya no solo para servir como moldes, sino para abrir nuevos caminos y cauces de creación y de lectura. Así, la obra literaria, mucho más abierta a lo irracional y emotivo, podía tener lecturas paralelas y, por tanto, la pericia ya estaba en saber leer, de manera comprensiva. Consecuentemente, la literatura no solo había que historiarla y documentarla, sino también había que comprenderla y entender de qué manera nos afectaba lo leído y lo escrito y, por supuesto, bajo qué nueva genialidad nos había *elevado* el autor o la autora.

Entrados ya en la modernidad, la educación se convirtió en uno de los focos de atención más importantes para el pensamiento burgués, que ya, casi en su totalidad,

⁴ El género didáctico-ensayístico quedaba dividido en tres grandes grupos, en los que tendríamos: por un lado, aquellos de «expresión dramática», con el diálogo como centro, subdividido entre platónico y lucianesco, que nos conduciría hacia la sátira y la menipea; por otro lado, el de «expresión objetiva», en el que podríamos encontrar el ensayo (y su derivación en artículo), el tratado, la glosa, la miscelánea (que en el ámbito folklórico se traducía en *apotegma*, refrán, máxima, aforismo y greguería), la historia, la biografía, el libro de viajes, y como formas oratorias, el discurso y el sermón; y, finalmente, de «expresión subjetiva», donde encontraríamos la autobiografía, la confesión, el diario y las memorias. Todo ello lo podemos encontrar perfectamente desarrollado, con mucho más detalle y precisión, en el estudio de García Berrio y Huerta (1992), también en el trabajo de Bice Mortara Garavelli (1996), por ejemplo.

dominaba la literatura, del mismo modo que— junto al proletariado— intentaba imponerse en las sucesivas revoluciones sociales que se venían dando. Solo desde el refinamiento o instrucción de la clase trabajadora podría comprenderse ese proyecto capitalista que se estaba forjando de la mano de la burguesía. Las enseñanzas prácticas se fueron imponiendo, y el marco de los estudios lingüísticos y literarios no iba a ser menos. Es ahí cuando comenzó a alterarse el orden de los sintagmas, aunque tímidamente. Pero el proceso de transformación, ahora sí, era imparable.

Desde la consideración griega del *didaskalikos*, con el que se designaba la prosa didáctica, pasando por la *Didáctica Magna* de Comenius en el siglo XVII y la recuperación que llevaron a cabo Herbart, ya en el siglo XIX, y Otto Willmann, en el tránsito hacia el siglo XX, el término «didáctica» fue ubicándose, ya no solo como un adjetivo de una materia, sino como una ciencia en sí, con su propia delimitación terminológica, fundamentada en los aspectos procedimentales y metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier materia susceptible de ello. La didáctica había llegado ya al siglo XX, con el objetivo de definirse como ciencia primero, y, con ello, determinar su campo real de acción.

Con una teoría un tanto ya superada, Renzo Titone (1981: 35) definía la didáctica como aquella «ciencia metodológica y técnica de la enseñanza» y señalaba hasta cuatro elementos fundamentales para entender su área de aproximación científica:

- Un sujeto que aprende (alumnado)
- Un sujeto que enseña (profesorado)
- Una asignatura o área o motivo del aprendizaje (que podría ser la lengua y la literatura en este caso)
- Un contexto situacional (los centros educativos)

Si la atención recaía en los dos primeros podíamos encontrarnos dos concepciones muy distintas de educación que afectaban a cómo se actuaba en las dos siguientes: 1) por un lado, aquella educación basada fundamentalmente en la instrucción, donde el saber se convierte en elemento de prestigio del individuo y, por tanto, el que más sabe es el profesor/ra y su figura se erige, en consecuencia, como centro del proceso, junto con los contenidos, teñidos de un aura de prestigio y elevación intelectual: visto así, la

materia se concibe como un conjunto de verdades supremas, no discutibles, que debe recibirse sin reflexión alguna que ponga en duda su infalibilidad intelectual, de ahí que el perfil del alumnado sea el de aquel sujeto pasivo, receptivo y poco participativo; 2) por otro lado, aquella educación cuyo objetivo principal es la formación del alumno, así que tiende a desarrollar en él/ella los hábitos y destrezas así como las actitudes y valoraciones positivas ante los diferentes aspectos que comportan sus saberes (Luengo, 1996: 77). Se pretende fomentar en el alumnado una actitud crítica, creativa, reflexiva y activa, donde se tiene en cuenta la necesidad de la motivación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Es en la combinación de estos dos focos de atención de donde van a ir surgiendo las ramificaciones hacia una reorganización del eclecticismo que definió a la Didáctica de la Lengua y la Literatura en sus orígenes hacia su total concepción actual, basada también en su correspondencia social, en la atención de las necesidades de la sociedad o aquello que la sociedad proyecta sobre la educación en todos los niveles formativos.

Sobre esta base se señalaron las cinco grandes líneas que configuran el proceso educativo en la Didáctica de la Lengua y de la Literatura: el profesor o profesora, los objetivos, los métodos, el alumnado y qué materia (lengua-literatura) enseñar, en la línea de cómo se ha conformado el volumen colectivo de Quiles y Campos Fernández- Fígares (2019b). El riesgo de caer en nuestro propio anacronismo, pues, es grande en este sentido: baste con ver muchos de los manuales al uso que se han publicado a raíz de nuevas orientaciones legislativas y que, con el paso del tiempo, han ido acartonándose teórica y metodológicamente, a pesar de aportar interesantes iniciativas en su momento que deberían tenerse en cuenta con posterioridad, por eso Romera Castillo (1979: 16) afirmaba aquello de que su «manual» de Didáctica de la Lengua y la Literatura se había concebido no «con el hacha y con el fuego no destructor y devorador de cuanto haya sido construido con anterioridad, sino salvando lo que de interés— que es mucho— sea salvable, ya que nada surge de la nada sino, antes al contrario, todo se basa en experiencias y conceptos surgidos de las etapas precedentes». Podríamos tomar estas mismas palabras para definir el intertexto, incluso.

El origen de las didácticas de lenguas— base de nuestro campo de estudio también— residía en una necesidad concreta y bien marcada por su funcionalidad: enseñar lenguas vivas (y extranjeras) y saber cómo afrontar los problemas surgidos en

dicha enseñanza y en su aprendizaje. Y esto se remonta hasta el siglo XVI, donde existió todo un despliegue imperialista que puso en contacto muchas de las lenguas que conformaban el mapa del mundo, cada vez más conocido. La necesidad de evangelizar y castellanizar por un lado y de unificar lingüísticamente por el otro, hicieron que se avivara el interés por cómo enseñar lenguas de una manera dinámica, rápida y efectiva. Con la revolución industrial y con el nuevo paradigma existencial que dieron el barco de vapor o el ferrocarril, este interés por aprender lenguas se avivó exponencialmente, pero había cambiado el punto de vista, ya que si con anterioridad se pensó en cómo enseñar de una manera rápida la lengua (el español en este caso) para imponer el modelo cultural e ideológico que comportaba, ahora se trataba de aprender una lengua, porque las coordenadas espacio-tiempo estaban cambiando con los nuevos avances, así que viajar se había convertido en uno de los placeres de la clase acomodada y en una obligación para los menos afortunados, que veían su futuro en tierras lejanas, como fue Estados Unidos, por ejemplo.

Este concepto fluyó con naturalidad hasta que el viaje se convirtió en migración y comportó un problema de fronteras y de identidad que muchos países quisieron atajar drásticamente desde comienzos del siglo XX hasta pasados los años cuarenta y que hoy parece aflorar sin remedio. A partir de entonces, surgió la necesidad de reforzar la identidad nacional, del mismo modo que el Romanticismo lo había hecho con la literatura siglos antes, pero también de poner otras lenguas en contacto, entendiendo esto como una afortunada decisión de cara a las posibilidades profesionales de los/las más jóvenes, que posiblemente necesitasen una doble vía de desarrollo en este sentido: formarse profesional y culturalmente para la realidad del país y hacerlo también por si cabía buscar en otros territorios una completa formación que luego repercutiese en el prestigio de su país de origen. Esto se vio claramente en España, donde el proyecto republicano de alfabetización en su período de preguerra se vio abruptamente roto y tras la contienda— y bajo las consignas de un modelo dictatorial e ideológicamente extremo— dicha alfabetización se hizo necesaria ya no solo por el alto índice de analfabetos que existía en el territorio nacional, sino también porque cabía inyectar al pueblo, desde bien jóvenes, los *valores* que sustentaban el franquismo, con el predominio de una sola lengua, de una sola cultura y de una sola identidad (que también estaba reflejada en la literatura). En Europa, por su parte, el movimiento estaba yendo

en sentido contrario: educar para evitar el surgimiento de actitudes extremas como el fascismo y no había mejor manera de hacerlo que adoptando un modelo de enseñanza de lenguas plural y solidario.

Cuando la escuela logró quitarse el peso ideológico como principio y fin de la enseñanza, entonces la Didáctica de la Lengua y la Literatura comenzó su andadura con paso titubeante, pero constante hacia objetivos mucho más ajustados a su auténtica razón de ser. Estaríamos ya en la década de los años setenta, a partir de una serie de estudios de diversos autores, que definieron un nuevo marco epistemológico para la enseñanza de la lengua y la literatura, que contemplaba las necesidades del alumno y la alumna, su evolución lingüística y cognitiva y los procesos que intervienen en dicha evolución. Se establecían, además, nuevos métodos de intervención y aplicación didáctica, consecuentes con la nueva manera de entender los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Recordemos que se venía de un modelo educativo en el que el contenido no era cuestionable, no solo en lo que a lengua y literatura concernía, sino también en historia o en la controvertida asignatura de religión, por ejemplo. Esto significaba que el prestigio, en sus orígenes, no estaba en la práctica de estos saberes, sino en el propio saber, estableciendo, con ello, una correspondencia de *causa-efecto* poco realista, al entender que por saber mucho de lingüística o de literatura indiscutiblemente sabías enseñarla. Así, la Didáctica de la Lengua y la Literatura era solo una ramificación que dependía de la Lingüística o de los Estudios Literarios, sin su propia terminología ni campo de investigación. Así lo señalaron Galisson (1995) y Josep Ballester (2015: 16), para quienes este camino iniciado en los setenta hacia la definición de la disciplina tuvo tres etapas:

- La disciplina dependía directamente— ya lo dijimos— de la Lingüística y trataba de responderse cuestiones como el *qué* y el *cómo*.
- Le siguió una segunda fase marcada por la penetración de la psicología y las teorías del aprendizaje y, aunque continuaba siendo lingüística aplicada, se añadió la novedad de una preocupación metodológica.
- Y finalmente, una tercera fase, creada a partir de la confluencia entre las ciencias del lenguaje y las de la educación, que dieron su base a la hora de

querer (y poder) responder a las cuestiones del *por qué* enseñar lengua y literatura, a *quién* y *dónde*.

Josefina Prado (2004: 31-32) calificó como etapa pre-científica a la primera, enmarcada en la década de los setenta (o incluso antes), como sabemos. Cuando el país estaba en su fase de reformulación interna, abocado hacia un cercano cambio de gobierno, tras tres décadas entonces de dictadura, la Didáctica de la Lengua y la Literatura significó también un síntoma de ese mismo cambio: el distanciamiento del dictado filológico comenzaba a ser, progresivamente, más evidente, con una búsqueda de la innovación en las aulas, aunque tímida y algo deslavazada, pero consecuente con algunas teorías pedagógicas que comenzaron a deslindarse entre los cenáculos docentes. Predominó, por estos años, el interés por los procesos de aprendizaje y en los factores que incidían— igualmente— en los procesos discursivos y en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, orales y escritas, con lo que se pautaron algunos principios metodológicos orientados a una enseñanza más pragmática y funcional de la lengua y la literatura. Pero aún existía un profundo anacronismo en la enseñanza, ya que la gramática (normativa y descriptiva) o la historiografía literaria seguían siendo el referente, a pesar de que ya estaba entrando en crisis su concepción tradicional en su enseñanza, del mismo modo que el estructuralismo había marcado las pautas del acercamiento al texto literario.

El Plan de estudios de 1970, motivado por la Ley General Educativa⁵ trajo una mayor renovación al respecto: cabe recordar que en el *artículo 30* de la citada ley se advertía que la Educación Universitaria debía cumplir hasta tres finalidades: «completar la formación integral de la juventud, preparar a los profesionales que requiere el país y atender al perfeccionamiento en ejercicio de los mismos», también «Fomentar el progreso cultural, desarrollar la investigación en todos los niveles con libre objetividad y formar científicos y educadores» y todo ello para «Contribuir al perfeccionamiento del sistema educativo nacional así como al desarrollo social y económico del país». A pesar de la enorme apertura que trajo consigo esta ley de 1970, lo cierto es que la orientación metodológica en las aulas seguía siendo convencional en su gran mayoría, porque muchos de los docentes no habían conocido un mejor modo de enseñar que aquel con el

⁵ Ley General Educativa, del 4 de agosto. BOE nº 187 del 6 de agosto de 1970.

que le enseñaron y la motivación entre el profesorado tampoco era la más idónea. Y en las universidades ocurría un tanto de lo mismo, ya que muchos/as docentes no estaban actualizando muchos de los postulados nuevos que se venían dando también en lo filológico. Por supuesto, quienes dieron el paso definitivo hacia su evolución fueron aquellos/as docentes, quizá los/las más jóvenes que se venían incorporando, que sí fueron permeables a los cambios que se venían dando, tanto en las investigaciones lingüísticas como en las literarias, en las psicológicas o en las pedagógicas.

Pero la necesidad de plantear una profunda revisión de cómo enseñar lengua y literatura estaba sobre la mesa desde hacía muchos años atrás: se agudizó en la década de los sesenta⁶, donde lingüistas de reconocido calado filológico se adentraban en esta reflexión, lo que evidenciaba, por otro lado, que la Didáctica de la Lengua y la Literatura no tenía autonomía propia, sino que estaba estrechamente vinculada a los estudios lingüísticos y literarios. Se abrió una línea de trabajo que conducía directamente al campo de las *competencias*, aunque tímidamente teorizadas a estas alturas. Esta revisión, pues, vino motivada por lo que Globe y Porter (1977) desde el desarrollo de la pedagogía, señalaron como un cambio en el rol del profesorado en el aula, con lo que entraban en conflicto esas dos maneras de enfocar la educación: la

⁶ Recordemos que en la década de los setenta también hubo un debate abierto en torno al normativismo y al análisis de los procesos cognitivos de la adquisición del lenguaje, que resultó ser clave en líneas generales, aunque aquí, dentro de nuestro marco, solo tenga un papel un tanto escorado. Dentro de dicho debate, encontramos el trabajo de Helia Robles (1974), quien ya introdujo el habla como modelo de enseñanza en las aulas, al igual que lo había propuesto Robert Lado (1964) previamente; o el de Baig (1973), que planteaba ya los profundos cambios que en la lingüística se estaban dando, impulsados por el contacto con otras disciplinas. Ese cambio vino motivado, en gran medida por las teorías chomskianas, que ya estaba deslizando el concepto de *competencia lingüística* definido como aquellas reglas interiorizadas por los hablantes (un saber lingüístico profundo y estructural) que le posibilitaba crear, entender y reconocer oraciones gramaticales, frente al de *actuación*, que sería el uso particular del que cada hablante hace de la lengua en una situación particular de comunicación. Encontrábamos, por tanto, las primeras traducciones y trabajos de Chomsky (1971 y 1974), que empezaron a darse en los ámbitos académicos un poco más tarde, pues de la teoría a la práctica aún mediaba un abismo y los/las docentes no acababan de asimilar sus nuevos conceptos frente al modelo más convencional de la enseñanza de las lenguas. Estas teorías de Chomsky se vieron completadas y complementadas con las de Hymes (1971) y su *competencia pragmática*, que, al unirse a la *lingüística*, daba la tan celebrada *competencia comunicativa* que más tarde fijaron y concretaron Canale y Swain (1979). Sin duda, fueron unos nuevos horizontes de importante impacto en la enseñanza y adquisición de las lenguas, como también supo ver Lyons (1975) en un primer momento, y que luego concretó con una más sólida teoría del contexto como parte fundamental del acto comunicativo y, en consecuencia, sobre la función del lenguaje (Lyons, 1983).

atención al/la docente (línea convencional a la que se seguían adscribiendo la mayoría de estos trabajos) o al alumnado, a su especificidad, a su acción y desarrollo. Y es aquí donde los estudios lingüísticos y los literarios, se dejaron impregnar por las teorías pedagógicas con mayor calado: Benjamin Bloom, David Krathwohl y Bertam Masia (1972) señalaban qué objetivos debía tener la educación, en base al desarrollo cognitivo de los alumnos y alumnas y, sobre todo, a su función social, casi en paralelo al desarrollo de la sociolingüística por otro lado. El trabajo de Bloom, Krathwohl y Masia tuvo un extraordinario impacto— lo prueban sus reediciones de 1979 y 1981— en la fijación de unas metas acotadas que planteaban una renovación profunda, tanto de cómo entender la acción del alumnado en el marco académico (y fuera él) y del/la docente, que debía ir abandonando su propensión a la clase magistral para abrirse a un modelo más cooperacionista. Así se le daba al proceso comunicativo un valor relevante, considerando que se cumplía el objetivo fundamental: el entendimiento.

De hecho, en esta década comenzaron también a anticiparse parte de los postulados teóricos del constructivismo y del aprendizaje significativo, atendiendo al creciente interés que suscitaban las teorías psicopedagógicas de Jean Piaget (escritas realmente en la década de los años cuarenta), de ahí el trabajo de Bringer (1977) en el que se trataba de aclarar parte de las teorías piagetianas mediante conversaciones con el autor suizo, o como más tarde hiciera Kuhn (1981), tratando de elucidar parte de sus conclusiones, que el propio Piaget había dado a conocer en su estudio sobre la equilibración de las estructuras cognitivas (Piaget, 1978). A esto cabría sumarle la decisiva aportación del psicólogo Lev Vygostky, que fue clave para estudiar el desarrollo cognitivo del ser humano, con especial atención a su edad temprana, como lo hiciera en 1973, o de cómo influye en el desarrollo de los procesos psicológicos la adquisición del lenguaje (Vygostky, 1979).

Fundamental resultaría la teoría vygotskiana de la *internalización* del sujeto, cuyo proceso de autoformación se constituye a partir de la apropiación gradual y progresiva de una gran diversidad de operaciones de carácter socio-psicológico, conformado a partir de las interrelaciones sociales y de mediación cultural. En esta dinámica de operaciones la cultura se va apropiando del mismo sujeto y condiciona su modo de pensar y organizar la realidad (o de pensarla). Esta teoría partía de la base de que en el desarrollo cultural del niño y niña toda función aparece dos veces: a nivel social, y más

tarde, a nivel individual, es decir, primero entre personas (*intersicológica*) y, después, en el interior del niño o niña (*intrasicológica*). Esto podía aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos (Vygostky, 1982: 7-13). Por tanto— y en consecuencia— todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre seres humanos. En este proceso de internalización no debía olvidarse el papel fundamental que desempeñaban (o desempeñan) los «instrumentos de mediación», que son creados y proporcionados por el medio sociocultural. El más importante de ellos, pues, desde la perspectiva de su teoría, es el lenguaje (oral, escrito y el pensamiento) (Silvestri y Blanck, 1993: 65-73). Baste este pequeño apunte de su relevancia a nivel general, aunque el cerco metodológico que aquí tratamos de delimitar nos lleva a descartar, de momento, toda esta línea de investigación psicolingüística en el proceso de lectura de textos literarios, que es, no solo olvidemos, la base de nuestra investigación.

1.2. La didáctica ante una época de cambios: organización de las pautas docentes

Por estos años, cuando se estaba ya gestando un nuevo y definitivo marco de acción, investigación y desarrollo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (y dentro de ella), entraron en juego otras necesidades educativas que exigían una revisión más profunda del espectro educativo: por un lado, plantear qué era el currículo (guía o pauta de intervención docente) y cómo se desarrollaba o bajo qué parámetros se hacía; y, por el otro lado, cabía preguntarse si no era ya necesario el uso de los medios audiovisuales como herramientas para la práctica docente, no solo por su uso cotidiano y del que ya comenzaban a estar más familiarizados los/las jóvenes, sino también por sus muchas posibilidades formativas que ofrecía, ya no solo dentro de la innovación docente que se estaba pretendiendo establecer desde estos primeros pasos. De la primera de las líneas señaladas el trabajo de Lawrence Stenhouse (1975) resultaría fundamental, al marcar toda una reflexión entre la didáctica y el currículo. De la segunda, el estudio de Helen Coppen (1978) se le podría considerar uno de los primeros a la hora de abordar la didáctica y los medios audiovisuales. En todo caso, lo que sí se revela de estos trabajos es que la palabra didáctica ya estaba claramente sobre la mesa.

Desde la semiótica— surgida del más profundo extremo del estructuralismo— también se derivaron grandes avances que repercutieron en el área y cuyo calado llega

hasta la base más profunda de nuestra investigación realmente: tras el estudio de los signos y su significado en el seno de la vida social, subyacía toda una teoría de la codificación y de la decodificación que encontró en los estudios literarios un ancho margen de desarrollo a partir de los postulados de la interpretación. Tras el legado de Charles Sanders Peirce, Thomas Hjelmslev o Roland Barthes, el estudio— en dos volúmenes— de Julia Kristeva (1969) fue determinante en este sentido y le siguió el de Lotman y Uspenskij (1971) para estudiar de qué manera creamos y utilizamos los signos para comunicarnos o durante el proceso mismo de comunicación; y, sobre todo, qué intención se tenía para ello y sobre qué elementos, altamente comunicantes, se hacía más efectiva dicha comunicación⁷.

La Lingüística del Texto también ha marcado notablemente la manera de enseñar lengua y literatura en el aula. Partiendo de la base de que es *texto* cualquier manifestación global y completa (esto es: tanto oral como escrito) que se produzca en un acto de comunicación y con la más diversa finalidad comunicativa (Bernárdez, 1982: 85), el trabajo en el aula se ha ido reorientando hacia la enseñanza y aprendizaje de las características textuales que lo confirman como tal, a sus peculiaridades, así como a la «adecuación» que precisa, en la selección de los registros, siguiendo un poco también la estela marcada por la retórica clásica, en la línea que afirma Martínez Ezquerro (2017). Con todo ello cabía trabajar en la creación y en la detección, al mismo tiempo, de la «coherencia» del texto en la disposición de su información, en la «cohesión» con los adecuados conectores entre sus partes, con las pautas gramaticales para hacer «entendibles» las oraciones que lo forman, con el estilo, mediante el correcto uso de los recursos retóricos, o con la propia presentación del texto con cosas que no son secundarias, tales como la calidad gráfica, los márgenes, etc. (el famoso paratexto). Así, progresivamente, se iba cambiando un modelo de enseñanza que iba de lo gramatical y normativo, a lo creativo y, principalmente, a su uso. Desde un punto de vista lingüístico

⁷ En esta línea de investigación cabía enmarcar el trabajo de Morris (1971) derivado en cierta medida del conductismo y que tomaba la idea de Ernst Cassirer de ver al ser humano como *animal simbólico*, que crea signos en unas determinadas condiciones y bajo unas concretas necesidades expresivas. También resulta interesante el trabajo de Halliday (1982), cuya primera versión, en inglés, fue de 1978, con su idea del *sociolecto*, tan difundida a partir de entonces.

nos estábamos aproximando ya a una renovación de la lectura literaria, de ahí que lo tengamos tan presente como marco teórico.

Dentro de la gran cantidad de estudios que surgieron de la lingüística del texto, encontramos entre sus primeras obras, la de Teun van Dijk (1977), con su propuesta contextual y contextualizada. La pertinencia de este estudio estriba en que, paralelamente, se venía desarrollando un análisis del discurso que se centraba en ese mismo uso del lenguaje, poniendo de manifiesto la importancia del mismo y la fuerte influencia del contexto, de ahí que van Dijk sea tan relevante, ya que su teoría partía de la idea de que texto y discurso son dos realidades diferentes, siendo el primero un producto lingüístico únicamente, mientras que el segundo sería el texto contextualizado y, por tanto, más completo, de ahí que se erigiera la conversación como la forma más genuina de la comunicación, pues en ella, por encima, por ejemplo, del texto escrito (sea del género que sea) el contexto resulta clave para su significación global, al igual que para la creatividad del propio acto comunicativo.

Salvo en algunos matices— quizá derivados del verdadero foco de atención de su estudio— el planteamiento comunicativo de Frank May (1975) seguía, en parte, esta línea de entendimiento de la lengua, como más tarde también ocurriera con el trabajo de Widdowson (1978), y su orientación comunicativa para la enseñanza-aprendizaje, tomando como punto de partida el contexto de interacción. Conclusiones que resultarán claves, sin duda, a la hora de valorar la relación texto-lector en la lectura literaria.

Vygotsky, entre otros, ya había puesto sobre la mesa que el individuo ejercía una doble acción en la construcción de su pensamiento (y esto venía dado, en parte, gracias al lenguaje como estructura del propio pensamiento): por un lado— como vimos— la relación con los demás, pues el ser humano es un *ser-en-sociedad*; por el otro, de modo individual, reestructurando los conocimientos derivados de la interacción primera con lo exterior. Recordemos que, por estos años estaba también creciendo el interés por la sociolingüística, promovido por la idea central del lenguaje como *variación*, con lo que podría confirmarse que la diversidad lingüística se trataría más bien de una realidad social, múltiple y compleja, susceptible de profundos cambios por muy diversos motivos, tales como los condicionantes geográficos, pragmáticos (situación comunicativa en la que se encuentra y estilo personal) y sociales (nivel sociocultural).

Paralelamente, surgía también, con más fuerza, el concepto de sociología del lenguaje y en consonancia, de la literatura, que tendría una lógica razón de ser en la España de aquellos años: con la muerte de Franco y la Constitución española de 1978 (y sus remedos en 1979) se abrió todo un campo abierto al período de la transición democrática, que debía seguir su curso paralelo no solo en el ámbito educativo, sino también en el social, el cultural y el económico, más allá del político, claro. Entre los parámetros de la Constitución estaba la consideración del país como un compendio de diferentes culturas y lenguas, con sus respectivas literaturas y tradiciones folklóricas y regionales. Una diversidad que el franquismo había querido contrarrestar con un silenciamiento que nunca pudo imponerse, aunque sí provocó un gran daño en el conocimiento, estudio y habla de las diferentes lenguas que surgieron en la península ibérica (más Baleares y Gran Canarias). También la migración de españoles/as al extranjero en busca de trabajo así como la cada vez más masiva entrada de turistas despertaron un interés por la multiculturalidad y el contacto entre lenguas que, hasta el momento, no se había desarrollado tan profundamente. Desde los años cincuenta la sociología del lenguaje había querido dar cuenta de los problemas lingüísticos de los estados en procesos de descolonización (las colonias belgas, francesas o inglesas, por ejemplo). Los nuevos estados, independientes de sus metrópolis coloniales, necesitaban liberarse de las lenguas de la etapa anterior para poder quitar todo resabio colonial. Así se intentaba intervenir directamente en la lengua mediante política y planificación lingüísticas (puesta en práctica de dichas políticas), llevadas a cabo (principalmente) por el Estado, para poder así construir una identidad nacional. En España ocurriría, en parte, con la idea del español como lengua colonizadora frente a las lenguas regionales (gallego, catalán y vasco principalmente). Y al mismo tiempo, con el conocimiento de otras lenguas europeas se pretendía la integración del país en el marco más general de Europa, con lo que, de alguna manera, cabía estudiar y entender esa suerte de colonialismo subterráneo anglosajón que se estaba dando progresivamente. Como es lógico, España comenzaba su andadura en la democracia abriendo sus puertas a un nuevo concepto de unidad, basado en la libertad y en el respeto a la alteridad, que le inclinaba a potenciar el conocimiento de las lenguas nacionales y de las internacionales, para enriquecer así el nuevo concepto de ciudadano español, pero esto no es objeto de

estudio aquí y solo cabe tenerlo presente como realidad que rodea el marco cultural y educativo del país.

En la década de los ochenta se consolidaba progresivamente la necesidad de una investigación específica, vinculada a los procesos de enseñanza y aprendizaje, con la observación de las actividades de aula y la funcionalidad de los diseños curriculares. La reflexión sobre estos procesos consolidó definitivamente la didáctica como disciplina, de ahí que surgieran textos como el de Vicenç Benedito (1987) o el de Miguel Ángel Zabalza (1987), por ejemplo. Como demostró el estudio de Enrique Alcaraz Varo (1990), uno de los tres paradigmas fundamentales de los estudios lingüísticos era hacer frente de manera teórica a un cambio de interés de su objeto de estudio, más preocupado esta vez en cómo se asimilaban ciertas estructuras lingüísticas que en definir qué eran exactamente esas mismas estructuras, alejadas de su función primera: propiciar la comunicación (la comprensión y la interpretación en nuestro caso), como también apuntara, previamente, Berlo (1984). Consecuentemente, tendríamos la proliferación de estudios que daban prioridad a la comunicación oral en la enseñanza de la lengua y la literatura, de tal modo que el habla pasaba a formar parte importante en el desarrollo de las competencias a trabajar y desarrollar en los/las alumnos/as. Un habla ya no vista como una desviación nociva del modelo gramatical (como tampoco lo era la literatura popular), sino guiada y regida por parámetros distintos y motivada por una intencionalidad y funcionalidad sociales. Así, bajo estos parámetros, encontrábamos el estudio de la conversación realizado por Gumperz (1982) y su *estrategia de cooperación*, que atendía a la capacidad que tienen los participantes en un acto conversacional para gestionar, controlar e interpretar la interacción, construyéndose sobre cuatro principios que se iban regulando en el propio proceso de habla: *cantidad, calidad, relación y manera*. Aunque parezca poco creíble, lo cierto es que la teoría de intertexto lector se fundamenta sobre estos principios y por eso cabe tenerlos presentes, a pesar de que en el campo de la literatura se denomine de otro modo y se le atribuyan funciones más específicas. Recordemos, por otro lado, que esta idea de cooperación está siendo usada, incluso, como una buena metodología en las aulas: Marina Cuervo y Jesús Diéguez (1991) etiquetaron, años más tarde, este mismo trabajo como *dinámicas grupales*.

Los muchos estudios de pragmática que fueron surgiendo seguían muy vigentes en el panorama lingüístico y repercutían en el campo de acción y de investigación de la recientemente estrenada disciplina de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. De estos años fueron también los estudios de otra de las más reconocidas voces del área: Anna Camps (1986) que se había propuesto llevar el estudio de la gramática (tomando como modelo— no exclusivo— el catalán) al aula, con iniciativas sugerentes, en las que ya se dejaba entrever el modelo constructivista, con una participación activa de los/las estudiantes y una visión de la adquisición de la lengua más funcional y menos normativa. Y en esta línea, mucho más asentada, contribuyó el volumen que la propia Camps *et alii* (1990) editó, con la firme intención de unir los diferentes marcos epistemológicos que componen la Didáctica de la Lengua y la Literatura, de ahí que se marcara, como objetivo, trazar las líneas maestras de la interdisciplinariedad que la caracteriza. Antes de estos trabajos de Anna Camps ya nos habíamos encontrado por el camino la puesta en práctica de los métodos cooperativos, como dijimos, en el trabajo de Andrew D. Cohen (1980), del mismo modo que seguía muy abierto el debate entre el lugar del maestro y maestra de lengua y literatura en el aula ante los contenidos a impartir.

Había quienes de un modo apocalíptico ya vaticinaban la *muerte* del conocimiento y anunciaban la llegada de la superficialidad, descargando sobre la supuesta fragilidad conceptual de una disciplina más preocupada por el procedimiento que por el contenido. Humberto López Morales (1982) junto con otros profesores de las dos disciplinas (filología y didáctica) editó un volumen conjunto que pretendía analizar el estado de la cuestión, aunque se impusiese el modelo más conservador, en parte porque muchos/as de lo/las profesores y profesoras del área venían directamente de filología y era aún complicado desligarse de las ataduras que su perspectiva de la lengua y de la literatura había tejido en su parecer en torno a la acción educativa. Insistió el propio López Morales (1984) con un libro sobre lingüística para maestros que ya poco o nada aportó, pues daba la espalda a conceptos derivados de la pedagogía, así que se quedó en un compendio de buenas intenciones enmarcadas en un espacio académico que estaba renovándose y preparándose para lo que sería un nuevo escenario educativo impulsado por la Unión Europea. En esa línea de esa renovación encontramos el libro de Eloy Martos Núñez (1984), otra de las voces académicas más relevantes del área, que

proponía un compendio de métodos alternativos para la enseñanza de la lengua, del mismo modo que haría, en paralelo, con la literatura (Martos Núñez, 1988).

La aportación de los estudios de Jérôme Bruner (1980, 1984 y 1988) fue fundamental para la renovación de muchos de los postulados de la acción educativa desde las consignas de la psicología conductista. Sus trabajos estuvieron enfocados en generar cambios en la enseñanza que permitieran superar los modelos reduccionistas y mecanicistas del aprendizaje memorístico centrado en la figura del docente, y que impidían el desarrollo de las potencialidades intelectuales de los/las estudiantes. Para Bruner el aprendizaje consistía esencialmente en la caracterización de nuevos conceptos (que ocurre para simplificar la interacción con la realidad y facilitar la acción). Esta categorización está estrechamente relacionada, por su parte, con procesos como la selección de información, generación de proposiciones, simplificación, toma de decisiones y construcción y verificación de hipótesis. Y no puede pasarnos desapercibida la directa línea que traza con el desarrollo del intertexto lector.

El/la aprendiz interacciona, con la realidad, organizando las entradas según sus propias categorías y posiblemente creando nuevas, o modificando las preexistentes. Y son las categorías las que determinan distintos conceptos, igual que corre en la lectura. En consecuencia: el aprendizaje es un proceso activo, de asociación y construcción. Además, la estructura cognitiva previa del aprendiz (sus modelos mentales y esquemas aprehensivos) es un factor esencial en el/la aprendizaje. Esta da significación y organización a sus experiencias y le permite ir más allá de la información dada, ya que para integrarla a su estructura debe contextualizar y profundizarla. La importancia del diagnóstico de los conocimientos previos para el éxito del proceso enseñanza- aprendizaje quedó bien remarcada desde entonces y constituye una base fundamental en nuestro campo de investigación particular.

Uno de sus más celebrados hallazgos para la Didáctica de la Lengua y la Literatura es su idea del *aprendizaje por descubrimiento*, basado en la concepción de que el/la instructor o instructora debe motivar a los/las estudiantes a que ellos mismos descubran relaciones entre conceptos y construyan proposiciones, con lo que estábamos ya ante las teorías mucho más firmes del constructivismo y del aprendizaje significativo o del intertexto, que había visto en Piaget y Vygostky una parte incompleta de todo su entramado teórico. Semejante, pues, a las teorías de inferencias, horizonte de

expectativas y demás que se habían desarrollado por la línea de la teoría literaria, sobre el marbete de la corriente dominante de la *Estética de la Recepción*.

Además, Bruner propuso el *diálogo activo*, en el que instructores/ras y estudiantes deben involucrarse en una negociación de significados y, por tanto, estos últimos dejaban de ser pasivos receptores de un camino unilateral de los conocimientos. También consideró la necesidad de mostrar la información en un formato adecuado y apropiado para el/la estudiante y su asimilación. A esto cabría añadir su concepto de *currículo espiral*, de manera que era necesario y pertinente trabajar, en forma de espiral y de manera periódica, los mismos contenidos, pero progresando en su profundidad con el fin de propiciar que el/la estudiante fuera modificando las representaciones mentales que se iba construyendo. Y podríamos encontrar aquí el eco de ideas como lector competente, por ejemplo, que luego analizaremos. Por otro lado, era necesario que la instrucción se diseñase para dar énfasis a las habilidades de extrapolación y llenado de vacíos en los temas por parte del estudiante, de manera que fuera su propia reestructuración mental quien ejerciera de nexo aprehensivo y para llevar a cabo esto cabía incidir en el hecho de que los estudiantes aprendieran primero los patrones de lo que se les estaba enseñando, para saber cómo era su funcionamiento más profundo y, a partir de ahí, ir consolidando los conocimientos adquiridos con nuevas informaciones complementarias. Y no podemos más que recuperar, aunque solo sea para ajustar o ubicar la necesidad de este recorrido con el marco teórico más específico de nuestra materia de estudio, que para la Estética de la Recepción, el lector es el que debe *rellenar los huecos* en el momento de la lectura ante una obra que, por muy perfecta que nos parezca, siempre será (recordando a Ingarden) parcial y esquemática. Cómo lo haga dependerá de su propio intertexto. Y ya no solo, pensamos, es cómo lo haga, sino en el nivel en que los rellena y bajo qué referentes. Ahí radica buena parte de nuestra investigación, claro está.

No fue Bruner el único en investigar en esta línea, ya que también Eisner (1987) o Greeg (1990) a la hora de abordar el diseño curricular y el proceso creativo en la escritura, indagaron en lo señalado. José Bernardo Carrasco (1993) poco más tarde apuntaba a esa misma motivación bruneriana, y de atender a los más adecuados recursos didácticos y el curriculum que, para entonces, ya era uno de los motivos centrales de los estudios pedagógicos: baste comprobar los trabajos de Juan Manuel Álvarez Méndez

(1985) en torno a los vasos comunicantes entre la didáctica y el diseño curricular, las líneas de renovación del curriculum escolar estudiadas por Galton y Moon (1986) o la necesidad de darle una dimensión práctica y realizable a la planificación docente, estudiada por Gimeno (1988).

1.3. Hacia nuevos modelos educativos

Si importante fue la aportación de Bruner, no menos fue la del norteamericano David Ausubel, quien junto a Novak y Hanesian (1986), dieron forma a lo que hoy conocemos como *aprendizaje significativo* y que tiene una trascendental importancia en la Didáctica de la Lengua y la Literatura en general y en este trabajo en particular. Sobre el curriculum, Ausubel, Novak y Hanesian pensaban que sus temas debían estar apropiadamente organizados y secuenciados y que no estuvieran relacionados de manera arbitraria frente a estructura cognoscitiva del/la estudiante, por lo que las clases debían orientarse hacia el aprendizaje por recepción. Por otro lado, la interrelación del currículo con el profesor o profesora y el alumno o alumna era que este constituía la base para que el proceso de enseñanza-aprendizaje pudiera darse de manera organizada y secuencial siempre y cuando docente y estudiante supieran seguirlo y aprovecharlo.

Otra de las grandes aportaciones (y son muchas) de estos tres psicopedagogos, es que la motivación resultaba clave para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, y esta podía darse de muchas maneras y bajo condicionantes muy variados, como podían ser tanto la temperatura ambiente del aula como la falta de interés en el género que se estaba tratando en la clase de literatura. Tenerlos en cuenta era, para el/la docente, anticipar el riesgo del proceso educativo, pero también beneficiarlo exponencialmente. No obstante, Ausubel, Novak y Hanesian entendieron que había unos caminos más rectos que otros para garantizar la motivación en clase, como, por ejemplo, estimular al alumnado a participar, a trabajar en clase, a discutir, a analizar, reflexionar y a criticar la información proporcionada por el/la docente; y esto, a su vez, repercutía en el propio docente, porque también se sentiría más estimulado o estimulada y, por tanto, más eficaz y eficiente en su tarea. Por el contrario, ante la falta de motivación y cuidado de los elementos externos que podían afectar al proceso, podían provocarnos distracciones, confusiones y desmotivación, aburrimiento, carencia de significación de los contenidos y de la clase, en general y, al mismo tiempo, que el/la

propio docente se sintiese desmotivado/a, incómodo/a, desesperado/a e inseguro/a en su enseñanza. Recordemos que una parte fundamental del presente trabajo estriba en analizar, igualmente, los motivos que expliquen, aunque sea parcialmente, la desmotivación imperante entre los/las jóvenes a la hora de leer obras literarias (sobre todo poesía) y qué propicia dicha actitud de un modo tan generalizado.

Por estos años no era extraño encontrar estudios sobre los procesos de adquisición del lenguaje y construcción cognitiva de los niños y niñas o modelos educativos ajustados a la edad temprana. La publicación del *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* en 1989 daba buena cuenta de los cambios que se estaban llevando a cabo en el marco de la enseñanza, ya no solo en sus contenidos como también en sus formas: su concepción social y cognitiva. Juan Mayor (1988), por ejemplo, llevó los nuevos presupuestos psicológicos a la propia didáctica de la lengua y de la literatura, del mismo modo que Jean Adolphe Rondal (1980, 1982) había trabajado sobre la necesaria vinculación entre lenguaje y educación, al ver el primero como una herramienta clave y transversal en la confección del conocimiento del individuo sobre sí mismo, sobre la realidad que le rodea y sobre la creatividad posible. Y en su revisión incluía a la literatura también, como relevante herramienta formativa.

En esta línea en torno a la creatividad como base del lenguaje también encontramos el estudio de García Rivera (1984) o el de Stubbs (1988). Es cierto también que, de este modo, la lengua, en su caso específico y el lenguaje, en su visión global, pasaron a ocupar el céntrico espacio de la didáctica, tanto verbal como no verbal (expresión corporal, musical, plástica, etc.), no por la dignificación de su materia, sino por la necesidad del lenguaje en el desarrollo cognitivo en edades tempranas y en la comunicación como objetivo fundamental del proceso educativo elemental. Lo estudió con profundidad Bierwisch (1986) al analizar los efectos psicológicos de las estructuras del lenguaje a la hora de interactuar con la realidad externa y con los demás igual que lo venía estudiando también Alexander Luria (1984) al poner en relación la conciencia y el lenguaje, o Zanón (1988, 1989) que hizo y editó un amplio recorrido por las relaciones entre la didáctica y la psicolingüística. La literatura comenzaba a ocupar ese lugar un tanto marginal dentro del diseño curricular de Primaria en adelante, en lo que consideramos un auténtico error de base.

El hecho de elevar las diferentes didácticas a la categoría de disciplina universitaria autónoma trajo consigo una intensa reflexión no solo de la figura del/la estudiante, sobre quien ya recaía toda la acción pedagógica, sino también sobre cómo debía orientarse la intervención didáctica y qué función debía cumplir el docente. Tras los fundamentales trabajos de Nisbet y Schucksmith (1987) sobre estrategias de aprendizaje, o el de Nickerson, Perkins y Smith (1987) sobre la manera de enseñar a pensar, vinieron los trabajos de Artur Noguerol (1989) y sus técnicas de aprendizaje y, sobre todo, el trabajo de Novak y Gowin (1988) sobre la competencia de *aprender a aprender*, que sería uno de los focos de atención más claros del área desde entonces. Cabe recordar que con Novak (1982), entre otros, habíamos alcanzando unas primeras conclusiones en torno a la teoría y la práctica de la enseñanza, devolviéndonos una imagen de la misma basada en el aprendizaje significativo, los procedimientos como elementos clave en el proceso enseñanza-aprendizaje y la figura del/la docente como *mediador*. Cabía, pues, orientar a este mediador en sus funciones y en cómo llevarlas a cabo más allá de la singularidad de una materia. Fundamental sería la propuesta del aprendizaje basado en *tareas* (derivado de la enseñanza para extranjeros), propuesto, entre otros, por David Nunan (1989 y 1991) y David Candlin (1990), pues abrían un nuevo camino en la estrategia curricular a la hora de plantear el desarrollo de los contenidos dentro y fuera del aula; una línea de trabajo que continuó Siguán (1995) coordinando un amplio estudio sobre ello.

El enfoque por tareas— como orientación didáctica— toma las necesidades de aprendizaje del idioma como punto de partida para determinar lo que el/la estudiante puede ser capaz de hacer con el propio idioma, qué tareas son esenciales en las situaciones relevantes para el/la estudiante y cuál es el nivel de desempeño que necesita ser conseguido para que él o ella desarrollen esas tareas adecuadamente. Es un trabajo basado en las inmediatas necesidades que motivan el aprendizaje por parte del alumnado y que llega a ser muy útil y efectivo en el trabajo académico sobre la lectura, de ahí que las situemos en un marco general de nuestro estudio. Así, las tareas son las unidades primarias de descripción para la selección de los objetivos, en lugar de ciertos componentes del sistema lingüístico tales como reglas gramaticales o vocabulario, pues se atiende a la lengua como algo instrumental. Las tareas de comunicación, por su parte, tienen las siguientes características: primero, centran su atención en el significado y no

en los aspectos formales de la lengua; segundo, todos los/las estudiantes deben estar inmersos en la comprensión oral y escrita; tercero, tienen un objetivo de aprendizaje comunicativo ya que realizan procesos de comunicación oral o escritos de la vida cotidiana. Y, por último, son tareas de carácter evaluativo: trabajar el intertexto de manera grupal en el aula es, realmente, esto mismo.

La atención pedagógica había estado más volcada en los conocimientos que el/la docente debía tener que en los planteamientos de cómo debía llevar sus conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) al aula para que fuera significativo el proceso emprendido dentro y fuera de ella. Así lo habían planteando, entre otros, Hans Aebli (1988) con su propuesta en torno a los métodos de enseñanza (aunque quizá con un tono general del libro excesivamente divulgativo) y Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1988), con su teoría crítica de la enseñanza y la investigación-acción de la formación del profesorado. Henri Besse (1984) hacía, por entonces, un compendio de métodos empleados en diferentes manuales sobre la enseñanza de la lengua. Previamente, Rafael Lapesa y otros (1981) habían recapitulado una suerte de ideario en torno a la terminología gramatical dispuesta para la enseñanza de la lengua (y solo de manera circunstancial, la literatura), algo diferente a lo que hicieron J. Jesús de Bustos (1989) o Díez Castañón y otros (1978). Pero el cambio metodológico y sus planteamientos de enseñanza ya eran una realidad y lo lingüístico no era ya más que una base epistemológica, enmarcada con otras tres disciplinas, que enriquecían la conceptualización de la Didáctica de la Lengua y la Literatura en diferentes planos de acción.

Tengamos en cuenta que para que una actividad u ocupación pueda ser considerada como una profesión e incorporarse como estudio universitario íntegro, debe tener cierta tradición de reflexión filosófica sobre ella misma y debe existir una base bibliográfica en la que se desarrolle y debata dicha reflexión (Pelikan, 1992: 108). Esta misma reflexión, en el ámbito de la didáctica, ya estaba en marcha, pero se acrecentó por estos años, con los trabajos de Pilar Benejam (1986) o de Miguel Fernández Pérez (1989), a los que cabría sumar el análisis realizado por Chadwick y Rivera (1990) sobre la evaluación formativa del propio profesorado.

También la escuela debía pasar por el filtro del debate, así que Lee, Fok y Lord (1985) planteaban de qué manera el proceso de enseñanza-aprendizaje se estaba

llevando, en la actualidad de entonces, al aula frente a los nuevos rumbos que se estaban tomando, mientras que César Coll y José Gimeno (1987) se planteaban los resortes de la escuela renovadora, como impulsora, también, de la renovación del proceso enseñanza-aprendizaje, que plantearon, por otro lado, el propio César Coll y otros (1994). Tanto José Gimeno como César Coll iban a ser referentes importantes en esta etapa evolutiva del área y sus aportaciones resultarían claves, sobre todo a la hora de reflexionar sobre la evaluación de los procesos educativos (Coll, 1980) así como el aprendizaje escolar en sintonía con los procesos cognitivos de los alumnos y alumnas (Coll, 1990). Se sumaron otras voces de especial relevancia en el área, como las de Pedro Guerrero Ruiz y Amando López Valero (1989), que dedicaron su atención a las posibles estrategias del profesorado en un aula de Primaria; o las unidades didácticas propuestas por Sara Tann (1990), los planteamientos psicodidácticos desarrollados, de nuevo, por Renzo Titone (1981), el fomento de la creatividad desde un amplio compendio de actividades dinámicas planteado por E. Santiago Martínez y Ana María Santos (1990), o incluso la entrada de la informática en el aula como herramienta efectiva, tal y como propuso Eloy Martos Núñez (1986) y más tarde, llevándolo tanto a la lengua como a la literatura, Peytard y otros (1982). Reflexiones que daban un nuevo talante científico al área y la ponía sobre el cauce de la investigación educativa, como hicieron en 1985 Cohen y Manion (1990) aunque su versión en español llegara años más tarde.

Un reconocido teórico de la literatura como Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1981) publicaba un interesante trabajo, desde los postulados generativistas, en torno a la *competencia lingüística* y la *competencia literaria*, dando relieve a un modelo de enseñanza muy encaminado entonces hacia el desarrollo de las competencias más que a la acumulación de saberes, aunque la idea de competencia en Aguiar e Silva difiriera ligeramente de la de Hymes, por ejemplo.

Partiendo del marco discursivo y sociocultural, surgieron varios estudios que, por otro lado, se centraban en la etnometodología y en la etnografía de la comunicación, como lo hiciera el trabajo de García Marcos (1993) desde la sociolingüística como centro de innovación investigadora sobre la materia lingüística y que ponían en duda parte de las ideas competenciales, al entender que la idea generativista de la misma y su actuación no contemplaban los rasgos socioculturales de los hablantes ni la heterogeneidad de los usos lingüísticos existentes en las comunidades de habla.

Recordemos que estas ramas de investigación se planteaban qué se necesitaba saber para que un hablante pudiera comunicarse de forma apropiada dentro de una comunidad, pero, sobre todo, cómo lo aprende y lo asimila como aprendizaje altamente significativo (Prado, 2004: 48). Por tanto, volvíamos a la idea de la *competencia comunicativa* como paradigma, desde las teorías de Dell Hymes (1971), el refinamiento teórico de Canale y Swain (1979) y el ajuste posterior— y ya en sintonía con el área— de Bachman (1995) y Widdowson (1995) a partir del volumen coordinado por Llobera (1995) sobre *competencia comunicativa* y enseñanza de lenguas extranjeras.

La lingüística aplicada en diferentes contextos había sido estudiada por Theodor Ebneter (1985), del mismo modo que se seguía prestando atención a las conclusiones semióticas derivadas de las aportaciones de Umberto Eco (1984), o de Halliday y Hasan (1985), que para nosotros— en el caso del profesor italiano— resultarán claves y determinantes como base teórica a la hora de trabajar la relación texto-significación-lector.

Los estudios que combinaban la didáctica de la lengua y de la literatura fueron asentándose sobre un modelo de comentario de textos integral que sobreponía la interacción con el texto a la clasificación de los fundamentos retóricos y, sobre todo, imponía la orientación comunicativa que lo motivaban y lo singularizaban como acto en sí. En esta línea podíamos encontrar los manuales firmados por Battaner, Gutiérrez y Miralles (1985) o el de Christopher Brumfit (1985), mientras que Camps y Milian (1990) reflexionaban sobre el específico campo de acción e investigación de la Didáctica de la Lengua y la Literatura⁸.

1.4. El modelo constructivista: teoría y práctica entorno al aprendizaje significativo

Fue por estos años cuando una idea de enseñanza de la literatura tomó definitiva fuerza y obligó a un cambio de paradigma al respecto: pasábamos al modelo de la educación literaria como referente metodológico, asentada sobre la base del constructivismo, del aprendizaje significativo y de las teorías en torno a la motivación

⁸ También Colombo y Sommadosi (1985) trabajaron estos aspectos en su volumen colectivo, pero desde la lengua y la literatura italianas, o Salvador Fernández Ramírez (1985) como igualmente lo hizo Jennifer Hill (1986).

dentro de la enseñanza-aprendizaje (Núñez, 1996). Afirma Mendoza Fillola (2001) que esta educación literaria mediante el uso predominante de la Literatura Infantil y Juvenil (pues por estos años hizo también su entrada en las aulas), pero sin caer en dogmatismos limitadores y cerrados a otros tipos de textos literarios que pudieran resultar aprovechables, debía ayudar a que los niños y niñas aprendiesen a formular sus propias expectativas y buscar, también, ciertas perspectivas de interpretación ante producciones literarias: ganar seguridad partiendo de lo más conocido a lo desconocido, de los textos más simples a los más complejos, pero sin aventurarnos en esa lectura activa sin *herramientas* que consolidasen su propio intertexto. La cuestión radicaba también en determinar cuáles eran esas herramientas efectivas generales, que garantizaban la formación uniforme en el ciclo de Primaria y que, según el propio Mendoza Fillola, «abre innovadoras posibilidades para la intervención didáctica» (2001: 213).

Partiendo, como dijimos, del modelo constructivista, críticos como, por ejemplo, José María Navarro (1992) resaltaron, en consecuencia, la importancia de los conocimientos previos (desarrollados en etapas formativas preescolares y familiares) en la confección de un modelo educativo imperante, levantado sobre la doble base de la teoría genética y de la antropología cultural, de tal modo que los nuevos aprendizajes—*significativos*⁹, aquellos que se proyectan en el aula de las escuelas, deben «realizarse siempre a partir de los conceptos, representaciones y conocimientos que ha construido el alumno en el transcurso de sus experiencias previas» (Navarro, 1992: 57), siguiendo la estela crítica de Ausubel (1976). Esta idea motriz del *constructivismo* daba por sentado que existían dichas experiencias previas, consolidadas y homogéneas, pero la realidad no siempre es así, ya que, como jóvenes lectores (de poesía, por ejemplo), su acceso a tales textos se da ya en raras ocasiones y su consideración de los poemas diferiría, sin duda, de lo que solo años más tarde entenderán como poesía (de la diversión a la emoción). Por tanto, cabría ver qué experiencias previas son esas a las que

⁹ Pedro Guerrero Ruiz (1992) da una interesante definición de lo que es el aprendizaje significativo, remarcando tres aspectos: por un lado, partir de los conocimientos previos; por otro, buscar motivos de interés para que el alumnado se sienta «significado»; y, finalmente, construir la enseñanza teniendo en cuenta el contexto social y las teorías cognoscitivas de evolución psicológica de los alumnos y alumnas.

alude J. M. Navarro (1992) que resuelve por la vía de la socorrida tradición popular¹⁰, y a las que concede la categoría de «experiencia cotidiana» (1992: 57) dentro de la vida de los niños y niñas.

Pero atendamos— si se nos permite una pequeña digresión crítica que avanza parte de nuestra investigación— que se trata de una idea anacrónica ya que tuvo vigencia en la década de su publicación, pero que no puede sostenerse en el panorama actual, pues nuestros más jóvenes lectores se mueven, en su formación inicial, por parámetros distintos a los que apuntaba Navarro y muchos otros críticos por entonces. Aunque más que distintos, deberíamos decir: matizados, transformados. Véase que aporta, como sesgo de aquella experiencia previa, el conjunto de «poemas, cuentos, canciones, retahílas, adivinanzas, trabalenguas, etc.» (1992: 57) Todo ello es hoy solo una pequeña parte del día a día de los niños y niñas en sus respectivos hogares en los que, cada vez con menor frecuencia conforme van pasando las generaciones, se desliza una nana, una retahíla, una canción o un poema. El efecto cadena aquí es infalible y el resultado más notorio lo veremos dentro de una década, cuando los/las docentes de entonces, en su cambio generacional, apenas serán conocedores de esta cultura popular, de corte infantil, pues en su propia vida quedó al margen. Una circunstancia que puede volverse más preocupante si tenemos en cuenta que es la escuela quien actualmente intenta preservar su memoria. Hay una gran cantidad de propuestas docentes al respecto pero cabe hacerse especial eco de la que formularon Palmer y Campos Fernández- Fígares (2019c) tomando como punto de referencia la enseñanza de la lengua española para extranjeros, haciendo para ello un interesante estudio comparativo entre adivinanzas en francés, árabe y español.

Los espacios televisivos, que venían a complementar, en décadas anteriores (aproximadamente desde los años sesenta en adelante, como algo más generalizado), buena parte de la formación de los niños y niñas en su seno familiar (Chartier, 2017), ya no pretenden, en la actualidad, cumplir con aquella misión/función culturizante (para bien o para mal, según queramos ver el fondo ideológico de aquellas programaciones) que sí se podía ver aún en las décadas de los setenta hasta los noventa. En programas como *Un globo, dos globos, tres globos* (1974-1979), o *La Cometa Blanca* (1981-

¹⁰ Esto explicaría también, en parte, la presencia de la tradición literaria oral, de corte popular, que se ha querido impulsar, desde entonces, en el curriculum de Primaria.

1983), *La Bola de Cristal*, (1984-1988), con su irreverente actualización de tantos aspectos culturales, los *Payasos de la Tele* (algo anterior en el tiempo, 1950-1983) o *Barrio Sésamo* (1979-2000) y tantos otros programas semejante y alternativos, esas canciones, trabalenguas, adivinanzas y cuentos, por ejemplo, tenían un espacio incardinado en la estructura del propio programa, lo que hacía más sutil y natural su presencia e influencia en los/las jóvenes telespectadores. La competencia o rivalidad entre canales de televisión¹¹, por entonces, era muy reducida y posibilitaba estos espacios de entretenimiento, orientados a la formación creativa e integral de los niños y niñas. Hoy— a pesar de la existencia de programas y canales que siguen manteniendo parte de esa voluntad— parece una quimera poder encontrarnos ante semejante situación, ya que la tiranía competitiva de las audiencias, la masiva oferta televisiva, la incorporación de Internet y otros mecanismos más que satisfacen el tiempo de ocio de cada cual (adulto o niño o niña) hacen muy difícil diseñar un plan conjunto y homogéneo como antaño, pues también, en la consumición de tales ofertas, pesan las diferencias sociales y económicas de cada familia, mucho más evidentes y extremadas en la actualidad, donde las restricciones parecían bastante más generalizadas, por desgracia, bajo el mando ideológico antidemocrático. Pero J. M. Navarro (1992) apunta, también claramente, sobre qué eje cabría apoyarse en la selección de textos literarios en la formación literaria de los/las jóvenes lectores, señalando que el criterio de selección debía ser la «capacidad para mantener la fuerza comunicativa en el contexto socio- cultural de los alumnos» (1992: 57). Idea que lleva a una implicación mayor del lector en su formación como tal, partiendo del propio seno de la escuela ¿buscamos, entonces, el lector idóneo/modelo o el texto idóneo? ¿qué prima más en la selección del/la docente: el perfil del lector o las posibilidades del texto? ¿mediatiza el lector al texto o es al revés? ¿El texto busca adaptarse al lector? Aquí estriba la clave y hacia la respuesta de estas preguntas trataremos de dirigirnos tras determinar su marco teórico y metodológico.

¹¹ Sería interesante analizar, en un futuro, el efecto que tuvo la privatización de la oferta televisiva pública con la progresiva desaparición de programas netamente educativos, que enfocaban el entretenimiento desde planteamientos algo más profundos que el simple consumo televisivo, donde aprovechamiento y entretenimiento fueron dando paso a un hedonismo un tanto vacío de un tiempo de ocio, que ya debía desligarse de los aspectos formativos.

Lo interesante, a nuestro parecer, de la idea de Navarro (1992) y de tantos otros estudios del momento, es cómo recondujo el debate hacia la definitiva competencia comunicativa como sustento de todo el proceso formativo: leer textos literarios ha de aproximarnos al marco sociocultural, y dotarles de herramientas de comunicación, efectivas y creativas, que les posibilite una mayor y mejor desarrollo en sociedad a los/las jóvenes en formación escolar. Si la escuela tenía entonces (como ahora) entre uno de sus mayores finalidades la sociabilización, cuesta pensar que, desde las directrices gubernativas y legislativas, se haya arrinconado curricularmente a la literatura¹², subordinándola a la lengua (como ejemplo del uso comunicativo de esta) y limitando su alcance, quizá porque los métodos historiográficos, tan en boga entre muchos/as docentes poco avezados y dispuestos a la renovación metodológicas que exigía la educación literaria, hicieron de la propia literatura un objeto caduco, apolillado, que no prestaba servicio alguno a la sociedad de consumo que se estaba desarrollando. Evidentemente, todo esto solo venía a confirmar el cambio de paradigma crítico, ya no solo en las aulas, sino también en las teorías de la enseñanza de la literatura, dando cabida, con mayor calado, a la educación literaria, que pasaba de la idea de conocimientos adquiridos a la de *conocimientos construidos*, donde las experiencias y conocimientos previos de los alumnos y alumnas (lectores) serían la auténtica materia prima de la enseñanza, complementado por las correspondientes materias y la mediación del/la docente.

También, por estos años, Eloy Martos Núñez le daba un valor muy importante y esencial a esas experiencias previas, pues «forma esquemas conceptuales, afectivos, de valores que están en la base del aprendizaje en forma de marcas conceptuales, predisposiciones o actitudes previas» (1992: 96). Es decir, que cuanto más gratificante era la experiencia del niño o niña con la literatura más fácil sería que este supiese valorarla y la integrase dentro de sus intereses personales, tanto como vía de entretenimiento como vía de conocimiento, sea o no sea marcada por la escuela. Ahora bien, si parece tan sencillo, si el resultado es tan satisfactorio y parece trenzarse una clara línea recta que conduce a él, cabría preguntarse entonces por cuál es la causa que

¹² Frente a esto, Joaquín González Cuenca, en el mismo año (1992), afirmaba: «la pérdida de la función de la literatura como valor educativo comporta la pérdida de función de nuestra profesión» (---) Una idea que Josep Ballester (2015: 9) retomaría en su imprescindible trabajo.

traumatiza esa experiencia o si podemos generalizar dicha experiencia. Se trata, pues, de analizar el tratamiento de la literatura en el aula y valorar realmente qué está fallando para que siga creando tan profundas desconexiones con el hábito de los/las más jóvenes, siendo la poesía, sin duda, la más perjudicada en esto, aunque el teatro también está pasando un auténtico páramo al respecto (Campos Fernández-Fígares, 2009).

Interesante es que Martos Núñez (1992: 96) apunte a tres posibilidades de incorporación de la literatura en el aula de secundaria¹³:

- a) *Agregación*: sin conexión entre los/las jóvenes, es un acumular conocimientos enciclopédicos.
- b) *Ajuste*: que «rompe» una vez en la sensibilidad del/la joven pero sin continuidad ni profundidad.
- c) *Reestructuración*: al crear esquemas nuevos para dar cuenta de la experiencia nueva, se contagian ciertas actitudes nuevas de sensibilidad, imaginación, placer de lectura.

Aboga o clama por una estrategia algo más conjunta por el colectivo docente, y no tanto una yuxtaposición descoordinada y aventurera de proyectos personales, aislados y con una fuerte impronta experimental. Y a esto habremos de volver en nuestra propuesta.

Por su parte— y nos aferramos a su consideración— Pedro Guerrero Ruiz apuesta por crear esos criterios más o menos unificados en el ciclo de Primaria, pues allí estriba la base de la evolución hacia el adulto, poniendo ahora a la literatura en la difícil tarea de ser «llave que abre la fabulación, la capacidad creadora y, por tanto, el recuerdo gráfico del niño y el enriquecimiento fantástico y poético del adulto» (1992: 91). Sostener hoy esta afirmación parece algo más complicada (y no debería ser así), ya que a comienzos de la década de los noventa la industria del videojuego y la televisiva no habían explotado aún, aunque su avance ya era imparable desde la década anterior y la entrada, algo más normalizada, de muchas videoconsolas y ordenadores personales, pensados principalmente para el juego, y que estaban dominando buena parte del ocio

¹³ Aunque su excelente estudio está focalizado en secundaria, buena parte de sus conclusiones podemos reflexionarlas y adaptarlas poniendo, en este caso, el ciclo de Primaria como marco de aplicación.

entre los/las jóvenes, sobre todo dentro de esa incipiente clase media que había impulsado, en gran medida, la transición democrática. Al multiplicarse las opciones para desarrollar esa fabulación y esa creatividad, o para estimular la fantasía en el pensamiento del niño o niña, hemos dejado de concretar las posibles vías de acceso y polarizado, por tanto, las respuestas que de todo este proceso podrían derivarse, por lo que podemos estar más o menos de acuerdo con el resultado que pueda arrojarlos, pero los videojuegos, hoy en día, también estimulan la fabulación, aunque otra cosa muy distinta sea su idoneidad¹⁴.

Pero esto también nos puede llevar a crear una falsa conclusión de que todo tiempo pasado fue mejor, como si la actual situación fuera casi apocalíptica frente a propuestas legislativas anteriores, coherentes y bien trenzadas. Baste acercarse al riguroso estudio de Amando López Valero (1992), para ver cómo criticaba la ya citada *Ley General de Educación* de 1970, en la que veía la fractura e incongruencia que se daba entre el ciclo de preescolar (entendida como etapa de preparación, lúdica) y la posterior E.G.B., que parecía impregnarse de una seriedad, impuesta, que de pronto desterraba esa diversión propiciada por aquellas adivinanzas, trabalenguas, cuentos, canciones y dramatizaciones anteriores, lo que generaba un acelerado olvido de esa experiencia directa con la literatura más lúdica y arrojaba a los/las jóvenes lectores al tendido de los contenidos gramaticales e históricos. Poner tanta distancia, evidentemente, aleja a los niños y niñas de esa tradición de la que luego vamos a exigirle colaboración e interés. Pero véase que con esta fractura persiste una *perversa* idea de fondo: madurar implica dejar de ver el sentido lúdico de la literatura y atender, progresivamente, a su gravedad cognitiva, emocional, ética, moral, cultural y social. Una idea muy a tener en cuenta en nuestro caso.

El análisis de estas motivaciones que alientan el abandono de la lectura puede darnos— como sugiere López Valero (1992)— una explicación del *fracaso* que hoy tenemos a la hora de fomentar la lectura literaria (y más específicamente, la poética) dentro y fuera del aula, y que en la base de esas motivaciones encontremos esa ruptura

¹⁴ En un interesante trabajo, Julián Pindado (2005) hace un exhaustivo repaso de todos aquellos estudios, por esos años, que han querido analizar las posibilidades educativas de los videojuegos. También Cristian López Raventós (2016) aporta una valiosa opinión al respecto. De un modo más específico y orientado hacia la literatura encontramos el estudio y propuesta de Belén Mainer (2006), usando como texto base la *Odissea*.

drástica que transforma el texto literario de ser reguero de diversión, juego y despreocupación a su conversión en base de responsabilidad, rigor, orden, estudio y obligación, donde las palabras pasan de ser divertidas, más allá de su significado, a ser un problema si se hacen de ellas un mal uso gramatical, por ejemplo, o si tratamos de crearla, de nuevo, jugando con sus fonemas al pronunciarlas, con sus letras o estructuras morfológicas al escribirlas. Así, la palabra misma deja—de pronto y sin transición alguna que lo justifique— de ser sonora y eficaz para el juego a convertirse en materia de estudio, evaluada (y calificada) en su uso y en su significación, denotativa en mayor grado. El propio López Valero (1992) ya advertía de este paso drástico y señalaba a la reforma de 1981 como más conciliadora para este proceso, proponiéndose entonces lo que se vendría a llamar ese «club de la lectura», que serviría de apoyo dentro de esa transición hacia la *lectura significativa*, por llamarlo de algún modo. Dicha propuesta dio paso a la *Reforma de Enseñanza en España*, en 1989 (regulada ya en 1990), donde ya comenzó a gestarse la idea principal del enfoque comunicativo como eje vertebrador, tanto de la Lengua como de la Literatura. Se quiso preservar esa idea de que la lectura era fuente de placer, sobre todo en el desarrollo de su adquisición como destreza; de tal manera que el juego volvía a proponerse como parte importante de la metodología a emplear en la educación literaria. Y trazó para ello un puente— claramente señalado en el Diseño Curricular Base (DCB)— entre la tradición oral de base culta (canciones, romanzas, cuentos, coplas, poemas, refranes, etc.) y la producción de textos orales sencillos (pareados, retahílas, etc.), casi a modo de imitación de esa tradición oral de la que venían formando parte ya muchos de los niños y niñas, gracias a la pervivencia en el seno familiar, en los espacios televisivos y— algo más continua y natural— en los marcos rurales, cuando ya comenzaba a darse, de manera irrefrenable, la despoblación de muchas pequeñas localidades o pueblos.

La seriedad seguía vigente en este diseño curricular, de tal modo que había que señalarle al alumnado dónde estaba el límite de la lectura literaria que los convertía en *lectores vocacionales* y *lectores responsabilizados*: los primeros eran aquellos que habían asumido, para sí, la lectura como un disfrute alternativo a cualquier otro juego que pudiera prestarse (jugar al balón, a la comba, a chapas, a canicas, a la peonza, etc.). y que el texto literario era una herramienta— quizá más personal y compleja— para jugar con la imaginación. Los segundos— aquellos que llamamos *lectores*

responsabilizados— serán quienes ven en la lectura una manera de responder a las exigencias de la escuela, con lo que difícilmente iban a romper el prejuicio de la obligatoriedad como impulso a leer. Aquellos lectores *vocacionales*, seguramente también harían digna distinción en su modo de leer, ya que una cosa es hacerlo por gusto y otra por exigencia. Este será otro de nuestros particulares focos de estudio y uno de los principales ejes que lo articulan, aunque cabía anticiparlo ahora con la intención de fijarlo en su marco teórico más ajustado.

Para que el conjunto de la literatura no cayera en este debate del que pocas veces podía salir vencedora, una nueva Ley de Reforma Educativa de 1981 quiso dejar bien claro que cabría hacerles distinguir, en Primaria, entre lo que era un texto literario y lo que no: distinción fundamentada por una serie de factores formales de los textos, por unas exigencias del/la docente frente a los propios textos y por una manera de afrontar su lectura. La recurrencia— pensaron— estimularía el desarrollo de una sensibilidad estética que les hiciese ser capaces de captar, en el texto, los «elementos imaginativos, creativos y emotivos» (López Valero, 1992: 71). Se optó, por tanto, por alimentar aquellos conocimientos previos ya referidos para que los niños y niñas pudieran afrontar, con más garantías, lecturas más complejas que les hicieran dar el salto ya no solo dentro de los márgenes de los textos literarios, sino también marcar (y de esto poco se dice en muchas ocasiones) cómo el niño o niña también pasa del modelo del texto literario a otras tipologías textuales, tales como los textos expositivos o los argumentativos, por poner dos ejemplos recurrentes. Dentro de esta propuesta teórica cabría ubicar el origen de buena parte de los planteamientos teóricos de Antonio Mendoza Fillola y su concepción del intertexto. Una transición que podía lograrse mediante dos principios axiales:

1. La correcta y acertada selección de textos escritos adecuados a su edad, surgiendo aquí, con especial empuje, la presencia de la Literatura Infantil y Juvenil en las aulas.
2. La creación, a modo de imitación, de textos semejantes que le dé conciencia estructural y compositiva, partiendo del axioma de que al enfrentarse uno a la creación es más fácil luego advertir muchos mecanismos puestos en liz por otro autor en el texto que leemos.

Leer y escribir, dentro y fuera del aula, del centro o de la propia casa, debía responder a la satisfacción de necesidades comunicativas concretas e indeterminadas al mismo tiempo, de ahí que se proyectasen, por igual, como «medio de diversión y entretenimiento y como medio de información y transmisión cultural» (López Valero, 1992: 71). La enseñanza de la lengua y la literatura estaba ya dando importantes giros metodológicos y asentando toda una línea de investigación, desarrollo y metodología que llegaría hasta nuestros días y sobre la que se construyen la gran mayoría, si no todas, las actuales investigaciones al respecto.

En España más concretamente, entre la aprobación de la LOGSE en 1992 y la *Declaración de Bolonia* en 1998 se habría un nuevo escenario en el plano docente, a la par que en el nivel universitario se venían dando importantes reformas que relanzaban la autonomía de la disciplina en cuestión, con la *Ley de Reforma Universitaria* (LRU) de 1991. Se conformaron, por ejemplo, asignaturas en Magisterio tales como «Desarrollo y habilidades lingüísticas y su didáctica», o «Literatura infantil» atendiendo a la especificidad del área y a su orientación; si bien, es cierto que lo literario quedaba relegado a un papel algo secundario frente al creciente interés en lo lingüístico, casi como correlato paralelo a lo que se vive cada día en las aulas de Primaria. Ángel Cervera (1994) intentó crear algunos nexos de unión entre lengua y escuela mediante la divulgación accesible de la primera, ajustada a la segunda. Para entonces Chevallard (1992) ya había reflexionado sobre la transposición didáctica (aunque aplicado a las matemáticas de inicio) que propusiera, en su día, Michael Verret (1975), que había partido de una idea fundamental: no se puede enseñar un objeto sin transformación, porque

toda práctica de enseñanza de un objeto presupone, en efecto, la transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza», por lo que esa transmisión del saber debe autonomizarse en relación a la producción y la elaboración del saber: porque en «este trabajo de separación y de transposición, se instituye necesariamente una distancia entre la práctica de enseñanza, la práctica en la que el saber es enseñado, es decir, la práctica de transmisión y la práctica de invención (Verret, 1975: 140).

Esta transposición promovida por Verret implicaba no solamente un trabajo de separación y de transformación, sino también de selección, por lo que la transmisión didáctica privilegiaría el logro, la continuidad y la síntesis que equivalía a una regulación interna del proceso de enseñanza-aprendizaje, fundamentado en la observación (y eliminación) de los errores corregidos tras el logro (desechar estrategias o investigaciones no exitosas) por parte del/la docente, la perdurabilidad de ciertas teorías con gran éxito aunque pudiera parecer ya viejas y la capacidad de sintetización lúcida del/la propio/a docente. Es decir, de qué manera más adecuada el/la docente llevaba todas las líneas de investigación epistemológica del área, las analizaba, las asimilaba, las valoraba y las ajustaba al aula partiendo del conocimiento de las capacidades de los/las discentes.

El modelo educativo a seguir era ya, definitivamente, el constructivismo, que en 1999, de la mano de Pilar Aznar como coordinadora, dejaba asentadas las bases de su propuesta. Previamente, Mario Carretero (1993) y César Coll, junto a otros autores y autoras (1991, 1994) habían puesto este modelo entre los márgenes del aula y la formación de los/las docentes. Fueron unos de los pilares principales las teorías cognitivistas de Piaget, que atendían a los procesos de simbolización a partir de la interacción con el medio físico como base de la adquisición y el desarrollo de la lengua, así como la teoría del aprendizaje significativo definido por Ausubel y Novak principalmente, y que trataba de aquel conocimiento que construye el ser humano desde sus propios esquemas de conocimientos mediante un proceso de diferenciación progresiva que conlleva la aparición de conflictos cognitivos entre lo ya sabido y el nuevo material objeto de conocimiento, junto con las teorías de Vygotsky, sobre el desarrollo cognitivo en la confección del propio conocimiento. Y así quedó reflejado en el libro publicado por el MEC, titulado *Orientaciones didácticas. Cajas Rojas* (1993) y coordinado por Javier Zanón.

Estudios como los de Jesús García Álvarez (1993), Gómez Nieto *et alii* (1993) con su idea del modelo reflexivo como base de la actuación y formación del docente, así como el trabajo de Liston y Zeichner (1993) analizando las condiciones sociales en los que se podía enmarcar la acción docente, sirvieron de un buen fondo para la llegada del emblemático trabajo de Bronckart y Schneuwly (1996) para quienes la didáctica en acción debía abrirse a nuevos campos de investigación: la identificación y

conceptualización de los problemas (que es uno de nuestros objetivos particulares), el análisis de las condiciones de la intervención didáctica y la elaboración de propuestas didácticas. Unas ideas, pues, que fueron compartidas por John Elliott (1990 y 1993), atento al cambio de paradigma que se estaba llevando a cabo. Estas necesidades ya venían barruntando entre los profesionales del área, que además ampliaban el espectro también a los estudios de Secundaria y Bachillerato.

El enfoque comunicativo, como ya sabemos, sería otro de los fundamentos que se consolidaron por estos años en cuanto a modelo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura: el trabajo y el análisis de la competencia oral fue especialmente fructífero con el estudio de Francisco Matte Bon (1993), Littlewood (1994), Cots (1995) y Martín Peris (1992), complementado por el estudio de la psicopedagogía en la lengua oral con un interesante enfoque comunicativo firmado por José Marín del Río (1993). Simultáneamente, dentro del área proliferaban los estudios derivados de estos avances lingüísticos, de tal modo que podíamos encontrar los trabajos de otros de los autores referenciales, Carlos Lomas y Andrés Osoro (1993), cuyo libro primer libro abría algunas de las líneas a seguir en el contexto del aula. Y este mismo enfoque lo llevó tanto a lo lingüístico como a lo literario Carlos Lomas, (1996) en un libro que él mismo coordinó en colaboración con otros estudiosos de reconocido prestigio en el área.

Indispensable fue la aportación de Amparo Tusón, tanto en los estudios que llevó a cabo junto con Carlos Lomas y Andrés Osoro (1993), como el excelente y controvertido análisis realizado sobre los prejuicios en torno a la lingüística como materia de enseñanza (Tusón, 1996c), así como su acercamiento a la competencia comunicativa integrada en la competencia gramatical (Tusón, 1996) o la revisión en torno a las ciencias del lenguaje adaptadas a la didáctica de la lengua y la literatura (Tusón, 1996b). Otra de las autoras fundamentales en el área es María Victoria Reyzábal (1993), quien trabajó la comunicación oral y su didáctica, que luego perfiló para primaria (Reyzábal, 1994) y sintetizó en parámetros más generales y ampliados hacia la literatura en Reyzábal (1998). Y quizá esto fuera característico de este período de confirmación del área: delimitar unas aportaciones en el ámbito de la acción educativa, forjar un lenguaje científico propio, atender a las posibilidades de investigación sobre las bases epistemológicas y sobre la *praxis* del aula, revisar los contornos científicos del área y valorar los posibles caminos a seguir con la innovación

como emblema o atender a los procesos de evaluación, que tan descuidados habían quedado tras el velo de las calificaciones convencionales, tal y como revisaron Escamilla y Llanos (1995). Así, surgieron interesantes aportaciones como las de Graciela Alisedo *et alii* (1994), la especificación del área realizada por Anna Camps (1993), la lengua bajo los parámetros del proceso enseñanza-aprendizaje de Courtney Cazden (1991) y Víctor García Hoz (1992), el volumen coordinado por Carles Bastons (1994) que se ajustaba a una revisión profunda de las reformas llevadas a cabo por aquellos años, así como el recorrido bibliográfico— imprescindible aún hoy— realizado por Ángel Cano, Pedro Guerrero y Amando López Valero (1992), la vinculación entre lengua y literatura como parte indisociable del currículo que siguieron Pedro Guerrero y Amando López Valero (1992 y 1993), Cervera (1993), el volumen colectivo que editaron el propio Guerrero y López Valero (1995), la propuesta de creación de unidades didácticas formulada por Hernández y Sepúlveda (1993), el manual de Benjamín Mantecón (1992) o el de Carlos Lomas (1994), así como el libro de Varios Autores (1992) con sus propuestas de secuencias didácticas para infantil, primaria y secundaria.

De todos estos nombres y estudios, cabe resaltar dos autores, nuevamente, determinantes en lo que hoy podemos aceptar como los estudios fundacionales del área: por un lado, la figura de Antonio Mendoza Fillola, que fue el coordinador, por estos años, de uno de los estudios más importantes del área: *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (1998), pero nosotros nos fijaremos y nos centraremos en aquellas importantes investigaciones que ha llevado a cabo en torno al lector, la educación literaria y el intertexto, ya que lo consideramos el principal valedor, en el marco nacional, al respecto: aunque muchas de nuestras ideas discrepen y entren en su debate activo con sus teorías, no podemos negarle su valor clave y fundamental a la hora de abordar estos conceptos y de asentar parte de los fundamentos teóricos de la materia. Entendemos, pues, que buena parte de nuestro marco teórico recae en los estudios firmados por Mendoza Fillola, en su revisión, su actualización, su seguimiento, su matización, su puesta en práctica o su rechazo.

Otro de los autores fundamentales desde estos años hasta la actualidad es Daniel Cassany, profesor de análisis del discurso: desde su trabajo en 1989 sobre cómo se aprende a escribir en las aulas y cómo se enseña, toda su producción ha ido ampliando

horizontes en esta línea con posteriores estudios que ya se consideran clásicos en la materia (Cassany, 1993, 1995 y 1999); aunque quizá su libro más señero fue el que publicó junto a Marta Luna y Glòria Sanz (1993), que ha tenido ya casi una veintena de reediciones y constituye casi un manual imprescindible para la enseñanza de la lengua en Primaria. Dentro de la línea de Daniel Cassany también tuvo cierta relevancia el trabajo de Joan Sempere (1994). Sin restarle su gran importancia, no podemos negar que se trata, para este estudio, de un referente no tan vital para lo que estamos estudiando, sobre todo porque su perspectiva es más lingüista, aunque sus conclusiones, sobre todo, con respecto a los tipos de lectura. Pueden sernos útiles aplicando una óptica algo más general o panorámica.

1.5. Renovación e innovación en la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

La última de las fases podríamos afirmar que arranca con la *Declaración de Bolonia* en 1998 hasta la actualidad, asimilando, entre tanto, una reforma educativa integral, vacilante en su aplicación, como fue la LOCE de 2002, que venía a contrarrestar algunos desajustes de la LOGSE (1991) y pretendía proyectar los estudios en España hacia los nuevos planes que se atisbaban desde el seno de la Unión Europea y su Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Luego le siguió la LOE, en 2006 y la LOU de 2001 para las universidades y su contrapeso con la LOMLOU de 2007. Y finalmente, la LOMCE, que entró en vigor en 2015 con modificaciones considerables de la LOE, que trajo como una de sus principales novedades la creciente presencia de la lengua y la literatura cooficiales de la Comunidad Autónoma correspondiente, con un aumento de la oferta educativa plurilingüe entre otras cosas. Entendemos que la legislación es un marco educativo, curricular, indispensable a la hora de abordar una investigación dentro del área y cabría tenerlo presente, al menos en cuanto a las estrategias a seguir y analizar, aunque sea este el factor que vuelva anacrónicas muchas de las conclusiones que podemos extraer cuando es el aula el punto de referencia. No obstante, también es cierto que da pie a poder realizar un análisis de corte historicista.

Quizá han sido demasiadas reformas educativas propiciadas por intereses muy dispares, pero lo cierto es que los/las modelos educativos debían ajustarse a una nueva línea de trabajo, algo más funcional y menos solidificada sobre conceptos o conocimientos sin aplicación directa por parte de los estudiantes a su crecimiento

intelectual, social y cultural. Los caminos debían seguir por tres frentes muy claros y sobre ellos parecen dirigirse los actuales estudios, aunque debemos reconocer que existe un auténtico alud de publicaciones de todo tipo que hace casi inviable un recuento o registro exhaustivo y riguroso por nuestra parte, al menos para poder valorarlo críticamente y ajustarlo al examen de sus auténticas aportaciones. Las siete líneas de investigación tanto teórica como práctica por las cuales ha ido evolucionando (y sigue haciéndolo) la Didáctica de la Lengua y la Literatura como disciplina podríamos agruparlas de la siguiente manera:

- Estudios de lingüística del texto, con un uso predominante del mismo para la enseñanza de la lengua.
- El uso de los medios audiovisuales en el aula y nuevas tecnologías, lo que convierte el proceso de enseñanza-aprendizaje en una actividad multidisciplinar y con signo transversal.
- El paradigma de Internet como herramienta docente y el hipertexto¹⁵ como una nueva textualidad que fracciona viejas concepciones de la lectura y el acceso a fuentes de información.
- Los medios de comunicación como referentes productivos de textos altamente significativos y su idoneidad para el trabajo en el aula.
- Los ambientes plurilingües y multilingües, así como los derivados, en muchos casos, marcos multiculturales. Y el propósito de convertirla en intercultural
- La atención a la diversidad intelectual, social, económica, lingüística y cultural: integración y discriminación
- Tipos de evaluación y sus ajustes curriculares.
- Atención a la escritura y a la lectura: los modelos de lectoescritura y la creatividad

¹⁵ Entendemos por hipertexto en el mismo sentido a como lo concibió George Landow, es decir, un texto compuesto de bloques de palabras (o imágenes) enlazadas electrónicamente de diversas maneras, conformando una textualidad abierta e infinita (Landow, 1997). No concebimos, por el momento, otra definición para el término en nuestro trabajo. También somos conocedores y conscientes de que ya hubo definiciones anteriores a esta de Landow, como por ejemplo, la que realizó Theodor Nelson en 1987, pero esta no ha sido nuestra referencia

Nuestro trabajo, que no pretende ahondar en la innovación metodológica, ni en la propuesta concreta y concretizada de actividades, sino en una reflexión profunda de algunos fundamentos teóricos implementados luego en las aulas, se podría ajustar, aunque con severos matices de especialización, al punto 1, al tomar la relación entre texto y lector como foco de investigación y sus consecuencias formativas en los actuales alumnos y alumnas del ciclo de Primaria. Pero más allá de esto, el punto 8 será nuestro especial marco de trabajo, dedicando una especial atención a la lectura y a sus modelos derivados de su enseñanza y entendiendo que la propia lectura es, también un acto de heterogénea creatividad, que se suele apoyar en la escritura para su complementación y enriquecimiento. Por supuesto, nos hacemos cargo de la necesidad de atender a contextos donde impera la diversidad en todas sus posibilidades, donde sea necesario revisar los parámetros de la evaluación, aunque aquí los tengamos solo presentes como resultado del acto lector, los ambientes plurilingües y multilingües, la incorporación de las nuevas tecnologías a todo el proceso de formación del lector actual, etc.

La inclinación a usar el texto como paradigma de la enseñanza de la lengua ya es predominante (en la literatura es más fácil que lo fuera): bien como campo de investigación del/la estudiante sobre las posibilidades comunicativas del propio texto y las herramientas de las que hacía uso para ello o bien en la doble naturaleza de lectura y escritura con textos literarios o no literarios, en la base de la adquisición de estas habilidades lingüísticas en edad temprana. Desde un primer punto de vista lingüístico se tomaba el texto como el centro de la acción comunicativa verbal por excelencia, donde cabría recordar— como claros precedentes— el trabajo de Beaugrande y Dressler (1981) como uno de los primeros al respecto así como el de Enrique Bernárdez (1982) que es, sin duda, una de las principales referencias bibliográficas sobre lingüística textual. En la línea de la didáctica, le siguieron los estudios de Enric Vallduví (1991) y Casado (1993), el propio Bernárdez (1995) con un estudio que pulía sus conclusiones anteriores o el imprescindible trabajo de Rafael Núñez y Enrique del Teso (1996) sobre semántica y pragmática del texto común, al que se sumó, en el mismo año, el trabajo de Catalina Fuentes (1996). Se unieron a esta primera nómina otros trabajos que trataron de llevar estas reflexiones— sobre todo lingüísticas— más directamente al aula de Primaria y ahí encontramos el libro de Azucena Hernández y Anunciación Quintero (2001) sobre comprensión y composición escrita y las posibles estrategias de

aprendizaje o el modelo de talleres, tan de moda desde entonces, que propuso Benigno Delmiro (2002), desde la creatividad, pero cuyo trabajo realmente estaba más orientado a lo literario: no obstante, su razonamiento teórico se fundamentaba en la lingüística del texto y aunque su inclinación fuera literaria, como la nuestra, supuso otra manera de enfocar la acción docente, tanto a la hora de desarrollar la competencia comunicativa como la competencia literaria: el trabajo con *talleres*.

Los talleres— como afirmaron López Valero y Encabo (2013: 26)— implicaban una memorización comprensiva y una funcionalidad, de tal modo que el individuo se erigía en «mediador entre su propia teoría y la práctica diaria que realiza», enriqueciendo, con ello, el lenguaje en su doble proceso de comprensión y de expresión, a la vez que se pretendía avanzar en la educación lingüística y literaria (pues se apuesta por la combinación de ambas) entendida como cultura, creación y recreación. En esta línea de trabajo en torno a los talleres resultaron fundamentales los trabajos de Javier Onrubia (1993), sobre todo su tesis doctoral en torno a los principios básicos de los talleres que más tarde fue publicado ya en libro (Onrubia, 1995) pues— junto con el estudio de Calero (1999)— había marcado muchos de los horizontes que luego fueron explorados, entre otros, por el mencionado ya Daniel Cassany (2006).

El trabajo sobre el texto en el aula no solo implicaba un tipo específico de acción educativa, sino también una formación más específica del profesorado, ya que no se trataba de dar una visión descriptiva de la lengua, descontextualizada y sin función concreta. Es ahí donde el trabajo de Teodoro Álvarez (2005) sobre la didáctica del texto en la formación del profesorado se hizo fundamental y de obligada referencia, de igual modo que en la *praxis* de esas pautas de formación y trabajo en el marco académico, sirvieron las conclusiones de Francisca Pérez y José Luis Terrón (2005). Como dijimos, estos trabajos coincidieron también con otras muchas propuestas docentes que atendían a la lectoescritura desde postulados psicopedagógicos y no estrictamente lingüísticos ni literarios: muy tempranamente Anna Camps (1992), en un artículo no excesivamente extenso, reclamaba una renovación profunda en la enseñanza de la escritura. Dos autoras que ya habían iniciado esa renovación fueron M^a Paz Lebrero y M^a Teresa Lebrero (1991), cuyo estudio sobre cómo y cuándo enseñar a leer y escribir fue todo un éxito editorial entre los/las docentes que andaban un poco desorientados sobre las nuevas líneas de actuación con el texto como protagonista, o mejor: con la interacción

entre texto y lector como motor de actuación. Pero, sin duda, ese cambio hacia la manera de enfocar el trabajo en el aula con la lectura y la escritura como centro del proceso enseñanza-aprendizaje y bajo pautas muy distintas a las llevadas a cabo hasta entonces, lo encontramos en los estudios de Isabel Solé (1987, 2001, 2002), quien ha trabajado, con suma precisión y eficacia, las estrategias de lectura y enseñanza de la comprensión lectora, bajo el parámetro programático de tres áreas de acción en el aula en connivencia con el alumno: *antes, durante y después* de la lectura. Unas ideas que, sin ser base de nuestro análisis, sí se confirman como fundamentales para la esquematización de nuestro trabajo implementado en las aulas.

El trabajo de Isabel Solé sobre la lectura se vio complementado por otro excelente estudio sobre la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito, coordinado por Anna Camps (1994) y que, más tarde, volvería a retomar (Camps, 2000). Para entonces, Camps y Colomer (1996) habían publicado uno de los títulos de referencia a la hora de abordar la enseñanza de la lectura y las técnicas de comprensión. También resultó interesante la aportación de Isabel Cantón (1997), cuyo trabajo sobre didáctica de la lectoescritura ayudó a clarificar las diferentes líneas de aplicación que se estaban llevando a cabo. Ascen Díez de Ulzurrun (1998) coordinó, un año más tarde, un interesante compendio de aproximaciones teórico-prácticas en torno a la enseñanza de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista y sobre este mismo planteamiento pedagógico se fundamentaron Jorba, Gómez y Prat (1998) para componer y articular su obra colectiva, dando un valor instrumental ya no solo al lenguaje, sino también a la escritura y la lectura. Idea que salía reforzada con dos trabajos posteriores: por un lado, el trabajo de Gasol y Arànega (2000) sobre lectura y motivación (funcionalidad de la lectura para un aprendizaje significativo dentro y fuera del aula) y la obra colectiva de Varios Autores (2001)— Solé, Teberosky, Tolchinsky, Cerezo, etc.— con buena cuenta de claves de la comprensión lectora y del uso de la lengua como procedimiento.

El siglo XXI trajo consigo ciertos aires de cambio en todos los sentidos y así lo entendió Álvaro Marchesi (2005) al plantear a lectura como uno de los motores principales de ese mismo cambio. Luego podríamos preguntarnos si realmente la gente hoy lee de una manera tan activa y efectiva como para abanderar coherentemente ese cambio. Previamente, Fernando Cuetos (2000) había estrechado el trecho entre la teoría y la práctica de muchas de las conclusiones psicopedagógicas en torno a la propia

lectura, proponiendo, además, técnicas de diagnosticación para el tratamiento de los posibles trastornos del propio proceso de lectura, teniendo una excelente acogida en el sector. Un enfoque parecido, aunque con algo más de presencia filológica en sus aproximaciones, lo encontramos en los trabajos de María Clemente (2001) y de Clemente y Domínguez (1999), que ya trataron la lectura también desde el enfoque sociocultural, muy en la línea de actuación de Michael Pressley (1999). Líneas de trabajo que difieren de la que hemos seguido aquí, pero que, sin duda, complementarían nuestras propias conclusiones, al tratar la lectura desde otro prisma, con lo que las hemos tenido en cuenta a pesar de todo.

Marcar pautas de intervención en la enseñanza de la lectura y la escritura resultaba fundamental, pero esto volvía a mover el foco de atención a la formación del formador, convertido ya en mediador/mediadora entre los alumnos y alumnas y los conocimientos: así encontramos la densa propuesta de Antonio González Fernández (2004) en torno a la estrategias de comprensión lectora, quizá enmarañado en una teorización casi biológica que no acababa de definir con claridad en qué se basaba la propia comprensión, como sí había hecho, años atrás, David Cooper (1990), pero en un marco social y cultural muy distinto y que debía revisarse.

La corrección de posibles problemas emergentes del (y en el) proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura seguía siendo uno de los nichos de investigación más delimitados, aunque esto acabara cayendo en las lides de otras disciplinas, como Logopedia, por ejemplo. En la fina frontera que delimitaba la Didáctica de la Lengua y la Literatura con estas otras disciplinas, encontrábamos el estudio de Juan Jiménez González y Ceferino Artilles (2001) sobre la prevención y corrección de dificultades del aprendizaje de la lectoescritura o el interesante trabajo de también Juan Jiménez González y M^a del Rosario Ortiz (2001), sobre conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura, asentando algunas bases teóricas al respecto, así como parámetros de evaluación y de intervención.

La atención al uso del diccionario o a la confección del mismo también se intensificó, porque se ponía en jaque el valor denotativo del léxico en el uso del idioma, y cabía ver de qué modo norma y uso confluían o entraban en conflicto. Interesante resulta, en este sentido, el trabajo coordinado por Marta Sanjuán (2004) en torno a los aspectos lingüísticos, psicolingüísticos y didácticos de la enseñanza del léxico. También

el diccionario para la enseñanza que dirigió Manuel Alvar Ezquerro (2000), aunque previamente, José Francisco Pastora (1990) ya hubiese publicado su propuesta de vocabulario básico del español y aplicación en la enseñanza, poniendo al propio vocabulario como agente del aprendizaje, tal y como lo hiciera más tarde Maldonado (1998), con su propuesta de estrategias de uso del diccionario en el aula, o con la dirección de un diccionario didáctico del español, tanto a nivel intermedio (1994) como a nivel elemental (1995); o como un año más tarde hicieran Campa, Romero, Romero y Líndez (1996) con ese diccionario inverso de vocabulario escolar, que pretendía dar una visión diferente a las capacidades expresivas del lenguaje. Este libro no pretendía ser lúdico, pero, en verdad, lo era, pues planteaba la adquisición de conocimientos varios de la lengua desde postulados no tan estrictamente normativos y sí más estimulantes para los niños y niñas, quienes siempre han visto en el juego un espacio propio en el que seguir descubriendo las posibilidades y los límites de su propia identidad. No resulta extraño, pues, que salieran publicados también un buen número de estudios en torno a una *praxis* lúdica, dinámica e innovadora, que usara el juego como herramienta para el desarrollo de las habilidades lingüísticas. En esta línea de expansión del área encontramos— como preludio— el trabajo de Recasens (1986), aunque no fuera muy conocido. Sí lo fue el de Jacqueline Jacquet y Silvia Casulleras (2004) con sus cuarenta juegos para aprender español, orientado— como ellas afirman en sus páginas prologales— para niños, jóvenes y adultos, pues del juego nadie se escapa. También fueron útiles para el diseño de algunas unidades didácticas, las propuestas de Muñoz (1991) o la de Santiago y Fernández (1997), que anteponian la diversión y la estimulación a la acumulación de conocimientos sobre la lengua española. Y es que el perfil del/la docente debía adaptarse a las muchas circunstancias que se estaban llevando a cabo, tanto a la hora de afrontar su rol en el aula, como de seleccionar, programar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y alumnas, tal y como hicieron, por ejemplo, Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet e Isabel Solé (1998) para Educación Infantil¹⁶.

¹⁶ Sería imprescindible consultar el Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura, coordinado por Eloy Martos Núñez y Mar Campos Fernández-Fígares (2013, 2015^a) en el que participaron hasta un total de ochenta especialistas nacionales e internacionales (Latinoamérica y Portugal). Puede consultarse en línea (véase la bibliografía) gracias a la Universidad de Salamanca. Su principal valor (y sobre él nos

En torno a ese nuevo perfil del/la docente como mediador/ra, Josefina Prado (2001) no dudó en acercarlo a la necesidad de renovarse ante los nuevos tiempos que se estaban forjando, con una nueva manera de afrontar la lectura y la escritura, motivada por las TIC. Y no le faltaba razón: dentro de esa renovada concepción del currículo de lengua y literatura, tal y como lo expusieran Adela Fernández, Irene González y M^a del Mar Pérez (2012), las TIC (y su derivación hacia las TAC¹⁷) debían tener una mayor

apoyamos notoriamente) es su capacidad para aclarar numerosa terminología que aparece en documentos didácticos pero de los que, con frecuencia, los docentes se sienten inseguros.

¹⁷ Podemos entender que las TIC son aquellas tecnologías que nos facilitan los procesos de adquisición, transmisión e intercambio de información. Esto no implica, sin embargo, que exista una inclusión de la tecnología en la educación, lo que requiere una revisión en sí misma de *para qué*. Dentro de esa pregunta encontramos las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento), que atiende a ese uso de las propias TIC como herramientas formativas. Son conocidos (en lo que a educación literaria específica se refiere), en este sentido, los trabajos llevados a cabo, con muy variados focos de atención, por Víctor Manuel Amar Rodríguez (2018, 2017, 2010, 2010b, 2009, 2007, 2006), el de Martos, Martos, Campos y Núñez (2009), también el trabajo de Hugo Heredia y Manuel Francisco Romero Oliva (2019 y 2019b), o los de Leyre Alejaldre y Eva Álvarez (2019, 2018), así como otros trabajos más plurales en su planteamiento como los de Mónica Moya López (2013), Pablo Moreno Verdulla y Ester Trigo Ibáñez (2017), la gran cantidad de trabajos de Dolors Reig (2019, 2019b, 2018 y 2016) o el de Roser Lozano (2011) entre los muchísimos estudios que podríamos señalar en este apartado. Precisamente la propia Roser Lozano se pronunciaba con un rotundidad crítica interesante en torno a cómo se había llevado el uso de las TIC a las aulas diciendo que «mucha tecnología pero en el fondo muy poca metodología» (Lozano, 2011:46). Pongamos en aviso que las TAC —y las TIC— deberían formar a tanto a los/las estudiantes como a los profesores y profesoras, porque, como ya afirmó Pierre Lévy (2011), los propios docente se encuentran en una clara situación de desventaja al ser, en su gran mayoría, casi unos *inmigrantes digitales* frente a los *nativos digitales*, que serían sus estudiantes, con lo que la *brecha digital* sería importante entre ambos. Ciertamente, no pensamos en tan radical valoración de unos y otros u otras, pero es sintomático que los/las docentes se hayan tenido que adaptar a una manera de aprender y de enseñar muy distinta a como lo vivieron como estudiantes, aunque eso también les convierte en activos participantes de su aprendizaje continuo y significativo.

Tampoco creemos que el uso de las TIC se reduzca a enseñar a hacer una composición de fotografías en *power point*, a unir audio con presentaciones, etc. Este sería un uso instrumental, básico y necesario. Al/la docente no se le pide esto, sino que, ante un escenario nuevo y en constante cambio, como el actual, sepa adaptarse a una nueva manera de acceder y gestionar el alud de información al que estamos sometidos. Esto potenciará muchos factores claves en el proceso formativo del/la estudiante, tanto si su ejercicio formativo se orienta al estrictamente académico-profesional como si lo hace hacia el investigador/ra. Por tanto, cabe potenciar su competencia digital y también la competencia de aprender a aprender: iniciarles a cómo transformar la información en conocimiento, convirtiéndose, de este modo, en un modelo educativo más eficiente e inclusivo. Frente a esto (y como consecuencia de lo apuntado), las TACs implican «conocer las herramientas pero además saberlas seleccionar y utilizar adecuadamente para la adquisición de conocimientos y en función de las diferentes necesidades y perfiles» (Lozano, 2011: 46), lo que nos haría pasar o cambiar el aprendizaje «de» la tecnología al «con» la tecnología: todo para que el/la estudiante (como ciudadano) pueda desarrollar su capacidad de autonomía formativa.

Recordemos que el uso de las TIC y su adaptación o transformación en TAC tiene un objetivo bien definido: transformar las aulas en espacios abiertos, conectados y dinámicos, lo que convierte en más

presencia considerando que se estaba ya ante generaciones clasificados como nativos digitales. José B. Terceiro (1996), con una agudeza terminológica impecable, dejó un concepto clave para los futuros estudios del área: el *homo digitalis*, frente al *sapiens*. Y esto cabe tenerlo muy presente para abordar al lector actual en nuestras aulas y cómo aproximarle los textos o cómo incentivar (y analizar) sus motivaciones cotidianas.

significativo el aprendizaje y da una amplia gama de posibilidades tanto al/la docente como al/la discente. Fueron Matthew J. Koehler, Punya Mishra y William Cain (2015) quienes plantearon esta circunstancia cuando se cuestionaban de qué modo se podían incorporar las TAC al aula también con la idea de reducir ese misma brecha digital a la que aludíamos entre las partes implicadas (docente y alumnos y alumnas). Su modelo, bautizado como TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), entendía que la aplicación de las TIC y TAC debía partir de los conocimientos del/la propio docente que, bajo ningún concepto, debían reducirse a los contenidos a desarrollar o en su especialidad, sino también en conocimientos sobre tecnología, que le permitiesen seleccionar y manejar las herramientas y recursos de la Web 3.0 para poder desarrollar los contenidos que desease llevar a cabo en las aulas, y además tener conocimientos sobre metodologías didácticas (activas) adecuadas para la docencia. Con este triple marco podríamos afirmar que estaríamos ante un modelo colaborativo y cooperativo, que permitiría que las aulas se convirtiesen en espacios de aprendizaje compartido, construyendo conocimiento. Visto así, el/la docente debería desarrollar su propia competencia digital para poder introducir en las aulas ciertas metodologías activas y colaborativas mediadas con tecnologías que potenciasen los aprendizajes en entornos digitales, con lo que necesitaría diseñar contenidos digitales con los que poder desarrollar —al mismo tiempo que enseña— la competencia digital y de aprender a aprender, de los alumnos y alumnas.

En definitiva, no podemos pasar por alto la extrema capacidad de la educación a la hora de adaptarse a las circunstancias sociales que la rodean, como apuntó Zygmunt Bauman (2007) y esto implica a los/las educadores, que deben encabezar ese mismo proceso de adaptación a los tiempos o como lo quiso llamar Ken Robinson (2010) un nuevo camino, no hacia la evolución, sino hacia la *revolución*. La pregunta, por tanto, ya no será de cuánta información disponemos, sino de cómo accedemos a ella y la gestionamos, para que sea funcional y efectiva, por tanto, las TAC tienen como objetivo «remodelar la metodología en cuanto al uso de la tecnología, pero no exclusivamente para asegurar el dominio de herramientas informáticas sino, más bien, para conocer y explorar los posibles usos didácticos que las TIC tienen en la enseñanza y la docencia para ponerlas al servicio del aprendizaje y la adquisición del conocimiento» tal y como expusieron Pablo Moreno Verdulla y Ester Trigo (2017: 90-91) parafraseando el estudio de John Granados *et alii* (2014). Todavía los estudios específicos de Didáctica de la Lengua y la Literatura no han considerado abiertamente los conocimientos tecnológicos como una de las aristas de su marco epistemológico, aunque somos muy conscientes de que estamos en el umbral mismo de su integración como tal, pues esto ya quedó apuntado en muchos manuales del área, como los de Josefina Prado (2004), Rosa Ana Martín Vegas (2009 y 2018), Pedro Guerrero y Teresa Caro (2015) y otros estudios algo más específicos, como el temprano trabajo de Isabella Leibrandt (2008) que ya nos parece algo superado, el de Manuel Francisco Romero y Rafael Jiménez (2015), el de Ignacio Ceballos (2016) aunque se enfocara en el ciclo de infantil, y el más reciente de María Isabel Vicente-Yague y Elena Jiménez (2019). No obstante, la didáctica, como área, ya lleva muchos años planteando cómo aplicar estos conocimientos tecnológicos en el aula y su relación siempre será creciente, como es normal si atendemos a las necesidades formativas de los nuevos/as ciudadanos del siglo XXI. Han trabajado con extrema y productiva notoriedad sobre esto José Antonio Cordón (2016, 2018), con un estudio en el que se nos detalla cómo la Fundación Sánchez Ruipérez se está adaptando y guiando en este cambio.

Del mismo modo, y partiendo de la sociología y de la filosofía, Pierre Lévy (2011) hacía una valoración sobre cómo las TIC ya habían modificado nuestra interacción con la realidad (y los textos) y, por tanto con nosotros mismos y nuestra manera de asimilar conocimientos. Como no podía ser de otro modo, se sucedieron cientos de estudios en torno al uso de las TIC en el proceso educativo, sus peligros y sus virtudes, sus avisos apocalípticos y sus celebradas consecuencias productivas. La cuestión es que era tan necesario adaptar las TIC al contexto educativo, como instruir al/la futuro docente (o al actual) en cómo hacer uso de ello, máxime cuando en el *Proyecto Curricular Base* ya se hablaba de desarrollar, entre los objetivos, la competencia digital y el uso de las TIC.

En esta línea podíamos encontrar un trabajo relativamente pionero, firmado por Bartolomé (1989), al que le siguió el libro sobre estrategias y recursos didácticos de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías editado por la Generalitat de Cataluña (1999) que, desde entonces, siempre se ha caracterizado por ser foco de constante exploración e innovación del área. De nuevo, Josefina Prado (1997) ahondaba en el uso didáctico de las TIC y en los beneficios motivacionales que se podía extraer de ello: volvería sobre esto mismo y su impacto también en la competencia comunicativa, considerando que se avecinaba ya una nueva manera de comunicarse muy diferente hasta el momento y que, por tanto, cabría cambiar ciertos objetivos de la competencia comunicativa misma (Prado, 2001d). Por eso, Lluís Prats (2005), haciendo balance sobre el uso del cine para educar, proponía hasta doscientas películas perfectamente ajustadas a la educación en valores que permitiese una reflexión profunda a los alumnos y alumnas sobre qué mundo se está creando desde los dictados de la nueva sociedad y de qué modo contrarrestar ideológicamente la carencia de valores sólidos en muchas de las películas o series que los/las más jóvenes ven sin control o intervención alguna en muy diversas plataformas y dispositivos. Idea que venía a coincidir con la que en ese mismo año deslizó el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (2005), con un estudio amplio del cine como recurso didáctico. Este sería otro de los aspectos fundamentales al trabajar el intertexto lector, ya que lo telemático y lo fílmico se suelen usar como texto alternativo para establecer conexiones (interrelaciones),

dentro de lo que Lotman llamó *semiosfera*¹⁸ (1996: 22), con otros textos, desarrollando así la competencia lectora y literaria, desde la confrontación o continuidad completamente transversal del texto literario en el aula. Por tanto, se trata de un aspecto a tener muy en cuenta en nuestro trabajo y, sin ahondar en él en exclusiva, sí ser conscientes de su relevancia al respecto.

Otro de los críticos más activos del área (y en estos parámetros) es Felipe Zayas, que se sumó con un buen número de artículos que querían ser un análisis profundo de un nuevo concepto de alfabetización que las TIC estaban propiciando (Zayas, 2010): una idea que compartía ya Josefina Prado (2001b) aunque hablara, en este caso, de los medios de comunicación como principales motivadores de esa manera de acceder a la información y al conocimiento. Así, además de su estudio sobre esa misma alfabetización, también podíamos encontrar trabajos sobre el uso de las TIC en la enseñanza de la lengua y la literatura (Zayas, 1993, 2008) o reflexiones, como las de César Coll, Teresa Mauri y Javier Onrubia (2007, 2008), sobre las TIC en el contexto académico más general, su justificación como herramienta procedimental y su aportación a la dinámica de trabajo, individual y grupal: educar, por tanto, a la sociedad del conocimiento. Unas aportaciones que recientemente valoraron, de manera colectiva, Ana Isabel Allueva y José Luis Alejandro (2017).

Internet es (y ha sido) un invento revolucionario que ha modificado sustancialmente muchos de nuestro hábitos de vida, tanto en las relaciones personales como en la ocupación del tiempo de ocio, el acceso a fuentes de información, gestiones de todo tipo, etc. Los/las más jóvenes han nacido dentro de un contexto cultural ya muy diferente al de hace apenas treinta años, así que hay todavía un choque generacional entre aquellos/as que se adaptan al modelo y aquellos/as que ya han nacido bajo su bendición. Hay quienes lo han visto— como dijimos— como el preludio de un tiempo casi apocalíptico, en el que la cultura y el conocimiento son relegados por la banalidad y

¹⁸ A diferencia de la propuesta formalista rusa y el estructuralismo checo, volcados más hacia lo lingüístico, el sistema semiótico literario no puede estudiarse de manera aislada, ni haciéndole depender de un único contexto, que muy pronto variará: es necesario comprender— afirma Asensi— la literatura (sus textos) a partir de las «relaciones complejas que mantiene con el resto de sistemas de signos que componen una cultura» (Asensi, 2003: 639). Lotman y la Escuela de Tartu denominaron a esta red de relaciones *semiosfera*, definiéndola como aquel «espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis» (Lotman, 1984: 24). En consecuencia, no podemos perder de vista que si una cultura es un sistema de signos dinámico, su marco o contexto debe advertir varias posibilidades de transformación, y con ello todo elemento relacionado en su contextualización.

los hay quienes lo ven como una posibilidad de evolución, adaptándose a lo que— como herramienta— puede ofrecer al ser humano en su construcción personal y en su reorganización social: lo sintetizó de manera brillante Umberto Eco (1968) en su paradigmático libro *Apocalípticos e integrados*, que tantas veces sale a relucir en los estudios del área cuando abordaron la relevancia de las TIC y de Internet en la educación.

Esta confrontación, lejos de aclarar, ha provocado cierto desvarío o desorientación al respecto, tanto a los/las estudiantes como a los/las profesores: se lee menos, se escribe menos todavía (al modo convencional) y parece que sea más fácil persuadir, engañar o manipular a los/las más jóvenes a pesar de la gran cantidad de información que tienen a su alcance para su tratamiento (Pérez Tornero, 1997b). Y sí, llegamos claramente a la conclusión— junto con Petrucci (1999)— de que la lectura, en la actualidad, ya no es el instrumento principal de aculturación, porque parece claro que las funciones de la lectura (y por tanto del aprendizaje y de la memoria cultural) están cambiando drásticamente y ante este panorama tan evidente la Didáctica de la Lengua y la Literatura intenta ajustarse, avanzando hacia un terreno de la innovación educativa decidido y convencido de que este es el camino que debe seguirse para no ir a contracorriente de la realidad histórica del presente.

En el proceso de lectura digital no parece haber tiempo, ni lugar; no existe la diacronía que imponga una continuidad inmutable. Se rompió la linealidad, y eso nos da vértigo ante el futuro como docentes, pero sobre todo nos ayuda a romper las propias limitaciones del pensamiento lógico, del *causa-efecto*, y por tanto de los planos secuenciales (Arlandis, 2018b: 87-89). Tarde o temprano, ante tal circunstancia, habrá que responder a si estamos ante un nuevo humanismo o si, por el contrario, cabe prepararse ante la extinción del que conocíamos. Jesús Valverde (2001) prontamente, sugirió todo un manual práctico para profesores con la esperanza de ayudar a los/las formadores a afrontar estos necesarios cambios; y también González y Gaudioso (2001), quienes nos orientaron a la hora de aprender a formar en internet, al igual que Daniel Madrid (2003) trazaba líneas de convergencia entre la realidad virtual y el desarrollo curricular para todas las edades, dentro de lo que sería la competencia digital.

Puede pasar que en el marco académico unos y otros se pierdan en la fascinación por la herramienta en sí, como avisaron Contín y Merino (2001), o del nuevo espacio, y

olvidarnos qué se quiere expresar, enseñar o aprender. Es cierto que la Didáctica de la Lengua y la Literatura debía plantear renovadas estrategias para afrontar las nuevas características de la lectura y la escritura digitales y en red, aunque en verdad, lo que daba más impresión de vértigo era el constante avance y cambio del terminal y de sus prestaciones, como apunta García Mongay (1998) desde una perspectiva un tanto alarmada por la desorientación que producía este nuevo escenario ante el entrante milenio. En todo caso, es necesario ser conscientes de aquellos cambios más significativos que ha aportado el mundo de la informática en nuestra competencia comunicativa para clasificar un nuevo tipo de lector y una renovada concepción de la lectura (Chartier, 2019).

No podemos negar tampoco cierta reticencia del profesorado, pues frente a la estabilidad y credibilidad del libro, las nuevas tecnologías nos han hecho escépticos de todo aquello que no sea el Mercado, lo Nuevo, la Tecnología. Y con el fin de quitar estos prejuicios y sacarle la máxima rentabilidad funcional al uso de internet en el aula, la Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía editaba un libro en 1998 que tenía como punto de interés la dignificación y el necesario uso de Internet en el aula, con unos objetivos y unas metodologías muy delimitadas y reconocibles por parte de todos los agentes implicados.

Otro concepto importante es el de *hipertexto*, que se trata de un documento, como sabemos, electrónico, compuesto por unidades textuales interconectadas por nodos que forman una red de estructura no lineal¹⁹. Precisamente en el aspecto no lineal reside el punto esencial del cambio lector. El hecho de tener que leer de un modo distinto puede provocar dispersión y hastío o viceversa, pero también puede motivar gran satisfacción. De alguna forma, esta situación dependería del modo de acceder al conocimiento que las personas poseen (Borrás, 2010: 41).

Se parte de un concepto erróneo de *democratización* de la red, sobre todo porque es falso y da pie a que lo publicado *on-line* se convierta en inabarcable para lectores e investigadores/as: la didáctica general incide que cabe también saber guiar los pasos de los alumnos y alumnas, pero igualmente de los futuros profesionales de la enseñanza,

¹⁹ Para sorpresa nuestra hay muchos críticos que confunden *hipertexto* con *hipotexto* y se trata de dos términos distintos que designan también dos aspectos diferentes. Sobre el *hipotexto* volveremos más adelante.

porque lo que realmente ocurre se le conoce como un nuevo simulacro, producto de una *descentralización* de la información, de tal modo que, en efecto, se accede a una lectura más plural, pero no desde un sistema crítico y asentado en el contraste reflexivo, sino desde la disparidad que da la aglutinación de informaciones tan superficiales como efímeras, creando o excesiva confianza en lo leído o la desconfianza más extrema. Por tanto, se corre el peligro de regresar a una lectura pasiva desde el más activo de los medios para conseguir todo lo contrario, como lo demuestran los trabajos compilados por Contin (2000) en torno a la competencia hipertextual y el nuevo paradigma del lector del siglo XXI o el volumen coordinado por Antonio Mendoza Fillola (2012).

Internet, pues, constituye una tarima imprescindible para la Didáctica de la Lengua y la Literatura porque es una poderosa herramienta comunicativa y porque está modificando nuestros hábitos sociales, nuestras capacidades y estructuras sociológicas (véase, por ejemplo, la devoción de los/las más jóvenes por los/las *youtubers* o los/las *influencers*), nuestra manera de entender la formación personal, y cómo aprender de manera efectiva otras lenguas y otras culturas, como lo planteaba Cruz Piñol (2002), pero sobre todo, Josefina Prado, María Victoria Galloso y María Amor (2003) con ese lenguaje sin fronteras en la era de la información; o Javier Onrubia (2016) sobre las finalidades de la educación en la nueva ecología del aprendizaje.

Precisamente, con la necesidad de instruir a los/las más jóvenes a la hora de acceder a los diferentes medios de comunicación que tanto consultan al cabo del día (principalmente la televisión), surge otro de los grandes horizontes de innovación e indagación del área en los últimos años: cada vez es más frecuente ver que los profesores y profesoras hacen uso de textos periodísticos y publicitarios para trabajar muchos aspectos tomados de la lingüística textual y de la sociolingüística principalmente, en detrimento del literario, porque este tipo de textos fomentan lo que Rafael Yus (1996: 5-7) subrayó como la necesaria obligatoriedad de trazar temas transversales hacia una nueva escuela y por su carácter funcional, frente a la aparente disfuncionalidad del texto literario, más recluso en el tiempo de ocio, por exigencias aún por clarificar. Las bases lingüísticas las venías debatiendo, entre otros, Francisco Moreno Fernández (1998), Amparo Tusón (1997) y José Manuel Vez (1991), y las reflexiones sociológicas y psicopedagógicas las realizaron autores como Joan Ferrés (2000), Iriarte y Orsini (1996) y María Victoria Reyzábal (2002) con su trabajo sobre la

persuasión publicitaria, con lo que parecía que la Retórica (con la que comenzábamos todo este amplio recorrido como marco teórico general) volvía a un primer plano con el asentamiento de la Didáctica de la Lengua y la Literatura como disciplina y su enriquecimiento interdisciplinar: idea que se potenciaba en las conclusiones del volumen preparado por el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (2004), sobre la prensa como recurso didáctico.

Importantes fueron, en este caso, igualmente las aportaciones del reconocido lingüista Salvador Gutiérrez Ordoñez (1997) en torno al comentario pragmático del texto publicitario o la *cyberpragmática* analizada por Francisco Yus (2001) dentro de una valoración interesante de aquellos elementos que constantemente nos están comunicando información y que recibimos de manera automática hasta habituarnos a ella y llegar a darle un valor importante en el proceso comunicativo como, por ejemplo, los *banners* y su dirección, la apertura subrayada y azulada de los *links*, etc. Es decir, para hacernos competentes en estas nuevas formas de comunicación donde también está entrando la literatura. Son, pues, lenguajes nuevos de la comunicación que examinó, dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y bajo unos postulados constructivistas bien definidos Pérez Rodríguez (2004) así como Sevillano y Bartolomé (1998 y 1999) por partida doble. Y también el lenguaje de los anuncios, como han trabajado con gran acierto Sara Robles (2006) y Aurora Martínez Ezquerro (2018).

Carlos Lomas (1997), Pérez Rodríguez (2002) y Rafael López (1997) quisieron aportar claridad a las muchas posibilidades metodológicas que iban surgiendo, sin excesivo criterio en algunos de los casos a la hora de abordar la conexión entre lectura y TIC, fuera literaria o no. Por su parte, Juan Jurado y Luisa Gilabert (2000) y M^a Jesús Pablo y Carmen Pérez (1995) elaboraron una serie de actividades, indistintamente, dentro de esa dinámica de talleres que ya apuntamos líneas atrás, mientras Pérez Tornero (1997) analizaba la competencia comunicativa en contextos mediáticos o ajustaba— con el uso de los textos periodísticos y publicitarios— las concomitancias de la comunicación y la educación (Pérez Tornero, 2000). Y no solo el texto escrito tuvo importancia en estos lares: la orientación comunicativa ya guiaba la confección del curriculum desde hacía años, tanto en Infantil como en Primaria y Secundaria— tal y como habían apuntado Montserrat Bigas y Montserrat Correig (2001) en la compilación de su manual de didáctica de la lengua en Educación Infantil así como

Montero, Íñiguez y Zurita (2000) en su manual de oposiciones para secundaria, por ejemplo, para mostrar dos de los extremos del segmento curricular, donde se incluía Primaria (Urdiales *et alii*, 1998)— es también porque seguía muy vigente la investigación en torno a la competencia comunicativa, como demuestra la reedición del estudio de Canale (1995), la relectura de Ausubel (1976), pero con ediciones más comentadas y ampliadas, la publicación de Castañeda (1990) o la aproximación teórica de Amando López Valero y Rose Marie Santiago (1997), así como las actividades para niños y niñas de entre 6 y 12 años para la comprensión y la expresión oral de Margarita Recasens (2003). En consecuencia, parecía oportuno proponer el trabajo de la radio en el aula, como hizo Isidro Moreno (1997) o la estructura del diálogo, la competencia comunicativa y los medios, como hizo Alain Brulé (1999), para dar respuesta a necesidades y realidad sociales, activas, comunicativas y en conexión directa con buena parte del alumnado y sus motivaciones cotidianas.

Quedaría un último aspecto a tratar ajustándonos las necesidades de nuestra investigación aunque no es nuestro principal objeto de estudio (aunque podría serlo): la atención a la diversidad, la multiculturalidad y el interculturalismo, del que solo queremos dar muestra de haberlo tenido presente, pero sin profundizar esta vez en él. Somos conscientes de que, por ejemplo, la atención a la diversidad se erige como uno de los pilares fundamentales y axiales del actual currículo, porque este pretende una formación completa e integral de las personas, desde sus edades más tempranas hasta las últimas etapas de su formación académica obligatoria, al menos, como planteara en sus páginas iniciales Andrés Suárez Yáñez (2000). María Victoria Reyzábal lo sintetizaba muy acertadamente:

Cuando el niño aprende a usar su lengua no adquiere simplemente palabras o estructuras, sino también significados culturales, concepciones acerca del mundo y de sí mismo [...] Así, la lengua se convierte en un instrumento esencial para construir la primera representación del medio físico y social del niño (compartido, en general, con los suyos y, por tanto, comunicable); además, es un mecanismo primordial para la construcción y organización de su pensamiento, para la realización de nuevos aprendizajes y para una plena (crítica y creativa) integración comunitaria (*Apud.* Prado, 2004: 130).

Y es aquí cuando nos encontramos un problema no resuelto y sobre el que la Didáctica de la Lengua y la Literatura, junto con otras disciplinas directamente vinculadas a este debate, debe resolver: en qué medida las propuestas planteadas para hacer frente a la diversidad actual en las aulas españolas tienen como objetivo atender a las propias diferencias y en qué otra medida no son, sin embargo, una manera de eliminarlas, neutralizarlas, absorberlas, ya no como una faceta más de la integración, sino como una respuesta— resignada— de supervivencia social e intelectual. La propia naturaleza múltiple y compleja de la diversidad propicia que existan diversos ritmos de aprendizaje, multitud de intereses formativos, distintas necesidades educativas, diversos usos lingüísticos y culturales, y que, ante tanta variedad, la tendencia haya sido la unificación bajo algunos denominadores comunes (Martínez Ezquerro y Campos Fernández-Fígares, 2017). Esto, como es lógico, también se resiente en la enseñanza de la lectura literaria y en la confección o catalogación de los posibles tipos de lectores dependiendo de su evolución, formación, hábitos, etc. Somos conscientes, pues, de este hecho en nuestro trabajo, aunque tengamos esta vez como premisa la elaboración de unas teorías generales que no quieren atentar contra la diversidad, sino identificarla y poder así ayudar de manera más eficiente en su formación lectora.

Es cierto que los currícula confeccionados hasta el momento han contemplado las denominadas áreas transversales que, al menos en teoría, tendrían como objetivo educar a los alumnos y alumnas para convertirles/las en ciudadanos críticos y responsables; e, incluso, puede ser que en las escuelas de Primaria (ciclo al que dirigimos nuestra particular atención, aunque tampoco con exclusividad), aunque tímidamente, estas áreas transversales se pulan, pero es innegable que en los centros de Secundaria y Bachillerato su presencia es poco menos que anecdótica. Esta formación en valores, normas y comportamientos cruzan, como arterias, todas las materias, al ser contenidos educativos básicos para la futura convivencia en sociedad de los alumnos y alumnas. Así lo vieron Bearne (1998) y Casanova (2001), del mismo modo que se planteaba, ampliamente, en el excelente libro colectivo coordinado por Sipán (2001). Un terreno, pues, propicio para que la Didáctica de la Lengua y la Literatura ensanchara buena parte de sus límites epistemológicos y se situara críticamente en la relación entre lengua, literatura, sociedad, diversidad, globalización y aula y bajo estas consignas tan encaminadas a la intervención-acción del docente articuló Virginia Unamuno (1995) un primer esbozo, en

forma de artículo, que más tarde amplió y desarrolló en forma de libro (Unamuno, 2003); también Javier Onrubia (1993b) quiso llevar este debate a las aulas de Secundaria, mientras que M^a Victoria Reyzábal y Pedro Hilario (2003 y 2003b) ampliaron su debate a una compilación muy completa de trabajos variados en torno a los retos de la enseñanza de una segunda lengua, más plural y acorde con unos valores de convivencia mucho más ajustados a la situación desigual de muchos sectores de la sociedad actual: discapacidades físicas e intelectuales, marginalidad laboral, sexismo, exclusión social, etc. Será un reto del área y de nosotros y nosotras mismos intervenir, cuando sea posible, en este nicho de investigación y de qué modo podemos actuar de la manera más efectiva posible (Martínez Ezquerro y Campos Fernández-Fígares, 2017).

Una vez hecho un repaso de la complejidad del auténtico marco teórico que enmarca un trabajo de estas características, y sin entrar ya más en la compleja red de significados ni de conceptualizaciones del término *didáctica* a través de la historia²⁰, podríamos valorar hasta dos definiciones— para ir cerrando la explicación de nuestro punto de partida teórico— más o menos aceptadas en un sentido general y aplicadas de un modo más particular en este trabajo: por un lado, la definición de Fernández Huerta (1973: 27), para quien la «Didáctica tiene por objeto las decisiones normativas que llevan al aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza»; por otro lado, la de Escudero (1980: 117), que insiste en el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo toma como «ciencia que tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza-aprendizaje de carácter instructivo, tendentes a la formación del individuo en estrecha dependencia de su educación integral». Visto de esta manera, podríamos partir de la consensuada definición de Didáctica como aquella ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando. Y esto también definiría su marco de actuación, al pensar que debería ocuparse de los procesos que tienen lugar en un contexto curricular o institucional, muy focalizadamente en el alumnado (el futuro *lector* para nosotros) aunque podría plantearnos otras dudas, tales como si una actuación en educación no formal podría tener la consideración de ser curricular, o si esto mismo se podría usar en

²⁰ Nos sería imposible hacer aquí un amplio y exhaustivo arco evolutivo del término, partiendo de aquel paradigmático *Didáctica Magna* escrita por el obispo protestante Comenius. Pero para tal cometido pueden consultarse los estudios de Estebaranz (1994: 41), Sáenz Barrio (1994) y Benedito (1987).

la educación informal, por ejemplo²¹. Entonces, la didáctica actuaría en aquellas situaciones susceptibles de planificación y desarrollo, lo que equivale a unas estrategias en el *cómo* y en el *para qué*.

Como sabemos, la didáctica atiende tanto a la enseñanza como al aprendizaje. Por su parte, la enseñanza, en el estricto sentido pedagógico, es la acción de transmitir conocimientos y de estimular al alumnado para que los adquiera. El aprendizaje, por otro lado, es la adquisición de conocimientos. Dentro de una lógica de comportamiento derivado, la enseñanza provoca el aprendizaje y este concluye en la *instrucción*, de tal modo que dicha instrucción es el resultado de la acción transmisora de la enseñanza, que provoca la acción receptiva y adquisitiva del aprendizaje, por lo que la instrucción es el medio para enriquecer y perfeccionar las facultades intelectuales. Consecuentemente, la didáctica surge del gran espectro científico de la Educación, donde se le enmarca en cuanto a disciplina. Pero no deberíamos perder de vista un detalle: al analizar etimológicamente la palabra educación comprobamos que estamos ante algo bastante más complejo que una simple teoría de la instrucción intelectual ya que en latín *educare* significa «criar, nutrir, alimentar» y *exducere* significa «sacar, llevar o conducir desde adentro hacia afuera». Esta dualidad, tan significativa, nos lleva a una no menos interesante paradoja, porque al centrarnos en la primera acepción estaríamos entendiendo que la educación es un proceso de «alimentación», ejercido desde fuera del individuo hasta este, con lo que todo el peso de la enseñanza recaería sobre el/la profesor/ra que nos transfiere esos mismos conocimientos; en cambio, si nos centramos en la segunda, deberíamos entender educación como una manera de encauzar aquellas disposiciones ya existentes en el sujeto que se educa. Esto mismo, como veremos, tendrá su correlato (que no equivalencia) en la lectura, donde tendremos el doble plano que se traza del texto al lector y del lector al texto, en su interrelación.

De tan rica dualidad surgieron, por tanto, las dos teorías fundamentales en torno a la propia educación: la llamada «educación tradicional», de claro signo intelectualista, en la que el/la docente, se erige, como dijimos, como centro del proceso al ser quien transmite, con mayor o menor acierto, sus profundos conocimientos a unos/as discentes pasivos y receptivos; o la llamada «educación progresiva», basada en el alumnado, en

²¹ Resulta de imprescindible consulta los dos estudios de Gustavo Bombini (2017, 2018) para ampliar este apartado de una manera más definida.

su actividad, libertad, motivación, espontaneidad y concretos procesos de desarrollo cognitivo.

Pero atendamos también a la idea de que didáctica y educación no son exactamente la misma cosa, ya que esta última es una acción espontánea y natural (aprendemos de muchas personas, a raíz de nuestras propias experiencias en concretas situaciones, etc.) mientras que la primera tiene un carácter intencional y sistemático, que intenta guiar hacia un orden consecuente a esa misma educación para convertirla en instrucción, así que se centra en la necesidad de refinar técnicas y métodos para transmitir y desarrollar un conocimiento, pautarlo y teorizar sobre las acciones educativas que se presenten en cada momento. En todo caso, podemos concluir con la idea de que la didáctica es algo más que un método de enseñanza, pues implica intencionalidad educativa y la formación del/la discente.

La evolución de la didáctica, para ser sintéticos y fijar nuestras últimas valoraciones en torno al marco teórico, podríamos enmarcarla en un amplio espectro que iría de la llamada— por Saturnino de la Torre (1993)— como *fase artesanal*, en los inicios de la escolarización a nivel histórico, pasando por otras muchas fases (*metódica, filosófica, aplicativa, explicativa*) hasta la última de todas, la fase *epistémica o de paradigma de racionalidad*, surgida a partir de la década de los setenta del siglo pasado, de naturaleza plural, derivada de una reflexión interna del modelo positivista, y que va a tener en consideración no solo la acción individual del sujeto, sino también la manera en la que el contexto (en su amplio sentido) se interrelaciona, condiciona o modifica a dicho sujeto. Así, surgió la necesidad de plantear un modelo integrador que armonizara las fases evolutivas del individuo con esos mismos contextos sociales. Y con esta consigna ha llegado hasta nuestros días, de manera muy visible en lo que atañe, por ejemplo, a la educación literaria.

En definitiva, nuestra investigación pretende plantearse, pues, esa búsqueda de enfoques didácticos, partiendo previamente de su análisis, así como alternativas metodológicas, lo que exigirá una profunda revisión de algunos de los conceptos claves que vienen siendo habituales en las estrategias docentes a la hora de reflexionar y planificar la lectura literaria. A partir de ahí, como es lógico, tomar al lector (el alumnado) como auténtico referente, pues así es en el plan educativo actual, y articular, en consecuencia, posibles vías de acercamiento crítico y propuestas metodológicas. Pero

esto no descarta que haya otras orientaciones a las que, necesariamente, tengamos que aproximarnos por la innegable interrelación que existe entre ellas, como serían, por ejemplo, el desarrollo y aplicación de estrategias y procedimientos que le sirvan al alumnado para una actuación espontánea, siempre que califiquemos a los alumnos y alumnas como lectores y dicha actuación espontánea se enmarque en aspectos muy subjetivos y variables como el hábito lector.

2. MARCO METODOLÓGICO: LA EDUCACIÓN LITERARIA Y LA *PRAXIS* DENTRO Y FUERA DEL AULA. FUNDAMENTOS DE LA RELACIÓN ENTRE TEORÍA LITERARIA Y LA DIDÁCTICA.

2.1. Definición de una propuesta metodológica: de la teoría a la *praxis*.

Entendemos por metodología, según lo define el DRAE, como «Ciencia del método» o más aún, «conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal»: ciencia, investigación y método, constituyen los tres ejes de la metodología, que es aquella que media entre la teoría abstracta y la práctica concreta, entre los supuestos y las certezas. La didáctica, como sabemos, es metodología en sí misma: su campo de acción estriba en cómo llevar al terreno del aula toda la teoría

desarrollada en torno a unos saberes (en este caso, literarios, por ejemplo) y un modo de enseñarlos (educación) y extraer conclusiones derivadas de esa práctica. Por tanto, escribir sobre la metodología dentro de un área científica dedicada a ella se convierte en *metametodología* en verdad, pues desarrolla una reflexión a nivel interno del propio hecho reflexionado con un efecto recíproco. Sin entrar en divagaciones al respecto, cabe tener presente, pues, que toda metodología debe estar estrechamente relacionada con la teoría que la avala y la impulsa, por lo que las ligazones son evidentes, constantes y necesarias si queremos dotar a cualquier propuesta de un mínimo de rigor investigador. En consecuencia, este apartado de exposición del marco metodológico podría, perfectamente incardinarse en el teórico, como consecuencia final de todo su desarrollo y análisis, pues no podemos deslindarlo sin que se resienta de algún modo.

Cabe tener presente, no obstante, que existen varios niveles (por no hablar de diferencias) de metodologías operantes y que debemos elegir, en esta ocasión, una de ellas: por un lado, tenemos ante nosotros una propuesta metodológica que justifica los pasos seguidos en la investigación, teórica, llevada a cabo y que está definida por su carácter también teórico, pues debe dar cuenta de qué camino investigador se ha tomado y cómo se ha hecho, pero desde planteamientos generales; por otro lado tenemos la metodología del aula, donde la Didáctica enclava sus actuaciones, y concreta las propuestas previas propias de la teoría y de su proyección de aplicación. La primera de ellas será la que aquí, en este apartado, queremos exponer, para, desde ese punto, quedarnos a las puertas de otra metodología más activa, que debería implementarse en el aula de Primaria (y Secundaria y Bachillerato con las debidas modificaciones adecuadoras para cada nivel). Considerando que esta investigación no pretende arrojar nuevas propuestas de actividades en el aula, cabe poner sobre el tapiz del marco metodológico los puntos de partida y también los de llegada en ese paso previo a llevar propuestas concretas al aula. Así, la justificación metodológica se ajustará a detectar cómo ha influido la educación literaria en el estudio de la literatura en las aulas y sobre qué teorías se ha fundamentado: ese análisis de la metodología ha de servir de base para proyectar nosotros mismos nuestra propia teoría reguladora de esa *praxis* o método de trabajo, identificando los agentes funcionales y las líneas de desarrollo del mismo. Por tanto, no se pretende justificar desde aquí qué patrón metodológico se ha seguido ni a qué escuela específica y concreta nos hemos ajustado para lanzar nuestra investigación

al foso de la tradición crítica, sino que, muy en la sintonía de la propia Didáctica de la Lengua y la Literatura, hemos hecho, a partir de un combinado de áreas afines en contacto, nuestra propia teoría y *praxis*, aunque esta vez no nos adentremos en el desarrollo de actividades específicas para llevarlas al aula. No obstante, hay ciertas propuestas de trabajo que emergen del debate abierto que intentamos llevar a cabo con la teoría y la práctica al mismo tiempo, así que esas propuestas no intentarán más que invitar a la reflexión del método y no tanto a su plasmación, pues no hay metodología sin reflexión interna, sin autoevaluación que la confirme, corrija o deseche.

Al hilo de lo que venimos argumentando podemos decir que la cuestión fundamental dentro de esa misma evolución cabría buscarla, pues, en la dialéctica entre teoría y *praxis*, porque según cómo los colocáramos en la ecuación, determinábamos un principio de jerarquización: ¿qué es más importante, la teoría o la práctica en la didáctica? Un debate que ha generado ciertos revuelos académicos que no merece la pena tratar aquí, pero que sirve para entender buena parte de esa transformación del núcleo de nuestro marco teórico: de lo literario como centro a lo lingüístico-literario como adyacente, y de la didáctica como adyacente a la didáctica como centro. Y este conflicto nos lleva a términos— muy discutibles pero extremadamente asentados en su imprecisión— como abstracción o especulación (teóricos) frente a superficialidad (prácticos): la sorpresa surge cuando la práctica adquiere una autoridad académica y social, ganándole un terreno a la teoría que este jamás podrá tener. Y esto cabe tenerlo presente, porque la distancia que media entre la ciencia literaria y la didáctica estriba, entre otros motivos, en esta relación entre la teoría del fenómeno literario y la práctica de cómo enseñarlo, que es algo muy distinto, aunque la fórmula perfecta y necesaria es armonizarlos.

La didáctica, como dijimos, es aquella disciplina que media entre la teoría y la *praxis*, y da equilibrio a los dos extremos. Shirley Grundy (1987:115-116) determinó la actividad de desarrollo del currículo como una forma de *praxis* sobre unos principios que luego han ido marcando el ámbito de acción e investigación de la didáctica, de tal modo que tendríamos:

- a. Los elementos constitutivos de la *praxis* son la acción y la reflexión.
- b. La *praxis* tiene lugar en el mundo real, no en el hipotético.

- c. La *praxis* se hace efectiva en el mundo de la interacción, el mundo social y cultural.
- d. El mundo de la *praxis* es el construido, no es el mundo natural.
- e. La *praxis* supone un proceso de construcción de significados, reconociendo este proceso como *construcción social*.

Esto nos hace invertir el orden de los factores, porque al cambiar ese mismo orden del sintagma (de la literatura didáctica a la didáctica de la literatura), estamos modificando el modo a cómo nos acercamos a lo literario y a lo lingüístico, en el caso de la Didáctica de la Lengua y la Literatura: partir de la práctica para construir, a partir de ella, la teoría que podrá influir, a su vez, en la nueva práctica, reflexiva y mejorada. Por eso también, a la hora de analizar la lectura o la figura del lector cabe que primero analicemos, veamos y observemos cómo se lee, cómo se enseña a leer, qué y cómo leen los lectores hoy en día y a qué nivel lo hace: he aquí el marco metodológico que nos lleva de la mano en nuestra propia investigación.

Frente al modelo de aproximación a la realidad en el que predominaban los discursos teóricos y nominalistas, basados más en creencias e hipótesis que en datos contrastados, surgió una nueva manera de afrontar cómo aprendemos y en base a qué construimos el conocimiento, con una teoría más acomodada a las condiciones de la práctica (Zabalza, 1990). Llevado esto a nuestro campo podríamos decir que no es lo mismo saber mucho sobre literatura que saber enseñarla, porque son dos cuestiones muy diferentes que no están vinculadas sin la intervención de la didáctica, que media entre los contenidos que se saben y la metodología que se debe emplear para alcanzar el objetivo de enseñarla adecuadamente. Pero tampoco es lo mismo la teoría de la enseñanza que la teoría del aprendizaje, pues la didáctica es aquí, de nuevo, la mediadora que permite regularlas en base a su puesta en práctica, precisamente para que esa misma teoría de la enseñanza, al integrar la teoría del aprendizaje, sirva para explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje: cómo ocurre y qué resultados logra en unas determinadas situaciones socioculturales y personales. A partir de esta práctica, la construcción de su teoría irá poco a poco convirtiéndose en normativa, pues ayudará a ordenar la acción de la enseñanza en unos parámetros más o menos generales y clasificatorios, como sabemos.

En consecuencia, el aspecto teórico de la didáctica descansa en los conocimientos que elabora sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, mientras que su práctica consiste en la aplicación de aquellos mismos conocimientos y en la intervención efectiva en los procesos reales de enseñanza-aprendizaje: no rehúye la teoría, sino que la necesita implementar para extraer de ella los efectos reales en la educación o proceso formativo del ser humano; o, por el contrario, parte de la práctica para establecer toda una teoría de actuación educativa, efectiva, empírica y funcional. Son dos caminos que nos llevan en una misma dirección, pero que, curiosamente, parecen llevar trayectorias contrarias, sin que lo sean. A las dos nos iremos ciñendo, no obstante.

Por tanto, la didáctica tiene una naturaleza práctica, intervencionista, transformadora de la realidad y reflexiva, pues surge de la *praxis*: interviene en los procesos ya señalados de enseñanza-aprendizaje y pretende que, con esta intervención, se consigan resultados transformadores (en un sentido positivo, claro) y luego reflexiona y teoriza sobre todo ello. Hay quienes han entendido que la didáctica requiere de unas habilidades casi artísticas, guiadas por la tradición y la intuición y acrecentadas con la experiencia cotidiana de dar clase: sería ese punto de genialidad necesario para conseguir una serie de resultados. Es el caso de Eisner (1982: 153-155) quien señaló hasta cuatro aspectos en los que dicha habilidad artístico-creativa se convertía en imprescindible: por ejemplo, partiendo de la concepción de que la actividad didáctica no es rutinaria ni prescrita totalmente, sino sujeta a contingencias impredecibles, en consecuencia, la acción puede ser innovadora, apoyada en procesos reflexivos; o que es durante el propio proceso donde se crean nuevos (o renovados) fines, de tal modo que se hace imposible la aplicación rutinaria y mecánica de normas, obligando a modificar fórmulas de actuación y a investigar nuevas maneras de hacer; igualmente, el hecho de que el/la docente— sacando conclusiones e información del contexto sociocultural ambiental— sea capaz de ajustar, creativamente, no solo los contenidos, sino también los métodos. La pregunta, entonces, que se hace Eisner es si todo esto (y más) puede conseguirse realmente con instrucción (formación de formadores) o si no sería necesario considerar que debe existir un componente elevado de creatividad artística en el/la docente. Visto así, casi sería como preguntarse aquello de *el/la docente ¿nace o se hace?* Y no descartamos indagar en esto en el futuro, pero no es nuestro objetivo esta vez. Ahora bien, sí creemos en la profunda necesidad de formar a los/las formadores y

por eso mismo parte de este estudio pretende dar una base teórico-práctica a quienes vayan a ejercer como tales, al menos en lo que respecta al trabajo sobre (y con) los textos literarios, la lectura y el lector.

Frente a ello, en uno de los primeros manuales de Didáctica de la Lengua y la Literatura publicados a partir de la década de los setenta en España, José Romera Castillo (1979: 20-23) apuntaba que el/la docente debía atender, en su preparación, a tres aspectos fundamentales: el primero de ellos, a la *formación de la materia*, lo más profunda posible, basada, a su vez, en dos sub-etapas, la formación inicial (la universitaria, por ejemplo) y la formación continua; el segundo sería la *formación psicológica*, pues consideraba que el trato con los niños y niñas y la necesidad de conocer la psicología del aprendizaje eran capitales en la formación de los/las docentes; y finalmente, la *formación pedagógica* donde afirmaba:

Su objetivo [la formación pedagógica] será preparar un verdadero «profesional» de la didáctica lingüística, esto es, un verdadero especialista que, como el médico o el ingeniero, practique un arte encuadrado en cada ocasión por las coordenadas científicas. El profesor de lengua no debe de estar condenado a tener, o no tener, un «don» o «talento» pedagógico innato; sino que, por el contrario debe adquirir el conocimiento de las corrientes metodológicas más importantes de la Pedagogía actual para poder impartir una mejor clase de lengua. (Romera Castillo, 1979: 23)

Todo podría converger, pensamos, en una perfecta armonización de la creatividad y de la predicción mecánica (basada en teorías previas). Ahora bien, la actividad práctica de cada día en el aula no puede desarrollarse según un patrón tecnológico, como si todo estuviese ya previsto, porque ante situaciones no previstas (y son muchas las que ocurren en un aula) solo cabe la respuesta reflexiva basada en teorías científicas, pero llevadas a cabo en el momento, con predominio del elemento artístico-creativo o, como viene siendo conocido: la común *improvisación*. Compartimos plenamente, pues, esta idea que es, al fin y al cabo, fundamento de peso ante la firme creencia de la necesaria existencia, como ciencia, de la didáctica, para evitar el desequilibrio que pudiera derivarse de la idea de que la intuición (conocimiento de base irracional basado en la experiencia previa) y la improvisación guíen los pasos de los/las docentes a la hora

de confeccionar sus clases, porque el centro no está en el ingenio, *buenhacer* o impacto del/la propio docente, sino en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se opera en el/la estudiante y esto requiere de un método, amplio y flexible, organizado, orgánico (por dinámico y vivo), coherente, planificado y efectivo. Y tampoco nos valdrá eso de que en la lectura la intuición es clave: caer en esta afirmación es confundir planos, porque una cosa es leer, que puede guiarse por esa intuición, y otra enseñar a hacerlo, que debe planificarse.

De igual modo, también cabría evitar el exceso de inclinación hacia lo sistemático, sin tener en cuenta los desajustados patrones de los/las estudiantes, que requieren una capacidad de adaptación mucho mayor que la simple aplicación de teorías consolidadas. Efectivamente, esto debe partir de la práctica y de una teoría, de base científica, derivada de ella, porque la didáctica tampoco puede ser (o no debería serlo) una mera aplicación práctica de conocimientos, principios, teorías o normas derivadas y elaboradas de otras disciplinas: avisemos que en la encrucijada de los datos procedentes de disciplinas convergentes (psicología, sociología, pedagogía, etc.) va creando su propio corpus de teorías. Por este motivo, Camps y Milian (1990) concluyeron que el marco propio de la Didáctica de la Lengua y la Literatura se configuraba, en primer lugar, como un centro de acción sobre los procedimientos de la enseñanza y de formación que nace como una respuesta a los deseos de eficacia y de rentabilidad pedagógica, cada vez más visibles y necesarios en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Y en segundo lugar, como un espacio de integración de las disciplinas que hacen referencia a lo que se enseña y al hecho de enseñar. Porque, en realidad, el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura se configura como un espacio de interrelación de diversos campos, pero no como una suma de sus aportaciones, sino como un espacio de transformación de los datos que proporcionan aquellos para cumplir su objetivo primero: la eficacia, que no deja de ser un requerimiento social respecto de las instituciones educativas, sea del nivel que sea (Ballester, 2015: 27).

Solo con la intención de ampliar el ángulo de nuestro prisma sobre la materia tratada, abramos el debate a la otra parte de la ecuación de la que partimos y tengamos, ahora, presente también la existencia— y vigilancia— de una Didáctica General (DG), que se ocupa de los principios generales y normas para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia objetivos— globales— educativos. Esta DG estudia, en consecuencia,

los elementos comunes a la enseñanza en cualquier situación, ofreciendo una visión de conjunto sometida a modelos descriptivos, explicativos e interpretativos generales aplicables a la enseñanza de cualquier materia y en cualquiera de las etapas o de los ámbitos educativos. Ciertamente es que su punto de arranque son las realidades concretas, pero su función no es la aplicación inmediata a la enseñanza de una asignatura o a una edad determinada, porque, sobre todo, tiene puesto su interés en analizar críticamente las grandes corrientes del pensamiento didáctico y las tendencias predominantes en la enseñanza contemporánea (Mattos, 1974: 30).

Frente a sus variantes en específicas situaciones de edad o características de los sujetos implicados, esta DG derivó en una Didáctica Diferencial (DF), incluida, no obstante, en la primera, ya que se trataría de establecer parámetros generales, igualmente, pero teniendo en cuenta esas mencionadas variantes. Frente a la conceptualización generalizada surgió la Didáctica Específica (DE), aquella que, como en nuestro caso, viene acompañada por un complemento del nombre explícito, que trataba de la aplicación de las normas didácticas generales al campo concreto de cada disciplina o materia de estudio, lo que equivale a mantener que la Didáctica de la Lengua y la Literatura no atiende solo a las ciencias de la educación, sino a otras disciplinas, como ya dijimos. Y no solo eso: no pretende establecer una teoría de la educación, sino servirse de las diferentes teorías revisadas por la DG que le puedan ser útiles para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua y la Literatura. La habilidad (creatividad) estriba, pues, en saber, también, qué es útil y qué no, en esa encrucijada de disciplinas de la que surge y se enmarca la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Esta selección— necesaria— vendrá determinada por el hecho de que la propia Didáctica de la Lengua y la Literatura es quien debe elaborar los principios teóricos indispensables para la resolución efectiva de los aspectos relacionados con los objetivos, los contenidos, la metodología, los medios, las actividades y la evaluación de la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura en sus diferentes niveles educativos, tal y como anotaron Juan Manuel Álvarez Méndez (1998 y 2007) primero y Josep Ballester (2015: 17) más tarde. Y es que, en su justificación, subyace un motivo muy claro que condiciona su plan de actuación: pretende desarrollar una capacidad, no un saber. O mejor aún: pretende desarrollar un saber a partir del análisis de cómo se forman y educan ciertas capacidades y competencias.

En definitiva, la Didáctica de la Lengua y la Literatura, en cuanto DE, debe afrontar la suma de disciplinas, partiendo de la idea de que su interés se localiza en los procesos (comunicativos, cognitivos, de desarrollo, de adecuación), ya que su objetivo primordial es «la intervención: formar hablantes competentes y lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás» (Mendoza Fillola y Cantero 2003: 11) y esto requerirá de la didáctica un doble cumplimiento: por un lado, que en el contexto escolar se puedan desarrollar aptitudes de los alumnos y alumnas, relativas a la comprensión y la expresión de textos orales y escritos; por otro lado, también debe conducir al alumnado hacia el dominio de un concreto número de reglas y convenciones características de las lenguas y las literaturas estudiadas, que sirvan de apoyo a la comunicación, tanto dentro como fuera del contexto escolar (aprender a aprender y aprender a hacer), como apuntara Ballester (2015: 31-32).

Con su objetivo bien claro, parece más evidente señalar el espacio generado por y para la Didáctica de la Lengua y la Literatura, más allá de aquel acertado comentario de Carlos Lomas (1996: 7) cuando indicó que su esencia era «ir cerrando el abismo abierto entre lo que se dice con los objetivos del área y lo que se hace en las escuelas». Bajo esta idea Anna Camps, retomando su propio trabajo previo de 1990 junto a Milian, sintetizaba: «La autonomía de la didáctica de la lengua se dibuja a partir de la delimitación de su espacio de actuación, y también a partir de su objetivo: el afán de descubrir y comprender la relación entre los factores de orden diversos que inciden, para actuar» (Camps, 1998: 35). Líneas de actuación que, indiscutiblemente, mueven las sucesivas investigaciones derivadas de ellas.

2.2. Una metodología surgida a raíz de la confluencia de diferentes teorías

Ya dijimos que el espacio de la Didáctica de la Lengua y la Literatura radica en esa confluencia y contraste de las contribuciones de diversas disciplinas, que se podrían organizar, a su vez, en dos grandes bloques: por un lado, las ciencias del lenguaje, donde tenemos la lingüística (general y aplicada) y los estudios literarios (teoría, crítica, historia y comparatismo literarios); por otro lado, las ciencias de la educación (psicología, sociología, pedagogía y didáctica general), pero también en las disciplinas surgidas a raíz de la propia confluencia entre ellos, como ocurre, por ejemplo, con la

psicolingüística, con la psicopedagogía o con la sociolingüística. Por tanto, delimita sus contenidos como área a partir de la adaptación, la selección y la derivación de saberes lingüísticos y literarios, pero también de aquellas teorías del aprendizaje y del desarrollo cognitivo, que sean de especial relevancia en la adquisición, la enseñanza y el uso de las habilidades comunicativas (Mendoza Fillola, 2003: 5). Y de todo ello debe hacer y definir una forma de enseñanza coherente y sistemática, fuertemente articulada con los objetivos sociales más democráticos y que potencie al máximo las capacidades psicológicas de los/las alumnos/as, tal y como expuso el referencial estudio de Bronckart y Schneuwly (1991: 187). La pregunta a resolver en este punto sería si este trabajo se quiere enclavar en el punto exacto de esa confluencia o si se localiza más escorado en solo una de ellas y a partir de ahí poder trenzar futuros puentes de relación que ayuden a ir, poco a poco, articulando una visión más completa y compleja del objeto de estudio. La respuesta parece clara: existe una evidente inclinación por nuestra parte a centrar nuestra atención a analizar algunas de las conclusiones derivadas de la disciplina de los estudios literarios, ver su actualidad en consonancia y disonancia con los niveles de la formación escolar española (por no hacer excesivamente amplias nuestras conclusiones frente a culturas y lenguas que no conocemos en profundidad, aunque hayan puntos generales muy en común) y atender en qué medida dichas teorías se ajustan a los niveles iniciales de formación intelectual de los/las más jóvenes lectores. Por supuesto, deben ser consideradas muchas de las conclusiones y métodos extraídos de las otras disciplinas puestas en juego y conexión, pero tendremos una indiscutible tendencia hacia una de ellas, la literaria.

Partimos, pues, de la determinación de esa base epistemológica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura confeccionada por un total de cinco perspectivas resaltadas por Mendoza Fillola y Cantero (2003: 11) y retomadas, más tarde, por Josefina Prado (2004:33)²², como cinco ejes sobre los que actualmente parecen derivarse las investigaciones y las metodologías propias del área:

²² Rosa Ana Martín Vegas (2009: 33) se hace eco de esta información directamente del estudio de Mendoza Fillola y Cantero (2003), pero solo señala la existencia de cuatro perspectivas, eliminando, desde su punto de vista, la *pedagógica*, curiosamente, que la incluye (y no sabemos si esto es realmente muy adecuado hacerlo así) dentro de la *psicológica*, estableciendo una causalidad un tanto peculiar y, en cierta medida, controvertida, al menos para el área de pedagogía. También podríamos hacernos eco de la distinción, ligeramente diferente, que hicieron Camps y Milian (1990), cuando destacaban cuatro marcos que incidían en la intervención de la Didáctica de la Lengua y la Literatura: el marco epistemológico (de

- *Perspectiva lingüística*: centrada en los procesos comunicativos (función social de la lengua) y no solo en el conocimiento de la gramática y de carácter pragmático y discursivo.
- *Perspectiva literaria*: centrada en el lector, en la recepción del texto y en el placer estético.
- *Perspectiva pedagógica*: centrada en el alumnado y en sus procesos de aprendizaje y no en los contenidos o en el profesor/ra.
- *Perspectiva psicológica*: centrada en los procesos cognitivos de carácter constructivista.
- *Perspectiva sociológica*: centrada en los contextos en que se desarrolla el aprendizaje.

Si atendemos al hecho de que tenemos la lectura, la literatura y al lector como tres frentes para el análisis, queda clara, pues, la línea de aproximación elegida para efectuarlo: la perspectiva literaria, sin que ello implique descuido de las otras, aunque sí su relegación a un segundo plano de interés en algunos casos. Por tanto, de entre las aportaciones teóricas hay que tomar aquellos aspectos que tengan «incidencia en la enseñanza/aprendizaje de la comprensión y expresión oral y escrita que permitan articular un modelo justificado, que no pretende competir con el modelo teórico- lingüístico de partida» (Mendoza, López Valero y Martos, 1996: 10), o del teórico- literario o el psicopedagógico, sino seleccionar y describir aspectos específicos que den respuesta a objetivos y necesidades docentes que pretendemos desentrañar. Por esto mismo, en este estudio no pretendemos tampoco arrojar una teoría sobre el intertexto o sobre las variantes tipológicas del lector en sentido filológico, sino que a raíz de ciertas teorías, derivadas en su gran mayoría de la Estética de la Recepción, y llevadas al análisis de muchos estudios dentro del área que la intenta implementar en las aulas, vemos la necesidad de actualizar buena parte de sus conclusiones.

características lingüístico-filológicas), el marco educacional-metodológico (política educativa, organización escolar, métodos de enseñanza, etc.), el marco individual (aportaciones de la psicolingüística y psicología en cuanto a disciplinas que estudian el desarrollo personal y el marco sociocultural (actúan disciplinas como la sociología y sociolingüística). En verdad, todas convergen y dicen lo mismo, salvo que con etiquetas y órdenes diferentes.

Josefina Prado (2004) hizo un somero repaso sobre todo aquello que podría servir de resorte para el área aquí referida, partiendo de la confluencia, en este caso, de cuatro marcos generales: el marco lingüístico, literario, discursivo-sociocultural y psicopedagógico. Así, dentro del específico marco lingüístico, la pragmática, la semiótica, la lingüística del texto y el análisis del discurso serían los cuatro pilares fundamentales de los que la Didáctica de la Lengua y la Literatura podría obtener parte de su contenido; eso sí, partiendo del «uso de la lengua en contextos sociales y en las normas, reglas y convenciones que ponen en práctica los hablantes cuando construyen sus mensajes en dichos contextos» (Prado, 2004: 36). Con esta premisa, previamente, Mendoza Fillola, López Valero y Martos (1996: 12-13), combinando— a su vez— los modelos de actuación de Henry G. Widowson (1990) y de Jean-Paul Bronckart (1991), establecieron una caracterización de la didáctica específica de la lengua que implicaba su localización intermediaria entre esas bases epistemológicas y el aula, todo con el fin de desarrollar en el alumnado una *competencia lingüística* que sirviera para una mayor y mejor *competencia comunicativa*, que se fundamentaría en:

- Considerar los conceptos claves que tengan repercusiones en la formación lingüística del alumnado; es decir, la evaluación conceptual, según la aplicabilidad didáctica de una teoría, o de parte de sus supuestos.
- Exponer, con el apoyo teórico y científico pertinente, la justificación didáctica del enfoque, con la pretensión de presentar sugerencias de aplicabilidad, pero no como modelos excluyentes en sí.
- Ordenar y presentar los datos para su asimilación por parte del/la docente.
- Diseñar y proponer modelos de intervención innovadores, que resulten:
 - Adecuados a los objetivos curriculares, a la opción metodológica y de enfoque que hayamos adoptado y a las capacidades de los alumnos y a alumnas en un nivel específico.
 - Verificables/evaluables en sus resultados.
 - Susceptibles de reestructuración, ajuste y remodelación en función de las necesidades del aula;

- Comprensibles al/la docente y que permitan un *feed back* en la autoformación del/la docente.
- Que permitan su validación (conceptual y metodológica) a través de los resultados observados a partir de la aplicación de las actividades derivadas.

Y no podemos darle la espalda a este hecho tampoco, pues, en verdad, lo que se pretende es desarrollar la competencia comunicativa de los niños y niñas, ajustándonos a las exigencias del diseño curricular propio del marco escolar actual.

Por otro lado, tendríamos el marco discursivo y sociocultural, formado por la sociolingüística, la sociología del lenguaje, la etnometodología, el interaccionismo simbólico, la etnografía de la comunicación, de la que saldría el concepto clave, ya citado, de *competencia comunicativa*, pero esta vez desde otro prisma complementario, que habremos de tener presente. Queda abierta, no obstante, la puerta a una futura mayor vinculación, sobre todo porque parte de la Literatura Infantil, por ejemplo, se centra en ese discurso vivo, etnográfico, anclado en la tradición popular, que el currículo pretende rescatar o, mejor dicho, no dejar en un olvido definitivo. También, la relación del libro (infantil o no) con la sociedad en cuanto objeto de consumo y su repercusión ha de ser un elemento clave para nosotros, pero siempre como un elemento, esta vez, circunstancial y que tendrá el análisis de los paratextos una de sus máximas consecuencias, ya no tanto como fenómeno orientado hacia la lectura, como el hecho de entenderlo dentro de un marco económico y social dirigido por estrategias ideológicas que atienden al mercado y sus respuestas ante ciertos productos que la modifican en sus perfiles. Valga, en este caso, el ejemplo del estudio de Ítaca Palmer (2017) sobre el *rap*, *slam* y la poesía enfocada en su trabajo y lectura en las aulas de secundaria.

En tercer lugar, tendríamos el marco psicopedagógico con sus teorías en torno al aprendizaje constructivo y significativo de la lengua y la literatura, para desarrollar en el alumnado la competencia *aprender a aprender*. Este marco constituye un importante referente a la hora de darle una orientación más concreta a la selección y a la secuenciación de contenidos, así que también lo hemos tenido muy presente aun sin ser foco de nuestro análisis. Prado (2004: 81) señaló hasta tres principios psicopedagógicos fundamentales a la hora de articular la acción didáctica:

- Necesidad de partir del nivel de desarrollo del alumno.
- Asegurar aprendizajes significativos (los nuevos contenidos tienen que ser potencialmente significativos y los alumnos y alumnas deben estar motivados para relacionarlos con lo que ya saben)
- Favorecer el aprendizaje autónomo y la actividad del alumnado

Por tanto, el/la docente debe saber cómo conseguir esto: conocer teorías al respecto, cambio de impresiones, aplicabilidad, técnicas de diagnosticación, de evaluación, de análisis en el aula o de motivación, entre otras. Es el conocimiento de esto lo que posibilitaría que el/la docente pudiera explorar su campo de intervención que, en palabras de Camps y Milian (1990), estaría conformado sobre tres ejes en la Didáctica de la Lengua y la Literatura:

- I Intervención en los procesos de aprendizaje y adquisición de la lengua por parte de los alumnos y alumnas.
- II Basarse en la investigación activa de los elementos reales y circunstanciales que contextualizan y condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- III La intervención eficaz en la resolución de los problemas detectados y el conocimiento y comprensión de cómo se desarrollan los procesos de adquisición lingüística y literaria en contextos concretos.

A la hora de llevar los contenidos lingüísticos y literarios al aula surgen tramos problemáticos, aciertos y errores de aplicación, necesidades de evaluación contextual, evaluación de la fase de evolución concreta y singular de cada alumno y alumna o del grupo en general. Es decir, son necesarios los conocimientos psicopedagógicos para regular y equilibrar la intervención didáctica. Por este motivo, Bronckart y Schneuwly (1996: 66)— frente a aquella primera idea de Camps y Milian (1990)— señalaron que la didáctica surgía como respuesta crítica ante esos problemas derivados del proceso de enseñanza-aprendizaje, en su dimensión curricular (contenidos, procedimientos, actitudes y evaluación), por eso propusieron hasta tres focos de acción:

1. La identificación y la conceptualización de los problemas que producen la causa de la insatisfacción y la desmotivación.
2. El análisis de las condiciones de intervención didáctica y de todos los elementos que integran el contexto en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza.
3. La elaboración de propuestas didácticas que supongan posibles soluciones a los problemas detectados y la aplicación de los mismos.

Las dos primeras líneas son las que aquí hemos desarrollado principalmente, dejando la elaboración de esas propuestas para futuros trabajos derivados de diferentes aplicaciones, en contextos muy específicos y concretos. Todo esto, como dijimos, en relación con los estudios literarios y su aplicación didáctica. Así pues, tendríamos el marco literario como auténtico campo de estudio que encuadra esta investigación y que desarrollaremos progresivamente en páginas sucesivas y cuyo objetivo fundamental será el de desarrollar una *competencia literaria* en el/la estudiante. No obstante— y visto con un sentido más global— podemos ver que existe un elemento puramente vehicular, instrumental y un enfoque para atenderlo: el lenguaje y el enfoque comunicativo, que son los que determinan qué seleccionar del marco teórico para llevarlo a la práctica (mediante un enfoque constructivista) y bajo qué objetivos.

2.3. La base epistemológica de la educación literaria: algunos fundamentos de la ciencia literaria

No podemos perder de vista un hecho clave en nuestro planteamiento base: el objetivo primordial del modelo actual de enseñanza y aprendizaje, es decir, de la función social que tiene la escuela, es el desarrollo de la competencia comunicativa, a través de la formación e instrucción de las cinco habilidades lingüísticas del ser humano: hablar, escuchar, leer, escribir e interactuar. Escribir y leer requieren de instrucción, interactuar necesitará de regulación, y hablar y escuchar, más allá de las normas de conducta de cada cual, será un proceso naturalizado, que no requerirá de instrucción propiamente para llevarlas a cabo. Si el ser humano es un ser social, su instrucción como tal debe atender a esas necesidades y garantizar la plena integración al

sistema de relaciones que se le exigirá, tanto en su infancia, como en su juventud, madurez y vejez. La cuestión es, como planteaba Luis Sánchez Corral (2003: 293), en qué medida los textos literarios se comportan en la consecución de dicho objetivo general.

La competencia comunicativa es sociabilizadora, por tanto, genera comunidades enlazadas por su capacidad de poder comunicar y comunicarse, ya no solo información, sino también sentimientos, amenazas, temores, esperanzas y toda suerte de ideas que busquen representar tanto lo material como lo inmaterial, lo empírico y lo metafísico, la realidad exterior y la interior. Nos permite empatizar con lo ajeno, nos ayuda a ponernos en situación de, para así tener una perspectiva diferente de los hechos y de las cosas, más allá de nuestras capacidades sensoriales y sensitivas. Porque comunicar es también explorar la creatividad del sujeto y su capacidad de pensamiento, abstracto y concreto, bien desde la representación simbólica o bien desde la sonoridad del lenguaje. A mayor competencia comunicativa, pues, mayor capacidad de conectar con nuestro entorno, de aprehenderlo, de expresarlo e interpretarlo, de asimilarlo, comprenderlo y analizarlo, tanto para detectar su belleza como su amenaza. Comunicar, a través de un lenguaje codificado que deslimita nuestras posibilidades expresivas y las puede articular hasta anacrónicamente nos hace seres especialmente creativos, activos y altamente resolutivos en situaciones de conflicto en las que el sujeto ha de afrontar su propia existencia frente al otro.

Nos habituamos cada día a recibir y a dar información, haciendo uso de discursos funcionales, que pretenden comunicar de la manera más rápida posible, aunque no sea siempre la más efectiva. La Retórica, a través del arte de la Oratoria, supo ver esto con extrema rapidez y agudeza. Existe, hoy en día y sin caer en la limitación de la formación cultural de cada cual, la creencia de que todos los días se aprende algo nuevo, pero solo se ha aprendido de verdad cuando se sabe expresarlo de la manera más adecuada y efectiva, y para ello es también necesario ahondar en las posibilidades expresivas del lenguaje, que se nutren de la creatividad léxica y de pensamiento (que se articula a través del lenguaje y las representaciones simbólicas derivadas del mismo). Por tanto, todo lo nuevo que estamos destinados a conocer casi a diario ha de poderse expresar, con sencillez y complejidad, al mismo tiempo, si queremos realmente aprenderlo. Así, la competencia comunicativa no solo atiende a esa relación primaria que pueda darse

entre un emisor un mensaje y un receptor: focaliza también su repercusión, en cuanto competencia, en el emisor mismo, en el mensaje mismo y en el receptor mismo, pues no solo articula cómo se procesa una información que va de un/a agente a otro/a agente del acto comunicativo, sino que ayuda a la construcción de una identidad, abriendo un camino hacia el conocimiento y desarrollo de la misma.

En este punto cabría entonces preguntarse de qué modo la literatura o mejor dicho, la competencia literaria, logra encontrar acomodo en esa competencia comunicativa tan clave: los textos literarios, desde la dualidad de su plano comunicativo que más tarde abordaremos, estrechan, para bien, los caminos que conducen a la consecución de ese objetivo de sociabilización, por su alta capacidad de comunicación sincrónica y diacrónica, muy distinta a la que cada día podemos efectuar en nuestra habla, por ejemplo. Sería, pues, una de las herramientas más efectivas que ha desarrollado el ser humano para comunicarse y esto se ha tenido muy presente al incluirla como contenido curricular específico, aunque aquí podríamos enarbolar la bandera de la reivindicación de su mayor presencia en las aulas y un llamamiento al profesorado a hacer más uso de ella frente al común trabajo con textos funcionales, que permiten trabajar en el aula algunos aspectos lingüísticos *ad-hoc*. Porque la creatividad y la capacidad que tiene el ser humano para proyectar historias ficcionales, enclavadas en el pasado o en un futuro (que desconocemos pero que articulamos perfectamente), generan «posibilidades expresivas y comunicativas a las que resultaría imposible acceder mediante el uso exclusivo de los textos y discursos convencionales y no literarios» (Sánchez Corral, 2003: 293). Entonces, cabría convencernos primero a nosotros y nosotras mismos y, en consecuencia a los/las docentes actuales, a los futuros y a los lectores más jóvenes, de que el hecho literario es, principalmente, un acto de comunicación rico y enriquecido por matices (de ahí derivan las diferentes escuelas hermenéuticas de la teoría literaria), que no puede seguir siendo relegado a un reducto del tiempo de clase, sino como parte importante de la misma, aunque pueda, en un principio, parecer más costoso su uso para el aprendizaje: la dificultad estriba en una incorrecta selección de los textos y en un desconocimiento de cómo trabajar con ellos en muchos casos, además de que sus capacidades expresivas son mucho más complejas y numerosas, lo que, sin duda, las convierte en potencialmente significativas. Privar a los alumnos y alumnas de todo este muestrario de cómo comunicar de la manera más

efectiva y creativa no puede seguir siendo una tónica habitual en nuestras aulas, porque acaba conduciendo a varios fracasos que se ven reflejados en el desarrollo cultural y social, por no decir del personal. La educación literaria vela, pues, para que la competencia literaria se vislumbre de manera efectiva en las aulas y potencie las capacidades comunicativas de los/las estudiantes de diferentes ciclos formativos.

Tampoco podemos negar que la lectura literaria genera colectivos sociales, singulares y singularizados, que se unen en torno a ciertas afinidades intelectuales y/o motivacionales, que les distinguen como tales, pero no desde la segregación o discriminación, sino desde la especialización o individualización necesaria que requiere todo colectivo: por ejemplo, tenemos ese grupo de personas que lee, habitualmente, novela policíaca, o los que se consideran seguidores de la saga «Harry Potter», o quienes leen habitualmente poesía contemporánea, que se distinguen, por ejemplo, de quien lee poesía clásica y/o *ciberpoesía* (Campos Fernández-Fígares, y Escandell, 2019) etc. Estos grupos desarrollan un modo de pensar y de expresarse amplificado también por esas lecturas que les caracterizan y, por tanto, adquieren nuevas aplicaciones y usos del lenguaje, en la línea de lo expuesto por Martínez Ezquerro y Martos García (2019). Visto así, la experiencia literaria es también una transformación del lector, pues a través de la lectura proyecta hábitos, reflexiones que confirma o desecha, adopta nuevas fórmulas expresivas, ajusta nuevos significados, denotativos y connotativos, a las palabras, y lo hace— o intenta hacerlo— bajo unos criterios lingüísticos normativos por un lado (la perfecta articulación gramatical, que incluso será más ajustada a lo regulado), que se flexibilizan, desde la creatividad, buscando nuevas formas de expresión, quizá más estéticas. Y todo ello, también, sin perder de vista que el libro, obra literaria, es un objeto de consumo, dentro de unos guarismos sociales y económicos, que viene marcado por toda una historia intrínseca de las motivaciones de su recepción, ya no solo intelectual. Sabemos que, en grande momentos en los que una novela o una saga han copado la atención de los/las más jóvenes, el no leer tal libro o no tenerlo ha sido motivo de inclusión y/o exclusión de colectivos sociales y de temas de conversación dentro de una sociedad mediática, que ha multiplicado sus canales de comunicación, difusión y promoción del texto escrito con intenciones literarias²³. Es

²³ Toda— o una parte importante— de la ficciomanía en torno a las sagas y la génesis de escritores paralelos ha sido estudiada por Alberto Martos en diversas publicaciones (2008, 2009).

decir, el trabajo de la competencia literaria en las aulas otorga una capacidad de adaptación social mucho mayor que otros textos convencionales, aunque, curiosamente, la apología de la barbarie acabe por discriminar, en muchos casos, a quien lee de manera habitual. Lo cierto es que, al flexibilizar nuestra capacidad de pensamiento a través de un lenguaje enriquecido, tanto en lo más normativo como en la variedad enriquecedora que aporta la creatividad, hacemos que el pensamiento crítico de nuestros/as estudiantes sea más libre y esté menos sujeto a discursos impuestos, unidireccionales y anquilosados en su significación.

Para que el/la docente lleve a buen puerto este trabajo en las aulas, siguiendo los dictados curriculares, será necesario que sea conocedor/a de las principales teorías en torno al hecho literario, si acaso no de manera exhaustiva como pudiera exigírsele a un especialista en la teoría literaria, sino de un modo completo, sin fisuras y con la suficiente profundidad conceptual como para poder diseñar, posteriormente una planificación de trabajo en el aula, de manera efectiva. Por esto mismo, la Didáctica de la Lengua y la Literatura, en su reflexión sobre cómo llevar la enseñanza de la literatura a las aulas, precisamente, «habrá de adoptar como punto de partida el análisis de los mecanismos específicos que se activan durante la comunicación literaria para determinar en qué medida y de qué modo se produce, por parte del sujeto, una actividad cognitiva y reguladora específica de la recepción a que dan lugar los textos artísticos» (Sánchez Corral, 2003: 296). De ahí, pues, la necesidad de hacer un acercamiento a las bases epistemológicas de la teoría literaria, para ver cómo se han formado y qué es útil para la educación literaria, al menos en el único plano que nos interesa: el metodológico²⁴.

²⁴ Nos hacemos eco de las palabras de Mendoza Fillola en este sentido: «Los estudios de la didáctica de la literatura actualmente se ocupan de valorar el interés formativo y la funcionalidad de las orientaciones de la pragmática literaria y de las teorías de la recepción, con el fin de adoptar aquellos supuestos, hipótesis y sugerencias que le sirvan para perfilar el enfoque didáctico y el marco idóneo para la actividad de la enseñanza, del aprendizaje y de la formación literaria. A partir de los supuestos de algunas teorías literarias, es posible establecer las pautas para la organización de la materia, para la elaboración de enfoques y para la definición de metodologías y procedimientos, todo ello en consonancia con un enfoque centrado en la perspectiva de la recepción y apoyado en procedimientos vinculados con la interacción entre el texto y el lector y con la observación de correlaciones entre los distintos textos literarios.» (Mendoza, 2004: 185)

Sabemos que la teoría literaria atiende a la producción y recepción del mensaje literario, con lo que analiza la compleja articulación, en su doble plano, de la comunicación literaria, elaborando y analizando los fundamentos teóricos de los estudios literarios y confiriéndoles una metodología de análisis e investigación con los cuales podemos explicar los fenómenos literarios. Desde la didáctica, el conocimiento de la evolución de las tendencias literarias permite que se aprecie la vehiculación de la metodología que sigue el/la docente y que será próxima, previsiblemente, a alguna de las tendencias teóricas, no tanto en su exactitud (que parece improbable debido a la abstracción de muchas de las teorías) como por su asimilación y adaptación a la *praxis*. Construiría así, como afirma Ballester (2015: 73) una suerte de «metalenguaje a partir del que sea posible estudiar con rigor cualquier de las cuestiones que se formulan en torno al hecho literario». En verdad, la emergencia de la teoría literaria, más allá de la reflexión ya primigenia del *Arte Poética* (con Aristóteles y Horacio a la cabeza), fue motivada por una escisión, en el plano teórico, de una doble conceptualización del lenguaje, dividido en cotidiano y estético, entendido este último como *desvío* del primero. Esta diferenciación, agudizada por la óptica formalista (y extremada por la estilística) en la década de los años veinte del siglo pasado, se transformó, como metalenguaje, en lo que José María Pozuelo Yvancos acabó por definir como una ambición «de construir una ciencia que explicara el modo de ser y de comportarse de la literatura en tanto lenguaje» (1989: 9). Una diferenciación que el propio Pozuelo Yvancos alerta como peligrosa y arriesgada, porque divide, incorrectamente, dos bandos que diferenciaban, o no, entre estilo plano y estilo estético, haciendo creer, en todo caso, que en el habla no podía darse este último, pero sabemos que no es así exactamente.

La teoría literaria ha focalizado, a través de diferentes escuelas (formalismo, estilística, estructuralismo, mitocrítica y psicoanálisis, estética de la recepción, teorías feministas, deconstrucción, sociología literaria, etc.) tres principales focos de atención, a los que ha privilegiado, en busca de esa misma explicación del hecho literario, de una manera o de otra a lo largo de la historia, bien por separado o bien en su interrelación. Carmen Bobes Naves (1994: 19-45) hizo un resumen al respecto, reuniendo tendencias críticas y focos de interés en tres grandes bloques, que atendía, principalmente a: 1) *La*

*obra como un producto de autor destinada a un tipo de lector*²⁵. 2) *La obra en sí misma*²⁶; 3) *La obra como signo*²⁷. Tres focos que, siendo ciertos, arrojan alguna carencia evidente: por ejemplo, ¿en cuál de los tres estaría recogido todo el estudio de las relaciones entre el contexto histórico y la recepción del texto? Si la sociología literaria se ha ocupado de estudiar este fenómeno, ¿a cuál de estos tres focos señalados pertenecería?²⁸ Y de igual modo, la visión historicista que tuvo buena parte de la estética de la recepción ¿dónde se sitúa? Visto así, toda relación de los tres focos (autor/mensaje/significación) con los contextos de producción y recepción (estética e histórica) quedaría relegada a una serie de líneas de estudio un tanto marginales o escoradas, cuando no es así, sino todo lo contrario. Otra cosa es que veamos y analicemos las muchísimas variantes que pueden darse en la relación entre²⁹:

- a) Emisor (autor) como productor de un objeto artístico frente a otros productores, sincrónicos y diacrónicos.
- b) Emisor (autor) y mensaje (texto) y sus correspondencias internas, por ejemplo, entre autor y personaje o narrador.
- c) Emisor (autor), mensaje (texto que comunica) y receptor (lector)

²⁵ Esta concepción se centraría en las referencias biográficas del autor y de su entorno, por tanto se trata de una búsqueda de justificaciones externas al texto: dentro de esta línea igual podría estar la estilística que una buena parte de la psicocrítica literaria o incluso de parte de las teorías feministas.

²⁶ Esto haría referencia al carácter inmanentista de la producción literaria y se ocuparía del estudio de la obra basado en el análisis de las formas lingüísticas y de las estructuras que le otorgan valor estético al discurso literario. Dentro de esta tendencia crítica encontraríamos el formalismo y el estructuralismo.

²⁷ Tal foco abarcaría la semiología literaria, que entiende que la obra es un signo que resulta de los contextos de creación y recepción valorativa y que se incide en los procesos semióticos de expresión, de significación, de comunicación, de interacción y de interpretación. Idea muy impulsada por la estética de la recepción, por ejemplo y no desdeñada por el deconstructivismo.

²⁸ En este punto resulta de consulta imprescindible los muchos estudios de Juan Carlos Rodríguez (2011, 2015), que es un referente indiscutible en el análisis marxista y la visión sociológica de la literatura en general. Dentro de su importante magisterio teórico podrían enmarcar el estudio de Pablo Aparicio Durán (2018) como una de las referencias más destacadas.

²⁹ Supo resumirlo también Josep Ballester, con otras ideas pero en convergencia con lo aquí planteado, cuando afirmaba que «Des del punt de vista empíric, la disciplina pot ser estudiada des de tres perspectives diferents: la sincrònica (crítica literària), la diacrònica (història literària) i la comparativa (literatura comparada). La teoria de la literatura ha d'elaborar els aspectes teòrics referents al text, els conceptes generals, terminologia i models en base els quals han de ser estudiats els textos. És a dir, el metallenguatge de l'estudi literari» Ballester (1999: 63).

- d) El mensaje en sí mismo (el texto como paradigma)
- e) La recepción del mensaje (texto) por parte de un receptor (lector)
- f) La producción y la recepción como un fenómeno social e histórico
- g) La interacción activa entre mensaje (texto) y receptor (lector)
- h) El mensaje (texto) en relación con otros mensajes artísticos a partir de una tradición o a partir de los conocimientos del lector.

Las combinaciones pueden seguir aumentándose, sin lugar a dudas. La relación emisor-receptor, al menos en los estudios literarios, carece de interés alguno más allá de la singularidad histórica que pueda tener el conocer un destinatario muy concreto, pero la mediación del texto, de inmediato, distancia dicha relación, la neutraliza en su singularidad y la convierte en universal. Todas las líneas de investigación (aquello que hoy llamamos escuelas), que en verdad son propuestas metodológicas de cómo aproximarse a un texto literario y a la explicación de que lo sea (la famosa *literariedad*) y sea considerado como tal, son puntos de vista, de los cuales, en todos los casos, siempre hay conclusiones interesantes que extraer cuando el/la docente planifica métodos de enseñanza-aprendizaje para trabajar la literatura en un aula. Lo que hay que exigir, en estos casos, es que mantenga cierta coherencia en su elección y sea conocedor/a de los resultados que puede esperar a la hora de trabajar sobre unos aspectos y no sobre otros. La Didáctica de la Lengua y la Literatura, como dijimos, media entre diferentes disciplinas, con habilidad para ello, y sabe conjugar las aportaciones que más le convienen para conseguir la formación de los/las estudiantes, pero para ello no solo debe saber elegir, sino también entender bajo qué parámetros puede fundamentar su elección y cómo aplicar, luego, lo elegido sin caer en contradicciones, como se desprende también de la obra coordinada por Quiles Cabrera y Campos Fernández-Fígares (2019b).

Existen muchas formas de clasificar todas estas líneas de investigación y metodología dentro de la Teoría Literaria³⁰: por ejemplo, Josefina Prado (2004: 55-62) lo dividió entre *enfoques tradicionales* (historicismo, formalismo, estructuralismo y estilística), centrados en el emisor y en su relación, singular, con el texto y los *enfoques teórico-críticos* de la literatura, centrados en el receptor (neorretórica, pragmática

³⁰ Para un exhaustivo y más precisa clasificación. Véase el trabajo de Juan Carlos Rodríguez (2015).

literaria, estética de la recepción, teorías feministas, deconstructivistas, etc.), divididos, a su vez, entre las teorías lingüísticas y semiológicas (que buscaron la fórmula de aplicar los métodos científicos de la lingüística en el análisis literario), las teorías sistémicas (que ven a la literatura, en general, como un sistema enclavado en un marco activo y activador socio-cultural), las teorías fenomenológicas y hermenéuticas, donde entraría la estética de la recepción, y, finalmente, las teorías disgregadora, muy atentas a desmontar el andamiaje del discurso crítico tradicional, con la teoría de la deconstrucción y las teorías feministas como indiscutibles referencias. Poca discusión tendrá, pues, esta clasificación propuesta por Prado, que genera total consenso entre los estudios dedicados a la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

En verdad, toda esta evolución podría resumirse en pequeños episodios de una misma reflexión: surge la noción de que existen textos que hacen un uso de la lengua muy diferente al convencional; a veces, a este uso se le catalogó de desvío de la norma y se le concedió la bendición del esteticismo, sin parar a pensar que la idea de bello o estético es también una variante y variable concepción muy ligada al tiempo y a la cultura que lo admite o excluye como tal. Luego, tras haber explotado esta idea la Retórica clásica y el Romanticismo lo llevaron hasta el corazón de la singular creatividad de un yo/emisor con cualidades diferenciales a la hora de expresar con palabras lo vivido, lo sentido y lo imaginado, entonces se entendió que existía otro factor, algo diferente, que hacía que ese desvío no fuese arbitrario, sino programado, dispuesto, estratégicamente diseñado, para que se convirtiera en estético y, por tanto, eso significaba que había un factor, intrínseco en el texto mismo, que lo diferenciaba del resto de textos producidos por el ser humano. A ese factor se le llamo *literariedad* y desde el formalismo se pensó que derivaba de la combinación interna de los elementos que componían ese mismo texto. El estructuralismo llegó más allá y planteó la literariedad como un sistema, esquema o estructura, armónica, que respondía a un plan, consciente (estilística) o inconsciente (psicocrítica) del emisor, aunque este fuera desapareciendo, progresivamente, como sujeto, dentro del propio sistema, que se sustentaba por su propias bases estructurales si el texto estaba bien construido. Si el texto, en cambio, no lo estaba entonces cabría recurrir en exceso a aquellos elementos fuera, propiamente, de la estructura creada por la obra, así que su valor literario descendía considerablemente, hasta perder, incluso, el calificativo de literario, al menos

en el sentido más tradicional del término, pues la propia tradición literaria es un sistema en sí, capaz de agregar o desechar nuevos textos según si se ajustan o no a un canon, más allá de que, en la literatura contemporánea, se diese aquello de la «tradición de la ruptura y la ruptura de la tradición» que preconizó Octavio Paz en *Los hijos del limo* (1998).

Llegó la idea de que el contexto social, más allá incluso de las teorías marxistas, tenían una incidencia grande a la hora de producir y recibir un texto literario, así que tanto la sociología literaria como la hermenéutica y la epistemología literarias fueron creando un sesgo teórico, de revisión en torno a los procesos de producción y recepción del objeto artístico, que acabaron buscando la literariedad en una percepción subjetiva por parte del receptor a su nivel histórico, es decir, la literariedad no la imponía, a través de un *ars* (técnica y creatividad) el emisor, ni tampoco ciertos convencionalismos formales propios de la *compositio* del texto, sino que el receptor, ese relegado agente que siempre había sido ignorado en todo el proceso de la creación literaria como misterio humano, era quien ahora tenía la potestad— dependiendo de condicionantes culturales e históricos— de señalar qué textos eran, o no, literarios, pues tanto el concepto de literatura, como el de ficción estaban sometidos al gusto determinado de colectivos muy concretos: lo canónico se desplomaba entonces, fragmentándose en muchos alternativos cánones que dificultaban las imposiciones de un sentido único del texto y abrían la puerta a la multiplicidad de interpretaciones que cada lectura puede generar. La literariedad, entonces, había pasado a manos del lector, que se convertía en juez y parte, no solo con su simple acto de leer (pues no hay literatura posible si no hay lector), sino también con su capacidad para interactuar con el texto (*intertextualizar* con él), conferirle un valor, descubrirle nuevos caminos de significación, someterlo al olvido del mercado, al éxito de ventas y a la memoria historiográfica cuando aún fuerza con el lector académico. Nació así la estética de la recepción, como un conjunto de varias teorías, capaz de seguir polarizándose en las subsiguientes escuelas deconstructivistas, capaces de hacer ver que todo texto lleva una ideología implícita y que es resultado de una imposición de la misma y no un acto de libertad (Aparicio Durán, 2018); o las teorías feministas, que ven claramente que esa ideología dominante, que carga al lenguaje de una visión de mundo que pretende imponerse, está gobernada por el hombre

y que, sobre todo, busca reforzar su posición de poder, a través del lenguaje, que articula la construcción de principios ideológicos y valores de sociabilización.

Decíamos que no todas estas escuelas que pertenecen a la teoría literaria, así como otras muchas, como el *New Criticism* o el estructuralismo francés, por ejemplo, pueden servirnos como marco metodológico: tengamos en cuenta que el eje central de esta investigación es el sujeto lector, identificado como estudiante (en particular, de Primaria, pero no en exclusividad), como lo es para la actual legislación educativa, así que ni emisor (el autor y su correlato, el/la docente), ni el texto como fenómeno histórico e historiable, son focos específicos, sino partes complementarias que deben dar mayor soporte a cómo el lector comprende e interpreta un texto creado por un emisor. En este sentido, no importa tanto si una metáfora, por ejemplo, es identificada sin más en un texto, creyendo que por el simple hecho de ser metáfora y formar parte del sistema lingüístico de ese mismo texto, este se convierte en literario; decíamos que no importaba tanto esta identificación, ni el hecho de saber que dicha metáfora un autor o autora la repite en la primera etapa de su trayectoria personal, sistemáticamente. No importa tampoco que se sepa, por encima de cualquier otro saber, que dicha metáfora es característica de la vanguardia, y en cambio que no sepamos por qué y qué relevancia tiene eso para poder interpretarla. Ni el formalismo, ni el estructuralismo, ni la estilística, ni el historicismo ni la psicocrítica literaria forman parte de nuestro planteamiento metodológico, aunque creamos, firmemente, que una obra literaria es una estructura perfectamente combinada que crea su propia realidad, pues cuando hablamos del doble plano de la comunicación literaria estamos, realmente, dando por válida esta idea.

Si nuestros objetivos particulares se asientan en analizar cómo se lee y cómo se identifican los lectores e interactúan con el texto en busca de significados, entonces la línea de estudio que mayores aportaciones puede ofrecernos es aquella que pone al lector en el centro de sus investigaciones: la estética de la recepción. Pero atendamos que este es un trabajo que se debe a la didáctica y, por tanto, no aspira a teorizar sobre la propia teoría literaria, ni sobre los posibles puntos de debilidad conceptual, si los hubiere, de la propia estética de la recepción. No buscamos problematizar con las tesis de Iser, Riffaterre, Jauss, Fish, Eco y muchos otros: metodológicamente hablando solo nos interesan aquellos aspectos que, desde un debate profundo, pueden resultarnos

interesantes a tener en cuenta en la didáctica de literatura en un aula. De hecho, si algo podemos «reprocharles» a estas voces tan prestigiosas y que constituyen, hoy en día, toda una corriente teórica firme y referencial, es que sus conclusiones siempre tomaron al lector en una etapa ya madura, formada (existencial e intelectualmente) y no tanto en pleno proceso de formación, donde buena parte de sus conclusiones son matizables, revisables e, incluso, descartables. No es, por tanto, una investigación que aspire a debatirles parte de sus teorías, sino que intenta reflexionar de qué modo muchas de sus conclusiones teóricas se reflejan en la práctica del aula cuando queremos trabajar con textos literarios. Otra cosa es que sí debatamos cómo se han usado, manipulado, desviado, deformado y tergiversado sus teorías.

De igual manera, cuando abrimos un debate con quienes, antes de nosotros, ya buscaron este mismo camino y nos lo allanaron de modo ejemplar y formidable, tampoco pretendemos dejar en evidencia carencias terminológicas o insuficiencias teóricas, sino actualizar ese mismo debate, renovar aquellos aspectos que consideramos muy válidos todavía y desechar los que poco o nada aportan o acaso proponer nuevas vías de aplicación y reflexión que puedan seguir ofreciendo resultados educativos aprovechables para continuar esa labor sociabilizadora que tienen la escuela en general y los/las educadores en particular. No podemos detenernos en el matiz de la teoría, en la cita a deshora que se quedó descolgada en este o en aquel texto publicado. Tampoco podemos aventurarnos en una teorización extrema que luego no nos permita dilucidar caminos de aplicación didáctica útiles y productivos, ni en la excesiva abstracción terminológica, que no aclare y facilite el acceso de futuros/ras docentes a una teoría efectiva, que tenga auténtica resonancia en su planificación, tal y como siempre se ha reivindicado desde la propia área.

A partir de estudios como los de Gloria García Rivera (1995: 84-100), Josep Ballester (2015: 43-104), Antonio Mendoza Fillola (2004: 179-214), M^a del Carmen Quiles, Ítaca Palmer y María Rosal (2015), más orientados a la vinculación entre teoría literaria y didáctica; o los estudios—ya sin el telón de la enseñanza de fondo—propriadamente del área de la teoría de la literatura, de David Maldavsky (1974), José Alsina Clota (1984), John M. Ellis (1987), Graciela Reyes (1989), José María Pozuelo Yvancos (1989), José Domínguez Caparrós (2001), Manuel Asensi (1998, 2003), o los paradigmáticos manuales de D. W. Fokkema y Elrud Isbch (1992) y el de Antonio

García Berrio (1994) y Antonio García Berrio y Teresa Hernández (2004), y Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1999), Wayne Shumaker (1974), Remo Cesarini (2004), el volumen editado por Leonardo Romero Tobar (2004), Claudio Guillén (1989), Jesús G. Maestro (2012) o la compilación de Nara Araújo y Teresa Delgado (2010) o el sobresaliente estudio— siempre es así— de Juan Carlos Rodríguez (2015), entre muchísimos otros, podemos señalar muy resumidamente que todas estas escuelas o tendencias han influido, a lo largo de nuestra reciente historia, en la metodología didáctica: desde el formalismo, al estructuralismo y la estilística, ya muy en desuso.

Hoy en día tanto la semiótica, la pragmática como la estética de la recepción parecen copar la mayoría de estudios que buscan esa relación entre teoría literaria y aula: véase que, por ejemplo la semiótica considera la obra literaria como un signo artístico completo, en el marco de una cultura y en relación con un contexto en el que tiene significación, que en el campo de la enseñanza ha aportado, sobre todo, los aspectos referidos a la consideración del texto literario como una obra de arte. Desde tales postulados Y. Lotman (1988: 107-110) propuso poner mayor énfasis en la interpretación de los textos, en su carácter comunicativo, porque todos los recursos formales del texto comportaban contenido y, por tanto, transmitían información. Además, Lotman afirmó también que el lenguaje literario tenía en común con otros sistemas de signos el ser un sistema de comunicación, es decir que existía una estrecha relación entre aspectos formales y semánticos, y que los signos no eran totalmente arbitrarios sino que tenían un carácter icónico, una relación de semejanza entre significante y significado, de manera que los artificios literarios tenían capacidad evocativa y establecían una relación metafórica (de semejanza: icónica) con la realidad a la que aludían. En el aula esto se traducía, en resumidas cuentas, en una capacidad de relación de la literatura con otras manifestaciones artísticas. Para el propio Lotman la inicial teoría semiótica abarcaba tres componentes: el nivel sintáctico u organización formal a nivel del texto, el nivel semántico o proceso de producción de sentido (con condicionamientos extratextuales) y el nivel pragmático o relación del texto con el contexto en el que funciona. Luego, las teorías de Greimas, Kristeva y Eco ampliaron estas primeras observaciones lotmanianas. Por ejemplo, para Greimas (1987: 105-132) el texto estaba siempre marcado por una *isotopía* dominante. Sin embargo, aquellas teorías que estudiaban la denotación (lo que el texto dice, la formación de una semántica

no existente en la lengua natural) apenas aportaban nada al estudio de la estética del texto, donde la connotación cumplía un papel importante y que se estudiaba en el nivel pragmático (relaciones que se establecen entre los signos, sus usuarios y el contexto). Igualmente, para Eco (1976), que por estos años coincidía notablemente con las teorías de Lotman, el mensaje estético era un mensaje ambiguo y autorreflexivo, con unos significantes que adquirirían significados por una interacción contextual. Además de los nombres ya aportados, dentro de esta tendencia crítica íbamos a encontrarnos también las figuras de Ch. S. Peirce (1974) o el «recuperado» Ch. Sanders Morris (1971).

Por su parte, la pragmática, a partir de finales de los años setenta y principios de los ochenta, ofreció un cambio de perspectiva en el estudio de la elaboración de un modelo de comunicación literario-cultural al considerar las relaciones que mantienen emisor/autor y receptor/lector. Así entendida, la obra literaria se presenta al alumno y alumna como un acto de comunicación. Aunque, como muy bien resumió M^a Victoria Escandell: «En la comunicación literaria, por tanto, no están vigentes las reglas de adecuación: no se dan los requisitos exigidos, ni se generan las expectativas y los comportamientos habituales, ni se producen los efectos esperados», porque tampoco la referencia funciona del mismo modo en que lo hace en el empleo corriente. Pero, sin embargo, no por ello los textos literarios se interpretan como muestras de constantes infortunios, ya que los «lectores sabemos de antemano que no cabe esperar que se satisfagan los principios que rigen los intercambios cotidianos. La consecuencia que de ello se deriva parece clara: tiene que haber algo en la literatura que la aparte de los usos cotidianos del lenguaje, que ponga sobre aviso a los destinatarios de que quedan suspendidas las convenciones corrientes, y que sea responsable de las variaciones observadas» (Escandell, 1993, 237). Recupera Escandell, sin embargo, ese discurso que situaba al texto literario como desvío del habla cotidiana y la necesidad de saber en qué medida influyen esos nuevos usos del lenguaje en la comunicación. De entre los nombres más destacados, dentro de esta corriente, tenemos a J. L. Austin, Charles Fillmore, Stephen Levinson (lingüistas los tres) o Samuel Levin (crítico literario).

Y, finalmente, la estética o teoría de la recepción, a la que daremos una mayor atención en líneas sucesivas, ya que ocupa buena parte de la basemetodológica de la educación literaria en la actualidad. Pero no se trata de una escuela homogénea ni sus conclusiones son siempre infalibles, ya que caben reflexionarse algunas de sus

propuestas, tanto en el plano teórico como en su aplicación didáctica, donde hemos detectado cierta imprecisión a la hora de manejar una terminología y unos conceptos que, a partir del uso continuo que se le ha dado, han acabado por convertirse en una abstracción excesivamente generalizadora, que incluye en ciertas categorías (lector modelo, intertextualidad, intertexto, etc.) una deformación teórica excesiva, pecando de indeterminado y de imprecisión, tanto en lo teórico como en lo práctico.

A pesar de que estas serían las líneas maestras de las teorías literarias contemporáneas legadas a la Didáctica de la Lengua y la Literatura, lo cierto es que queda mucho por avanzar en este sentido, pues siempre podría plantearse una manera de conectar educación literaria— pensamos personalmente— con las reflexiones marxistas de Theodor Adorno, George Lukács, Walter Benjamin, Louis Althusser, Juan Carlos Rodríguez o Mijail Bajtín; o con las teorías psicoanalísticas de Gaston Bachelard, Carl Gustav Jung, Charles Mouron o Gilbert Durand; o como hiciera el propio Ballester (2015: 78-83) con las teorías feministas encabezadas por Annette Kolodny, Eliane Showalter, Luce Irigaray, etc.. Sería también muy interesante conectar la enseñanza de la literatura con las teorías de la glosemática o incluso con el generativismo más radical planteado por Chomsky, o los planteamientos ya más problemáticos de la deconstrucción de Jacques Derrida o Paul de Man entre otros, etc.: por teorías y por posibilidades no será, qué duda cabe. La dificultad está presente, pero no por ello debemos renunciar a seguir expandiendo el campo de investigación en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura aunque aquí mismo busquemos acotar su irradiación curiosamente: creemos, firmemente, que se pueden trabajar los textos en clase desde una perspectiva de la fenomenología arquetípica, por ejemplo, o desde la revisión del imaginario colectivo en torno a los valores (renovados y actualizados) del concepto de heroicidad o del propio héroe, diseñado ya no solo como paradigma de un individuo, sino como resultado de una época y de unos valores asociados a la misma en un contexto social específico. Todo ello, pues, no puede más que alentarnos a seguir construyendo puentes de conexión entre la didáctica de la literatura y las diferentes teorías literarias contemporáneas.

Frente a estos modelos imperantes cabe posicionar la que ha sido la tendencia académica más socorrida en las aulas y en los manuales educativos: la historiografía, como tan bien ha recogido Mar Campos Fernández-Fígares (2004) y Gabriel Núñez y

Mar Campos (200n5). La historiografía literaria nació— como dijimos en el capítulo anterior— en el marco del Romanticismo como un aval de reivindicación cultural y nacional. Desde la teoría literaria este enfoque pervivió hasta la llegada del formalismo, que desvió el centro de los análisis literarios del autor al texto, todo y que desgraciadamente en la práctica docente ha continuado vigente, sobre todo en Educación Secundaria. La desventaja metodológica radica en el hecho de que, en realidad, se trata de una transmisión de saberes sobre el ámbito literario y no un acceso al conocimiento directo de las obras literarias. Se trataría, realmente, de un enfoque estrictamente filológico muy obsoleto en su aplicación en el aula, pero de buena aceptación todavía (y como es, en parte, normal) en los trabajos académicos escritos: una extraña combinación que exige, en consecuencia, que se revisen los fundamentos de la propia historiografía y sus usos (o abusos) en el aula, ya que los conocimientos de los contextos históricos o las notas bio-bibliográficas de los autores/ras pueden ofrecer un importante campo de información útil dentro del proceso de la recepción de la obra literaria. Queda también claro que esta tendencia metodológica, completamente descartada por nuestra parte en el presente estudio, está también viviendo un agónico arrinconamiento entre los/las más jóvenes docentes, aunque esto también ha ido en detrimento de buena parte de su competencia literaria personal, que se ha visto mermada de la capacidad de contextualizar históricamente los textos literarios y lo que esta contextualización implica.

Las aportaciones de la crítica literaria a la didáctica son evidentes, atendiendo a la importancia que la propia en educación literaria de la literatura concede a los comentarios y los análisis de las obras que los críticos literarios proponen. Pero no siempre es útil o aprovechable en un aula: cabría preguntarse, entonces, qué función tiene la crítica literaria y qué puede aportar a la enseñanza de la literatura. Antonio Mendoza Fillola lo reflexionaba de este modo:

La crítica tiene una doble función interdependiente de orientación y de mediación. Es innegable esta función mediadora de la crítica literaria. Cabría hablar de una doble función mediadora: por una parte, el crítico que establece su comentario valorativo, destinado a un receptor (profesor, bibliotecario, animador...) que es el verdadero mediador ante el receptor infantil o juvenil, por otra, la que realiza el profesor en el ámbito formativo (Mendoza, 2004: 206).

Pero la crítica literaria no solo debe medirse por su contacto con el aula: es necesario que también lo haga con la obra y con su creador, pues su tensión epistemológica parte de ese punto mismo de confrontación y complementación al mismo tiempo. Más allá, pues, de esta acertada consideración de Mendoza Fillola, cabe tener presente que, aunque parezcan tareas muy próximas, escritor/ra y crítico/a literario/a tienen pocas cosas en común excepto que ambos consideran que su labor es, en cierto modo, una mezcla de intuición y consciencia creadora o analítica. Pero no aciertan a definir, con exactitud, *qué hacen y por qué lo hacen como lo hacen*: tenemos una amplia cantidad de metodologías de análisis de textos literarios precisamente porque hay muchas maneras de aproximarse a un texto para interpretarlo; del mismo modo que un escritor/ra resuelve felizmente un acto comunicativo pero tampoco sabe muy bien, en muchos casos, por qué ha elegido una palabra y no otra, o qué le ha hecho concebir su texto con una estructura en concreto. Al fin y al cabo, los dos están llamados a encontrarse, aunque las relaciones no siempre han sido satisfactorias o celebradas: bien conocidas son las reticencias de algunos/as escritores con respecto a la crítica literaria, como también es conocida la propensión, un tanto ligera y excéntrica (en cuanto a la libertad de sus conclusiones), que la crítica, a veces, tiene a la hora de teorizar en torno a un libro o un autor/ra. Y esto choca con cierta idealización existente entre los/las discentes, que ven como completamente válido (y hasta con el poder de sustituir a la obra misma) todos los dictados de la crítica literaria, quizá por el simple hecho de estar publicado en libro o en formato digital, sin cuestionarse tampoco si sus conclusiones están bien justificadas en todos los aspectos.

Recordemos que la crítica literaria se ha fundamentado en localizar y justificar por qué un texto se ha convertido en un objeto artístico y qué factores, externos e internos del propio texto, determinan tal consideración. La única manera que tiene el/la crítico de expresar esto mismo es a través del propio lenguaje (principalmente el escrito) y esto le acerca al universo del escritor/ra, pues ambos se convierten en intérpretes de una realidad y, al mismo tiempo, en creadores/ras de infinitas posibilidades que el propio lenguaje ofrece. Por eso, un escritor/ra se adhiere, sin pretenderlo muchas veces, a una tradición, del mismo modo que un crítico se ajusta a una serie de directrices metodológicas, aunque ambos pretendan seguir su propio camino con adecuación y

precisión. Esto, simplemente, se debe a que el lenguaje comporta un bagaje cultural, social e ideológico del que no puede deshacerse: puede replantearlo o reformularlo, pero no eliminarlo, de ahí que Antonio Machado afirmara aquello de que toda poesía es, en cierto modo, un *palimpsesto*, aunque fuera Gérard Genette (1962, 1984) quien le sacara más rédito al término.

El lenguaje— no lo olvidemos— es el principal instrumento que usan escritor/ra y crítico: el «moldeado» de su expresión no es, por tanto, tan libre como se cree; así que su creatividad o el análisis de la misma no pueden formularse a su antojo, ya que los ha recibido plenamente configurados por toda una tradición que los ha normativizado y sistematizado. Por tanto, se podría problematizar, por ejemplo, con la norma, pero nunca eliminarla del todo: un ejemplo claro lo encontraríamos en los movimientos de vanguardia de la década de los años veinte del siglo pasado. En este sentido, el crítico es consciente de ese bagaje y trata de realizar su labor analítica con el fin de querer explicarlo, describirlo e, incluso, clasificarlo entendiendo que tal ejercicio ayuda en el proceso de conocimiento y entendimiento de nuestra propia cultura y de los motivos que nos empujan, tanto a la lectura como a la escritura. Por tanto— y para ir cerrando este apartado esta debe cumplir diversas funciones en el devenir histórico, que Josep Ballester (1999: 77) resume de la siguiente manera:

- *En el plano cronológico ha marcado el camino normativo y prescriptivo, por lo tanto, partiendo de un sistema de principios estéticos elaborados por la propia teoría de la literatura, enuncia criterios orientados a los que se cabría acoger el escritor/ra para conseguir una perfección en la obra.
- *Ha cumplido con una función interpretativa, de tal modo que el investigador/ra y el crítico/a, en su descripción e interpretación de un texto, han de analizar sus aspectos fundamentales, es decir, aquellos elementos de expresión (como afirmara Hjelmslev) y el contenido en sus dos planos de sustancia y forma.
- *La función orientativa o estímulo de la creación literaria, facilitando a escritores/ras y lectores/ras el conocimiento de las obras del pasado, advirtiendo las deficiencias de los productos literarios del presente y valorando el descubrimiento de nuevas formas de expresión artística.

Por tanto, no solo hay que teorizar sobre la literatura (las diferentes escuelas que hemos visto), sino también ejecutarla como tal (crítica literaria), para que la Didáctica de la Lengua y la Literatura comience a darle forma dentro de un aula, en un ejercicio de pura retroalimentación entre unos y otros, ya que a mayor número de lectores, mayor interés en el fenómeno literario, mayor necesidad de ejecutar una crítica que explique el interés y lo analice y así sucesivamente y de modo circular en sus repercusiones.

La última de las aristas que completaría la base metodológica, si atendemos a la interacción entre texto y lector o entre textos como fundamento clave de ese trasvase de la teoría y la crítica literarias al aula a través de la didáctica específica, sería la literatura comparada en tanto que posibilita y reactiva esas mismas ideas de la intertextualidad más allá de nuestro inmediato y limitado entorno cultural (Gnisci, 2002: 23-70; Vega y Carbonell, 1998: 135-144).

Sin duda, la literatura comparada opera sobre un gran abanico de posibilidades metodológicas y se perfila como una de las perspectivas más adecuadas en las sociedades europeas, que es cada vez más multicultural y especialmente en aquellas sociedades caracterizadas por el contacto de lenguas, como podría ser buena parte de la cultura y literatura peninsulares, por ejemplo. Además, supone la superación de una literatura nacional limitada rigurosamente a aquello que está escrito en una determinada lengua, como si el resto de culturas y lenguas que forman una nación plural no fueran también *nacionales*. Igualmente favorece las relaciones intertextuales que el lector competente establece para abordar una adecuada recepción de la obra literaria.

A la hora de hablar de metodología comparatista cabe utilizar el término en singular— *literatura*— atendiendo que el hecho literario adquiere un carácter universal y comparte sus recursos con producciones escritas en diferentes lenguas. Esta superación de la literatura *local* fue presentada por Claudio Guillén como un juego de tensiones:

El talante del comparatista, lo que le permite acometer semejante empresa, es la conciencia de unas tensiones entre lo local y lo universal; o si se prefiere, entre lo particular y lo general. Digo local— lugar— y no nación— nacionalidad, país, región, ciudad— porque conviene destacar aquellos conceptos extremos que encierran una serie de oposiciones generales, aplicable a situaciones diferentes: entre las circunstancias y el mundo (los mundos); entre lo presente y lo ausente; la

experiencia y su sentido; el yo y cuanto le es ajeno; lo percibido y lo anhelado; lo que hay y lo que debería haber, lo que está y lo que es (Guillén, 1985: 17)

Esta aproximación aborda el estudio de varias obras en reciprocidad, señalando no solo sus semejanzas o diferencias en cuanto al enfoque artístico, el valor estético y demás paralelismos compositivos. Estas coincidencias no se entienden como influencias casuales, pues, para los comparatistas son el producto de una acción común. Así mismo, esta disciplina permite indagar el origen de las ideas y su evolución a través de producciones internacionales, como explica Cionarescu: «no se trata de señalar la influencia de un escritor, en el sentido de autor de literatura, sino de intercambios culturales» (1964: 56), lo cual, en definitiva, ofrece una visión integral del arte literario.

En cuanto a la aplicación práctica de esta disciplina, Mendoza Fillola (1994: 56-60) recoge la terminología específica en este proceso analítico y que acabará cruzándose con la derivada de la estética de la recepción en muchas ocasiones: *archilector*, fuente, influencia, imitación, transformación, época, período, generación y movimiento. Las obras que se traen a colación en el análisis supranacional o comparatista pueden estar relacionadas genéticamente o ser independientes, según Guillén (1985: 94), quien, además, propone la categorización de las observaciones en cinco grandes grupos: relaciones literarias internacionales, períodos literarios, géneros, temas y formas literarias (Guillén, 1985: 138). Unas ideas que solo sirven si, en la base de la comparación, estriba la idea de poder levantar puentes de conexión entre textos, para potenciar su posible significación intratextual y extratextualmente.

El comparatismo, en consecuencia, aboga por la consideración de las obras literarias como fenómenos estéticos significativos que trascienden las circunstancias de su origen y de la figura del autor/creador/ra. Desde esta aproximación, se considera que las obras literarias son reflejo de diferentes manifestaciones culturales que mantienen entre sí un diálogo transnacional: la comprensión de ese diálogo por parte del lector es esencial para el crítico/a comparatista, por ello, su labor consistirá en poner de relieve los valores de este intercambio cultural, trascendiendo, así como vimos en la cita de

Guillén, las fronteras mentales impuestas por las circunstancias locales y transitorias de cada obra, es decir, cabe eludir el *insularismo* y el *provincialismo*³¹.

Consideramos que los avances teóricos aportados por la literatura comparada han contribuido a un cambio de objetivos y procedimientos en la enseñanza de la literatura. Por su parte, Glòria Bordons y Amparo Díaz-Plaja (2004) remarcan que la metodología comparatista permite potenciar recursos didácticos más allá de la exégesis o la ordenación cronológica como, por ejemplo, la comparación o el contraste, o bien centrar las programaciones en ejes temáticos y, por descontado, ampliar el canon con textos que nos facilitan la entrada de otras literaturas y culturas (Sánchez García, 2019: 131-144).

No podemos dejar de lado— en este repaso general de las bases epistemológicas— la importancia de la traducción, en el marco de la literatura comparada, por su relevancia en la enseñanza: llegados a este punto, parece necesario explicar por qué una traducción implica una comparación entre el texto resultante y el texto original, aunque tal respuesta no tenga cabida en el presente trabajo. Además, la literatura comparada, entendida como la superación de la literatura nacional, necesita, más que nunca, de la traducción, para poder establecer los vínculos textuales con literaturas escritas en lenguas en las que el lector no presenta una competencia suficiente o adecuada. Como dice, al respecto, Ballester, sin perder de vista el multiculturalismo que ya vimos:

El concepte de traducció referma la noció de descentralitat, introdueix una espècie de correctiu a una interpretació excessivament marcada en conceptes totalitzadors com nació, obra o fins i tot l'escriptor genial. És una altra porta oberta a la interacció dialògica que ha de caracteritzar la creació. La traducció

³¹ En el citado trabajo de Guillén (1985) se sintetizaban los estudios comparativos a partir de los campos o ámbitos de comparación: la *genealogía*, que es el estudio de los géneros literarios que pueden contemplar, de un lado, las constantes históricas que les definen y, por otro lado, la manera de evolucionar a través del tiempo; la *morfología*, que se considera que la forma no es significativa en una obra, por lo que busca sus combinaciones significativas (morfemáticas) fundamentadas en modelos funcionales básicos y en otros superficiales, transformadores; la *tematología* que se encarga del estudio de los temas como un elemento formal y establece desde relaciones temáticas más visibles a otras más profundas o simplemente sugeridas; la *internacionalidad*, que establece relaciones sociales, culturales, políticas, etc. entre las diferentes nacionalidades; y, finalmente, la *historiografía*, que es la pertenencia de las obras a determinados períodos, corrientes, escuelas, movimientos...son objeto de estudio comparativo, ya que aportan significado a la obra a la hora de situarla en un contexto cultural concreto.

ens mostra que el llenguatge de tota obra conté un gran nombre d'allusions històriques i condicionats socials. Aleshores, quan canviem de sistema lingüístic i de lectors aquets factors creixen espectacularment. Traduir és introduir. Es tracta d'una de les vies fonamentals de transferència literària i cultural. És obrir la finestra de nous vents (Ballester, 1999: 85)

En definitiva, debemos buscar en las teorías y en la crítica literarias las pautas para establecer una didáctica coherente para el tratamiento del hecho literario, lo que nos devuelve, como botella al mar, hasta la orilla del eclecticismo que ha caracterizado a la Didáctica de la Lengua y la Literatura: a pesar de la importancia del planteamiento cognitivo y de las teorías de la recepción, la importancia de un autor/ra no puede obviarse, igual que el texto literario debe seguir siendo fundamental en cualquier metodología empleada y dirigida para conseguir la competencia literaria del lector, con lo que el comentario de textos (siempre que sea flexible y adecuado y dispuesto a la recepción de literaria y a su coherente interpretación) continúa siendo una guía fundamental en el proceso de la explicación, valoración e interpretación de un lector (Ballester, 2015: 155-162) que, sin duda, es fundamental, pero no exclusivo ni excluyente, pues como afirmara Mendoza Fillola, «ni el autor ha muerto, como anunciara Barthes, ni la obra ha dejado de ser un particular sistema organizado, ni el lector puede aproximarse con toda su inocencia subjetiva— es decir, sin experiencia ni formación en lecturas literarias— para decidir sobre la significación más adecuada y pertinente de un texto» (2004: 210).

2.4. La estética de la recepción

Son muchos los estudios que se han escrito en torno a la naturaleza, desarrollo y consolidación de la estética de la recepción dentro de la teoría literaria general³² y su aplicación, también, en la didáctica o que, al menos, fundamentan su metodología particular en sus conclusiones. A tales estudios podemos remitirnos para una evaluación más exhaustiva de sus aportaciones, pero consideramos, en este caso, que basta con

³² Partimos de trabajos imprescindibles como los de Luis A. Acosta (1989), y la recopilación de José Antonio Mayoral (2015) y Rainer Warning (1989); importantes aportaciones fueron también las de Yves Chevrel (1985), Umberto Eco (1981), Rita Gnutzmann (1980, 1983), y más tempranamente, Pierre Macherey (1974) y Arthur Nisin (1962).

hacer un repaso de una trayectoria histórica puramente contextualizadora, que nos permita tener una visión amplia, global y no demasiado anacrónica, de las sucesivas aportaciones que ofrece (y ofreció) y su progreso, sobre todo para ir incardinando nuestra propia reflexión en todo ese proceso y justificar, así, parte de nuestra selectiva aplicación de dichas aportaciones.

De un modo más o menos generalizado se ha tomado como punto de partida de la estética de la recepción, la conferencia que Hans Robert Jauss dio en 1967, titulada «La historia de la literatura como desafío a la ciencia literaria», en la que señalaba el descrédito en el que había caído la historiografía literaria. Pero como ha señalado Luis A. Acosta (1989) entre otros, sus ideas y teorías no surgieron de la nada ni se recluyeron tan solo en aquellas observaciones formulada por Jauss. Incluso podríamos decir aquello de que Jauss fue solo una de las partes críticas implicadas, pero había un buen número de voces referenciales al respecto, que dejaron una importante marca en los estudios referidos en torno a la recepción literaria.

El propio Acosta (1989: 19-115), de manera detallada, señaló cuáles fueron los antecedentes que luego, en su evolución crítica interna, desembocaron en la llamada estética de la recepción: la sociología de la literatura, la hermenéutica interpretativa y epistemológica, y la fenomenología y el estructuralismo (teoría del texto). Los tres ejes, en niveles diferentes y complementarios, formaron la base de esa reflexión en torno al fenómeno literario como un acto de recepción más que de producción.

De la sociología literaria podríamos decir, sin desviarnos en exceso de las conclusiones que ya extrajeron Acosta (1989), García Berrio (1994), Asensi (2003) por ejemplo, que tomó aquellas consideraciones sociales de producción, es decir, la idea de que una obra literaria es un producto real, empírico, histórico, que tiene un impacto, igualmente localizado en su aquí y en su ahora correspondiente en el lector, del mismo modo que los gustos de este afectan en la producción de las propias obras literarias. La literatura se convierte así en parte de un modelo social, movido con el capitalismo, que va dictando normas y regulándolas según va evolucionando el colectivo y sus preferencias de consumo, vastamente motivadas por muchos matices, todos ellos sociales. De este modo, podríamos llegar a entender que el lector tiene unas preferencias y unas experiencias vitales, altamente singulares, pero también regidas por su carácter social, así que llegará al punto, reflejado más adelante entre unas de las características

del llamado horizonte de expectativas, en el que las inferencias del lector en el texto, las anticipaciones de significado que este pueda hacer, estarán marcadas y condicionadas por el carácter social que contextualizó su gusto, su comprensión, su incomprensión, etc.

Dentro de la propia sociología cabía distinguir lo que se llamó sociología materialista frente a la sociología empírica, pues fueron dos líneas distintas de aproximación a la literatura como fenómeno social, que arrojaron conclusiones distintas aunque complementarias vistas con perspectiva. La primera de ellas, deudora de las corrientes marxistas y algo más atentas al autor/ra y a la obra, como portadoras de una ideología en conflicto social permanente, y con Lukács, W. Krauss, R. Garaudy o K. Košík a la cabeza, consideró que la obra era «una totalidad plena y cerrada, que se organiza como un mundo autónomo en el que se representa de una manera realista [...] lo genuinamente típico de la naturaleza» (Acosta, 1989: 38). Tras dicha representación, el cometido de la obra (y su relación con el lector) es dar buena muestra de esa misma naturaleza, hacer una fotografía perfecta de las motivaciones que le mueven y cómo lo hacen. Si lo consigue la obra, fruto de la destreza de un autor a la hora de representar por escrito esa naturaleza, entonces es que dicha obra tiene un valor estético innegable, pasando a formar parte de un canon clásico, caracterizado por ser precisamente eso: ejemplos de una representación de la naturaleza perfecta. Se le llamó *teoría del reflejo*. Aquí la recepción forma solo parte del veredicto que puede darnos la impresión, o no, del éxito de dicha representación.

Evidentemente la estética de la recepción vio demasiadas carencias en esta idea y trató de contrarrestarlas, al querer ofrecerle al acto lector un papel más importante en la valoración de un texto literario, pues si dicha valoración es subjetiva y depende de un momento concreto de su realidad histórica, entonces la recepción no puede ser un simple agente pasivo en el proceso. Pero ese juicio parecía muy efectivo al tratar de las obras que eran escritas en ese concreto momento y no tan fácil de explicar con aquellas que ya no correspondían a esa representación de la naturaleza sino a un modelo anterior. Pero la idea de *clásico*, como referente atemporal que propuso Lukács (1973) no llegó a ser relevante para la estética de la recepción, que ponía en duda la inmovilidad de tales criterios de canonización de las obras; sí le pareció bien tomar la tesis de Karel Košík (1967), que hablaba de la *concretización* de cada hora cada vez que era leída y, por

tanto, actualizada por un nuevo sistema de valores y condicionamientos sociales, por lo que siempre se trataba de una lectura en tiempo presente para quienes la ejecutaban, dándole a la obra un renovado referente de representación. El lector entonces se convertía en un indagador que debía llegar a desentrañar el efecto que la obra producía en él, a partir de una puesta en común de realidades enfrentadas, pero predispuestas a su recíproca permeabilidad.

Es cierto que ya se trataba de un primer paso importante a la hora de situar al lector como centro del fenómeno literario, pero sin embargo este, de momento, solo se aventuraba a conocer las motivaciones de sus gustos (y la recepción concreta a partir de ellos), pero todavía se sentía fuera de la creación de la obra, sin representación propia, como un agente extraño que aparece, inesperado, ante una relación (emisor-texto) legítima, natural y casi privada. El lector, pues, se sentía aún un invitado secundario de la comunicación literaria.

La sociología empírica, con Robert Escarpit (1962, 1968, 1975) y Schücking (1974) y Escarpit y Ronald Barker (1974) como principales autores, fue bastante más importante en su aportación a la estética de la recepción: por ejemplo, tomó la creación literaria como un «fenómeno que se constituye en un proceso que tiene lugar en el ámbito de determinados grupos sociales» (Acosta, 1989: 43). Tal afirmación vendría a decirnos que no hay escritor o escritora que escriba desde el aislamiento más absoluto, sin estar condicionado a ciertas pautas marcadas por gustos específicos, casi en la línea de las modas como guiones de producción literaria, y los intereses muy localizados en el tiempo histórico de la creación misma y que vienen marcadas por los lectores, que someten ciertas voluntades algo más experimentales de los autores/ras a patrones un tanto más conservadores y acordes o afines a los gustos de quien, en verdad, compra el producto. La sociología empírica tiene a bien entender que los escritores/ras idealistas, bohemios y antisistemas son escasos, marginales y carecen de un interés literario real: más bien, se convierten en esas excepciones que confirman la regla desde su negación, lo que viene a dar certeza de que la imposición del lector es mayor de lo esperado hasta entonces y que, además, tiene la suficiente fuerza social, como colectivo, para transformar una obra olvidada por un gusto lector de una época determinada, en un referente en otra muy distinta, al ver en ella nuevos valores: los casos del *Quijote* de Cervantes o de la práctica teatral heterodoxa de un Lope de Vega denostado desde el

siglo XVIII³³ serían ejemplos claros de cómo, tanto en el Romanticismo alemán— en el caso de Cervantes— como en la crisis de las primeras vanguardias en España con esa reivindicación del folklore como campo abierto para el surrealismo (y que llevó a su máxima expresión la llamada Generación del 27) en el caso de Lope de Vega, sufrieron una importante modificación en su lectura, reivindicando su poética, por el carácter genuino, moderno y rupturista que, para esos lectores que fueron en otro tiempo, esas obras clásicas tuvieron en la actualización de sus lecturas. El Cervantes leído por el Romanticismo y el Lope de Vega leído por la Generación del 27 no eran los mismos Cervantes y Lope leídos por sus coetáneos barrocos, ni por los estrictos académicos del XVIII. Llegado a este punto, y sin perder el motivo real de nuestra investigación, podríamos preguntarnos de qué modo la Literatura Infantil y Juvenil no está sometida al dictado de sus lectores y no al revés.

Aquello que más llama la atención de la sociología empírica es, precisamente, esa intención de querer ser *empírica* propiamente: es decir, objetivar los comportamientos sociales (casi a modo de imitación del naturalismo literario que surgió a finales del siglo XIX) que se fueron dando en el tiempo, tanto en la producción, como en la difusión, en la reformulación de la tradición y en su recepción.

Pero las aportaciones a la estética de la recepción fueron también terminológicas: surgió— a raíz de las interesantes y tempranas teorías de Schücking— el concepto de *gusto estético*, pero no como un efecto estético hedonista, sino como realidad en constante cambio y abierta a evolución; también la idea de *público*, bastante más definida que su simple generalidad referida a grupo de gente, pues si el producto literario es objeto social de consumo, la literatura, como tal, deja de ser tomada como un fenómeno de extrema individualidad para convertirnos, aunque el acto sea privado, en un receptor colectivo y colectivizado, guiado por un concreto gusto. Por ejemplo, cuando acudimos al cine somos parte del espectáculo al considerarnos público, caracterizado, desde entonces, por un gusto concreto y concretizado (en ese momento nos gustan las películas de acción, protagonizadas por unos actores y actrices concretos), motivados por una circunstancia social que nos condiciona por qué vamos

³³ Véase el extraordinario trabajo de Juan Carlos Rodríguez, titulado *El escritor que compró su propio libro. Para leer el Quijote* (2003), donde hace una aproximación asombrosamente diferente a las lecturas anteriores sobre el clásico cervantino.

(por ejemplo, es miércoles y la posibilidad de acudir es más económica) y con ganas de ver una película que responda a mis concretos gustos, pues existe todo un sector industrial dedicado a la producción y creación de películas que antepone el gusto de ese público a otras exigencias que puedan resultar secundarias (el uso de un lenguaje adecuado, la ausencia de violencia explícita, etc.). Es ahí cuando somos público, en el sentido mismo que le da la sociología empírica.

Ahora bien, el gusto estético, que es casi tiránico desde esta perspectiva, tiene un motor ideológico y material innegable, de tal modo que acaba vehiculando a la propia obra literaria, que se somete a ser reflejo (aquí podríamos decir que la *teoría del reflejo* se adapta a nuevas fórmulas) de esa imposición social, poderosa en cuanto a que es colectiva. Esto, llevado a la realidad de los textos, podríamos verlo, por ejemplo, en cómo la literatura burguesa del siglo XVIII o del XIX buscaba confirmar, frente a la agónica resistencia del pensamiento aristocratizante todavía, su ideología, fundamentada en torno a tres principios fundamentales: el progreso, la utilidad y la razón (formación). Pero ese gusto estético está en pugna con otros gustos de otros colectivos coetáneos, por eso existe (y aquí vemos esa base marxista) una continua lucha de colectivos, que intentan imponer su ideología y sus criterios frente a otros, que resisten o avanzan en ese mismo conflicto, hasta que, con perspectiva histórica, unos parecen imponerse a otros y reescriben así la historia literaria en base a la victoria de sus gustos estéticos, legitimando un canon acorde a ellos.

Sin una idea muy clara aún a la hora de definir de lo que luego sería el concepto de *lector modelo*, lo cierto es que la sociología empírica literaria ya estaba avanzando su conceptualización como tal, al considerar que el autor o autora estaba mediatizado y condicionado por los gustos e intereses de ese lector colectivizado, de tal modo que en su escritura ya estaba presente, casi *fantasmagóricamente* (por tener parte de la terminología marxista bien presente), los dictados de su imposición, tanto consciente como inconscientemente, pues es el público «el que determina las cualidades literarias, los estilos y también los contenidos» (Acosta, 1989: 49). Esto, como veremos más adelante, también nos lleva a plantearnos una duda: la literatura ganada, por parte del público infantil ¿a qué o quién se sometió? ¿qué lector modelo ya comenzó a proyectar en el texto?

Ya sabemos que, desde este planteamiento derivado de la sociología empírica, el lector comenzaba a adquirir gran fuerza como co-autor de la obra, pero su intervención como tal también estaba ligada a otros factores relevantes a la hora de determinar ese gusto estético como, por ejemplo, la publicidad, la intervención dirigida de los medios de comunicación, etc. Por tanto, el lector también está sometido en su re-creación de la obra, como señalara Robert Escarpit (1975), por aquellos factores que dirigen la producción, la propagación y el consumo de la literatura: todo un proceso que incorporó, en lo que respecta, por ejemplo, a la Literatura Infantil y Juvenil, el cuidado estratégico del *paratexto* (diseño cubierta, márgenes, tipografía, etc.) por parte de un agente que nunca había sido tomado en cuenta tampoco: el editor. Representa este ese factor clave, social, de mercado, que intenta adaptarse (o imponer) al gusto estético del público, con su propuesta empresarial, de la que los autores/ras no pueden escaparse tampoco (limitación de páginas, temática, valores presentes, intencionalidades, clasificación por edades, etc.). Toda una percepción de la lectura muy poco estudiada y tenida hoy en cuenta pero que sin embargo, resulta clave para determinar ese lector modelo y sus variantes, porque tenemos la impresión de que, sin tener esto en cuenta, al menos en lo que a la Literatura Infantil y Juvenil le concierne, estaremos disparando con balas de fogueo, si se nos permite la expresión, a la hora de identificarlo como fenómeno literario.

Robert Escarpit (1968) basó buena parte de sus estudios en analizar la literatura que ya formaba parte de un sistema económico que la producía y la consumía. Y se hacía la pregunta sobre quién lee y qué es lo que lee, pues si cada época determina qué le resulta literario y qué no, entonces cabría analizar qué entiende también cada época por literatura y por lectura y si esto es o no homogéneo, dependiendo de las clases sociales puestas en liza. Así, cabía unir tres aristas y valorar el resultado de esa unión: la estructura social, los hábitos de lectura y las expectativas literarias.

Véase que en didáctica, en paralelo, podríamos estar hablando de la multiculturalidad como factor de cambio en los planteamientos educativos. Escarpit proponía hacer una profunda valoración de qué colectivos suelen declararse lectores, cómo lo hacen, cuándo y con qué objetivo, pues las épocas históricas no son uniformes y unidireccionales y, además, cada colectivo diseña sus propias claves productivas

(Escarpit: 1968: 193-196)³⁴. Y es más: incluso un autor o autora, en un momento determinado, cambia sus claves estilísticas dependiendo del público al que se dirige, que no siempre es el mismo. Y esto resulta clave, porque en muchos de los poetas contemporáneos, por ejemplo, vemos ese cambio de forma, de lenguaje e incluso de simbolización, cuando escriben para adultos a cuando escriben para niños y niñas: lo vemos en Gloria Fuertes, en Ángela Figuera, en Carmen Conde, en Carlos Murciano, en Jaime Siles, en Celia Viñas y en muchos otros. No podemos negar que esta confrontación de estilos, muy mediatizados por el público receptor, fue la primera propuesta de investigación que nos rondó en la mente, pero para llegar a ese punto antes— entendimos— era necesario definir exactamente cómo se lee o cómo nos enseñaron a hacerlo (Núñez y Campos Fernández-Fígares, 2005) y, en consecuencia, cómo se crea a partir de ese modo de leer. Por tanto, en la medida de lo posible (y de contextualizaciones se trata este capítulo) trataremos de tener este tema presente.

A las teorías sociológico-literarias se les unieron las llamadas teorías de la interpretación o Hermenéutica, con Hans-Georg Gadamer (1996) como máximo referente. Se buscaba reflexionar sobre los principios fundamentales que podían (y hacían, de hecho) condicionar la comprensión y su formulación por medio del lenguaje mismo. Dentro de esta misma corriente de revisión en torno a la relación establecida entre significación y recepción hubo también una doble vía: por un lado, la epistemología de Wilhem Dilthey y, por el otro, la referida hermenéutica de Gadamer. De W. Dilthey (1914) quedó un interesante legado conceptual, del que se extraen, para la subsiguiente teoría receptiva, tres conceptos importantes. El primero de ellos fue la *conciencia individual*, que partía de las experiencias del propio lector con los textos literarios y esto le posicionaba, de antemano, frente a él. Véase, por ejemplo, que si un niño o niña accedía a una nana desde el canto de su madre o padre frente a otros niños y niñas que lo hacían desde la lectura en una antología poética, esto modificaba sustancialmente a cómo lo consideraban unos y otros: posiblemente los primeros lo asociaban más a la música y los segundos a la poesía, aunque música y poesía converjan

³⁴ En este sentido creemos que Luis A. Acosta resume perfectamente la base de los estudios varios de Robert Escarpit, con la siguiente afirmación: «[para Escarpit] conocer qué es un libro viene a significar, ante todo, de qué manera ha sido leído» (Acosta, 1989: 52). Frente a esto, Hans Robert Jauss entendió que, en efecto, toda obra literaria es una realidad abierta e incompleta, «cuya recepción hace de ella lo que realmente es» (Acosta, 1989: 53).

en muchos aspectos. No se trata de un saber generalizado o estandarizado, ciertamente, pero da una primera visión del hecho, que, con el tiempo, debería ir corrigiéndose o confirmándose dentro de las *totalidades estructurales* (segundo de los conceptos) que rigen la producción, es decir, dentro de los modelos clasificatorios como es, por ejemplo, la teoría de los géneros discursivos. Por tanto, las experiencias individuales, aisladas, tienden a buscar modelos de estructuración mental, que permitan ir asimilando y aprehendiendo todas las experiencias vivenciales que vamos teniendo, dándonos un orden y una significación derivada de ello, que Dilthey (1914) llamó tempranamente *estructura*. Pero dicha estructura debe sufrir todo un proceso de contraste y confirmación, llamado *inducción*, que le lleva a poder sistematizar esa misma experiencia lectora, cotejándola con otras experiencias y otros textos. Estamos, pues, en la base de una teoría de intertexto, que iría, progresivamente, definiéndose, pero muchísimos años más tarde.

La *teoría de la inducción* de Dilthey, por llamarlo así, tenía, no obstante, un doble camino, pues tanto podía ir de lo individual a lo general, como de lo general a lo individual, ya que la comprensión se completa de manera circular, en un ejercicio de retroalimentación entre recepción y texto. Pongamos un caso: nosotros hacemos una lectura concreta—partiendo de nuestra experiencia como lectores—del libro *Canciones para todo el año* (2001) de Ángela Figuera y destinado para el público infantil. En él vamos encontrando formas dialogadas, propensión narrativa en algunos poemas, predominio de la protagonización de animales, rima consonántica en pares, etc. Esa experiencia nos lleva a una visión de su poesía infantil muy concreta que, al confrontarla con otras lecturas de otros lectores, llega a conclusiones generales coincidentes, que nos ayudan a clasificar su obra bajo unos parámetros muy concretos: por ejemplo, vistos estos rasgos ya podemos clasificar su obra como de «poesía infantil» frente a su otra producción, más representativa, marcada por una poesía social de profundo calado existencialista; también podríamos llegar a la idea, sistematizadora, de que estos rasgos formales arriba expuestos, en su continuidad con otros textos similares, constituyen un modelo de escritura poética infantil que este libro cumple y confirma. El camino contrario a este, siguiendo las pautas empírico-hermenéuticas de Dilthey, es que yo leyese primero sobre la poesía de Ángela Figuera y me hubiera hecho una idea, más o menos elemental, de sus características; que, seguidamente, me hubiese

informado de los parámetros formales y convencionales de la poesía infantil y que, al leer, finalmente el texto, confirmase unos y detectara, desde la individualidad de mi lectura, otras cuestiones que, para nosotros entonces, serían novedosas, de tal manera que volvería a comenzar la rueda, pero a la inversa: de mi lectura individual a lo general. Y así sistemáticamente, en una dirección y otra. Claro, no podemos olvidar que es hermenéutica, es decir, análisis, investigación, y que, como tal, precisa de la observación empírica, de la elaboración de modelos estándares y generales y de la detección de las singularidades, que solo flexibilizan esa estructura base, o macroestructura, muy en sintonía con algunas de las teorías lingüísticas derivadas de los estudios generativistas de Chomsky. Dilthey lo resumió de una manera muy clara: la comprensión es un juego de tensiones trenzadas por una conciencia individual y una totalidad estructural, que están en constante pugna.

Sin duda, las distancias con la sociología literaria se acortaron en este punto. Pero ocurrió lo mismo cuando trataron la idea de *conciencia histórica*— tercero de los conceptos clave— que apuntaba a la superación de los límites de la comprensión «a que están sometidas las perspectivas que desarrolla una *conciencia individual* aislada» (Acosta, 1989: 62). Es decir, frente a la caducidad de la lectura individual, la perennidad de la colectivización de dicha lectura o, lo que es lo mismo siguiendo con el anterior ejemplo: nuestra lectura particular del libro de Ángela Figuera está llamada a perecer, a olvidarse, tan pronto acabe de leerlo (como primer punto del segmento) y tan pronto dejemos de existir (como segundo punto del segmento). En cambio, al intentar colectivizar, o hacer que entre en comunicación con otras lecturas del mismo texto, esa conciencia individual busca rescatar su esencia histórica y convertirla en historiable, así que entonces pierde su condición de individual (su caducidad) para colectivizarse y proyectarse ya en el tiempo, en la historiografía literaria. Al fin, lo que prevalece en el tiempo es la lectura como acto colectivo, pero podríamos también poner algún que otro matiz: ¿podemos singularizar la lectura que hizo Borges de Cervantes? ¿O Dámaso Alonso de Góngora? ¿O Carlos Bousoño de Vicente Aleixandre? Han pasado a la historia, sí, colectivizadas más tarde, pero con su singularidad intacta. Cabría, pues, revisar esta idea si deja tan evidentes incógnitas por resolver.

No estaba muy de acuerdo Gadamer con buena parte de las teorías de Dilthey, pues entender un texto— para el primero— era saber cómo adentrarse en la tradición

que le dio forma previa y no tanto una cuestión de subjetividad, emanada de manera inherente de la experiencia. Surgieron, a partir de las teorías gadamerianas, varios conceptos, aunque no todos ellos nos resulta de especial interés ahora: uno de los más importantes es el de *preestructura de la comprensión*, que intenta dar cuenta de una preparación previa, que nos predispone a la lectura y a su interpretación, en una suerte de activación de hábitos derivados de la experiencia (o acervo) lectora preparándonos para una nueva interpretación; es decir, existe una etapa de prelectura, muy activa, clave, que predispone y orienta al lector para buscar, de manera más efectiva, significación a un texto, partiendo de sus experiencias previas y de los resultados que le han dado las estrategias anteriormente aplicadas. Pero Gadamer, frente al excesivo peso de la subjetividad que pudiera derivarse de ello, pensó que esa *preestructura* solo nos preparaba para acceder a una tradición lectora: por ejemplo, cuando vamos a leer poesía, de algún modo nos preparamos para una lectura pausada, atenta a lo emocional, al lenguaje figurado, al juego combinatorio del ritmo, etc. Y esto es, en parte, una convencionalidad o tradición de cómo leer un poema, así que solo activamos en nosotros mismos/as un proceder estandarizado, normalizado en su generalización y no tanto una decisión personal de cómo hacerlo. Evidentemente, estamos hablando de una etapa lectora muy avanzada, adulta, pero ¿qué pasa cuando, en etapas formativas el niño o la niña lectores lee el poema sin esa gravedad que le marca la tradición? Tengamos en cuenta que buena parte de la poesía infantil no está basada en esos criterios arriba mencionados y que pueden colisionar, drásticamente, en la concepción que los/las jóvenes lectores tengan de la poesía y de su lectura. Quizá aquí también radica parte de la explicación de la desconexión lectora de la poesía en edades muy tempranas.

Gadamer lo llama *tradición*, también, en parte, porque esa relación previa de comprensión está condicionada históricamente, de tal modo que está sujeta a una constante evolución intra o supraindividual, con ciertos ecos heideggerianos. En verdad, dicha tradición solo nos da conciencia histórica y temporal de lo que hacemos y cuándo lo hacemos, con lo que entendemos como sujeto a revisión en el futuro aquello que hoy comprendemos, con las herramientas con las que hoy contamos, igual que, en el presente, relativizamos nuestra comprensión de las lecturas que hicimos en el pasado. Así, si leemos *Platero y yo* (1917) de Juan Ramón Jiménez hoy, estamos seguros de que nuestra comprensión (búsqueda de significados a partir de la identificación) será

diferente a cuando la leímos siendo mucho más jóvenes, en la escuela. No fue desacertada aquella primera comprensión, sino relativa, acorde a su momento histórico y su contexto específico: de hecho, aquella lectura nos ayudó a entrar en una tradición lectora que hoy nos posibilita su revisión y amplificación comprensiva.

Esta preestructura puede generar, a consideración de Gadamer, un prejuicio, voluntario o involuntario, a la hora de leer un texto desconocido, lo que no equivale a tener una apreciación apriorísticamente negativa, sino solo clasificatoria, que luego, en la lectura, podrá confirmarse o corregirse. Por ejemplo, si vamos a la biblioteca y, al comprar el volumen *Poesía 1969-1990* (1992) del poeta valenciano Jaime Siles, y entre títulos de libros tan reconocidos como *Canon* o *Música de agua*, enmarcados en la llamada poética novísima, nos encontramos con el libro *El Gliptodonte*, lanzamos un primer prejuicio, en el que esperamos una reflexión, de corte culturalista, que quizá pretendiese una lectura simbólica que excediera la significación del animal extinto en concreto. Quizá el hecho de estar rodeado de otros libros del mismo autor, caracterizados por su profunda reflexión metapoética, muy poco alcanzable para inexpertos lectores o incluso para lectores ya experimentados en casos como el libro *Alegoría*, nos hizo pensar en un tipo de poesía, cuya temática, hermética, podría resultarnos renovadora, novedosa, e incluso sorprendente, pero no extraña. Sin embargo, al leerlo y ver que se trata de un libro de poemas escrito para niños y niñas, que poco o nada tiene que ver con todo el imaginario emocional característicos del autor, entonces hacemos una corrección de muchos de los prejuicios que habíamos adoptado y aplicamos, de inmediato, el contraste de otros nuevos que apuntan esta vez a la poesía infantil en general, al carecer de otros referentes anteriores del mismo Siles³⁵.

Esos prejuicios generan, queramos o no, un primer modelo del texto, mental, esquemático, sobre el que el propio lector efectuará un primer juicio de valor que lo incluya o lo excluya de un concepto general de ese otro *proto-modelo* de literatura que, como tal, reconoce. Así, al ver un texto nos hacemos una primera idea de sus características, y con dichas ideas lo ubicamos dentro de una tradición que, a su vez,

³⁵ En verdad, y por no parecer demasiado laxo con el rigor bibliográfico, este ejemplo solo tendría sentido aplicado a ese concreto volumen de su poesía reunida en el año 1992, en el que el título del libro se acota hasta el extremo; sin embargo, el poemario se titulaba *El Gliptodonte y otras canciones para niños malos* y fue publicado en la editorial Espasa-Calpe, en la colección Austral-Juvenil, en el año 1990. En este caso, los primeros prejuicios que nos han surgido en el ejemplo quedarían superados y sin aplicar, dando, en cambio, a los segundos.

responde a unos parámetros formales y temáticos reconocibles, que conocemos, no tanto en toda su magnitud como en sus fundamentos más elementales (Bayard, 2010: 47). Esto mismo ocurre sobremanera en poesía: por ejemplo, si vemos el título del poema «¡Buenos días, Alejandra!»³⁶ del poeta José Luis Díaz Granados, nos podemos hacer una primera idea, un tanto vaga (pero efectiva), de la disposición emocional que caracteriza al poema (alegría), de algunos rasgos propios de la poesía infantil, con verso en arte menor, rima cruzada, lenguaje fácilmente reconocible, etc. Al ubicar el texto dentro de una tradición, nuestra manera de acceder a él ya está condicionada, salvo que el propio texto nos exija, con sorpresa, reubicarlo, romper ese prejuicio, y volver a sistematizarlo, ya con la lectura comprensiva en marcha. Esto— uniendo todo lo anterior— podríamos ejemplificarlo del siguiente modo: el cuento de *Caperucita roja*, una vez fue reformulado por Perrault y por los hermanos Grimm y asimilado como lectura infantil, con la consiguiente entrada del diminutivo en el nombre de la protagonista, crea unos prejuicios muy previsibles en nuestra prelectura (final feliz, un viaje, un personaje malo frente a otro bueno, una desobediencia, etc.); ahora bien, cuando una lectura más informada nos apunta a que su primigenia historia servía como enseñanza de vida para la mujer adolescente, que se adentraba en la sexualidad y sus peligros (el lobo del bosque), sus desobediencias (desviarse del camino, el silenciamiento de la voz experimentada de la abuela) y de sus recomendaciones (hacer caso a la madre, ir por el buen camino, confiar en el buen hombre-cazador) y que debía su color rojo no de una manera gratuita, sino con toda su fuerza expresiva de cara a la condición sexual de la mujer; para entonces el prejuicio de nuestra inocente lectura inicial se transforma y sitúa al texto en otra tradición, muy distinta, como ha hecho el cine, con sus *remakes* algo más escabrosos, como la serie televisiva *Érase una vez* (con Caperucita haciendo de licántropa) o *Hard Candy* (2005) del director David Slade, con una vengativa Caperucita, por poner solo dos ejemplos de la larga lista que existe.

Todo prejuicio debe confirmarse como juicio definitivo o ser desechado por la tradición, que juega, sin duda, el papel de autoridad. Esto es importante, sobre todo para luego ver las muchas matizaciones que Umberto Eco tuvo que poner a su *Obra abierta* (1979): que existan prejuicios es normal y positivo, pero no deben quedarse ahí, sino avanzar para convertirse en juicios, si queremos hacer que el acto receptor se convierta

³⁶ El poema pertenece al libro *Cuaderno matinal. Poesía para niños* (1999: 40).

en activo ejecutor del fenómeno literario y su identificación como tal. Quien juzga esos prejuicios subjetivos y los eleva a la categoría de juicios objetivos es la tradición, que se convierte en un eje inexorable que atraviesa todo texto y lo engarza a otros textos y a otras lecturas. A esto lo llamó Gadamer (1996) el *prejuicio de autoridad*, aunque su teoría quedara un tanto en el aire a la hora de explicar cómo se produce esa misma transformación (producto de la comprensión), y cómo regirla. Visto así, toda tradición es, en verdad, un pensamiento crítico activo, pero no todo pensamiento crítico está adscrito a una tradición, pues buscamos, simultáneamente, separarnos de ella, ahondar en su ruptura, quizá por ese afán de originalidad que, desde el Romanticismo nos ha perseguido. Pero no sabemos muy bien hasta qué punto esto se puede llevar hasta el proceso cognitivo y lector de un niño o una niña, o incluso en niveles superiores de formación lectora, aunque todavía inferiores al lector especializado.

Interpretar será, para Gadamer, entender cómo se ha configurado toda una tradición en un texto, descubrir sus claves de continuidad y de ruptura y, sobre todo, cómo se ha configurado históricamente. La idea de clásico se convierte en fundamental en la propuesta gadameriana, que ve en este tipo de texto no solo la parte referencial de esa tradición, sino también su capacidad de salvar su naturaleza temporal, concreta en su ser y en su estar, al modo más radicalmente expuesto por Heidegger. De aquí surge, pues, una idea fundamental también en la estética de la recepción: cada época elige a sus clásicos, es decir, a sus modelos para la lectura. Y la historiografía literaria no es más, entonces, que el mapa histórico de las sucesivas contiendas entre épocas por imponer sus modelos clásicos sobre otros: lo vemos, por ejemplo, cuando se teoriza sobre la constitución de generaciones poéticas, ya que lo primero que se suele hacer es enfrentar al grupo *medio* (los/las poetas de más de mediana edad) con el grupo *júnior* (los más jóvenes), quienes a su vez ven en el grupo *sénior* (lo más mayores) sus auténticos modelos a seguir, como si la naturaleza diera saltos generacionales que sistemáticamente traza un puente por encima de la generación anterior. Esto nunca ocurre así en vida, al menos con tan radical dictado, pero a nivel historiográfico, el grupo joven siempre intenta marcar una distancia con el inmediatamente anterior que, a su vez, lo había hecho con su predecesor. Por casuística, los/las jóvenes y los/las más mayores estaban llamados a conectar: véase, por ejemplo, con los novísimos en el momento de su irrupción (años 70), quienes marcaron distancia con sus predecesores (la

poesía de posguerra en sus dos fases, a pesar del cambio poético que supuso la Generación del 50) y lanzaron un largo anzuelo hasta el período de preguerra, con la Generación del 27 al frente. Vicente Aleixandre sería todo un referente para ellos y ellas en su etapa propia de juventud. O también la recuperación de un marginado Luis Cernuda dentro de los modelos que la poesía de posguerra había trazado como canónicos. Ejemplos, todos ellos, de un proceder que intentó definir Hans-Georg Gadamer (1996).

Visto con perspectiva, las ideas de Gadamer no parecían diferir en exceso de las de la estética de la recepción, pero lo cierto es que el primero seguía privilegiando a la obra literaria por encima del lector, ya que esta era portadora de una tradición que el lector, en verdad, debía encontrar, aunque fuera partiendo de sus experiencias previas y su acervo cultural. Existía una autoridad (tradición) que imponía el criterio a la hora de valorar un texto como literario y ahí el lector poco tenía que hacer, tan solo decir si era bueno o malo, pero no si era literario. También es cierto que esa acción de comprender fija al sujeto lector como sujeto existente, dentro de una historia y, por tanto, lo sublima como parte del fenómeno literario, de ahí que dijera Gadamer aquello de que «La comprensión de una tradición histórica traerá consigo, ella también, y necesariamente, la huella de esta estructura existencial del estar-ahí» (Gadamer, 2007: 78).

La tercera de las vías críticas que antecedieron a la posterior estética de la recepción fue la conocida como Fenomenología y Estructuralismo. De hecho, muchas de las ideas luego desarrolladas por Wolfgang Iser o Robert Jauss fueron, en parte, esbozadas previamente por Ingarden, Mukarösky o Vodička entre otros, como, por ejemplo, la acción del lector cómplice a la hora de completar «huecos» de significación dentro del texto, la *polifuncionalidad* o, incluso, el primer apunte en torno al *horizonte de expectativas*.

El primero de los referentes dentro de toda esta corriente de pensamiento y crítica literaria fue la teoría de la comunicación: desde la convencionalidad jakobsoniana se entendió que existía una variante importante en el esquema básico de la comunicación, partiendo, sin duda, del equívoco que puede suponernos tratar de comunicar algo (como emisores) y ser interpretado o comprendido de un modo muy distinto (por parte de los receptores). Se veía así que el código, en ciertas situaciones comunicativas (por ejemplo, en un texto literario) no actuaba de manera constante y previsible, sino que o

bien por el canal de transmisión y recepción, como por los muchos matices que esa misma recepción podía sufrir, la constancia de la comunicación podía variar.

Surgían así también los factores pragmáticos, fundamentales en la construcción del mensaje y en su recepción: se trataba de una información codificada implícitamente en el mensaje y en la manera de articularlo para hacerlo significativo. Esto convirtió a la propia estética de la recepción, a la larga, en una «estética de orientación pragmática» (Acosta, 1989: 93), ya que puso el acento en intentar desentrañar esa doble construcción del texto, brotada a partir de la combinación equilibrada entre una competencia lingüística y una competencia pragmática, como ya vimos. Por tanto, de esta primera arista partió la idea de que el lector (receptor) completaba el significado del mensaje, no siempre acorde con la intención y codificación del emisor (autor): el significado, pues, también se podía convertir en un acto individual, subjetivo.

De la Fenomenología de Ingarden (1931) derivó la idea, muy interesante, de que el lector se convertía en un co-autor de la obra literaria en tanto que esta era una representación de la realidad sumamente esquemática, que precisaba ser completada y concretizada. Este acto daba como resultado una consideración de la obra como *esquema*, articulado sobre unos principios menores articularios, altamente significativos, sí, pero insuficientes para completar su acto de comunicación individualizada con el lector. Este debía entrar en juego, de manera activa, y completarlo con otros esquemas, surgidos de su experiencia vital, que dieran una sensación de totalidad suficientemente bien asentada para que acabase sintiéndose parte del acto comunicativo en concreto, es decir, se sintiera el receptor legítimo del texto. Por tanto, aunque faltaban varios años, aún, nos podemos sentir a las puertas de un concepto clave como es el de *obra abierta* de Eco; del mismo modo, Ingarden ya hablaba de ese «rellenar huecos» que debía hacer el lector desde su responsabilidad de completar un texto significativamente. También, desde el lado de la didáctica, entendamos que aún era muy pronto, pero ya se estaban gestando modelos como el constructivismo y su concepto de aprendizaje significativo.

El Estructuralismo de Praga fue un paso más allá de la teoría de Ingarden, pues para este último esa misma significación que el lector completaba eran producto de una limitación que el propio texto ponía y no tanto un acto de libertad desligada del texto. Es decir, no cumplíamos nuestra labor a la hora de comprender e interpretar el texto de

una manera más o menos libre, sino que el propio texto ponía un límite de lecturas posibles, fuera una, tres o cien: siempre había un límite que no se equiparaba por el número posible de lectores, sino por las posibilidades que el texto parecía abrir y— todavía— cerrar. La visión estructuralista vio en el acto comunicativo un sistema de estructuras en relación que partía de una concepción fundamental: una obra literaria es un signo y, como tal, comporta un significado, que oscila entre su valor denotativo y connotativo al mismo tiempo, hasta ser resuelta dicha oscilación por el lector, que elige, de entre todas las posibilidades que tiene ante sí al descodificarlo. Fue Mukarösky (1934, 1977) quien, desde esa visión armónica de la obra literaria como estructura, propuso la idea de que, al ampliar el espectro de la literatura, no había obra literaria que funcionara como tal de manera aislada, sino que era considerada así en cuanto formaba parte de una macroestructura. Frente a otros muchos tipos de estructuras operantes, la obra literaria forma parte de aquella calificada como *estética*, y esto significa que, al entrar a formar parte de la articulación (estructuración) literaria, esos formantes (pongamos, por ejemplo, el lenguaje) de manera automática perdían su relación con el sistema al que pertenecían, ganando un nuevo significado construido a partir de unas singulares experiencias del receptor-lector. Es este último acto el que convierte el artefacto en *objeto estético*, por tanto, el arte en sí se define desde esa concreción que efectúa el espectador, lector o público. Y si es estético es porque comporta una significación diferente, al menos en su articulación, que al sumarlo a otras semejantes (aunque diferentes en su concreción) acaban formando otro sistema, llamado literatura y así progresivamente. Visto así, si el lenguaje mismo sale de una estructura operante e ingresa en otra, entonces el significado nuevo, resultado de su nueva articulación (*armonización combinatoria*), no es inherente a la propia obra, ya que su esquema debe ser completado para convertirse en estructura: es el proceso de recepción individual el que le concede el sentido último de su significado.

Pero aún para Mukarösky— como también para Félix Vodička (1972)— esa recepción es *histórica* y está supeditada a esos condicionantes externos, pero también está sujeta a una transformación permanente: cabe entonces ver de qué modo cada época histórica ha dotado de significado un texto a partir de su particular estructura. A tal teoría Vodička lo llamó *conciencia literaria* que, a efectos de lo trabajado aquí, poco debe influirnos, más allá de que quisiéramos realzar un estudio comparativo, por

ejemplo, de cómo diferentes épocas han problematizado ciertas recepciones de obras literarias y que podría tener un cierto interés, al menos, a la hora de explicar cómo se ha leído lo que hoy llamamos *literatura ganada*, por ejemplo, dentro de la literatura infantil: cuándo se consideró como tal, cuándo pasó a ser parte de un canon diferente, etc. Es decir, de las tesis de Vodicka podemos extraer que, en cuanto a estructura o sistema de relaciones, una obra literaria (y por extensión, la literatura) está en constante evolución, ya que es un organismo vivo, que acompaña en la propia transformación del ser humano que lo articula y lo recibe.

Surgió también un último concepto clave especialmente relevante para la estética de la recepción: la *influencia*. Los textos, pues, son influyentes y modifican la manera de pensar del lector, que, en su evolución, va adaptando la estructura de su pensamiento a nuevas realidades que va descubriendo a nivel cognitivo. Esas influencias resultan determinantes, ya que llegan a moldear el gusto estético, por ejemplo. Entonces, ¿la obra se articula en base a ese gusto estético de un protolector que el autor o la autora tienen en mente o es la propia obra la que le da forma a su lector hasta crear de él un modelo? La cuestión, entonces, se quedó en el aire.

Podríamos llegar a pensar que la estética de la recepción fue uniforme, unidireccional, coherente con sus teorías e irrefutable en su propuesta, pero no sería cierto, pues hubo dos direcciones bien diferenciadas en su escuela, que serían: aquella de tradición alemana, surgida en torno a la Universidad de Costanza, y encabezada por Jauss, Iser, Stierle, Warning, Stempel y Gumbrecht; y aquella otra, de tradición angloamericana, conocida como *Reader-Response Criticism* con Price, Fish, Culler, Holland, Bleich y Michaels como máximos exponentes. La bibliografía en este punto es abrumadora y puede llevarnos al más inquietante laberinto de propuestas teóricas que nunca verían su fin, así que nos inclinamos por sintetizarlas al máximo, atendiendo que solo nos valdrán aquellas conclusiones válidas para una teoría de la educación literaria en un aula de Primaria.

Si en el ambiente crítico ya había aires de cambio, con la llamada «muerte del autor» (tomado con deformada acepción de las teorías de Roland Barthes [1994: 62-72]) y las revisiones de la literariedad que formulara en primer término el formalismo, la estética de la recepción quiso actuar a modo de consenso teórico, tomando de unas y otras teorías todo aquello que le conducía a analizar el hecho literario ya no desde su

producción, como antaño, sino desde su recepción y con esto se incluía la propia literariedad (*qué hace de una obra dada una obra literaria*). Es falso que se creyera en que la teoría de la recepción estaba liquidando a ese sujeto productor en crisis, y a que parte de su tesis se centraban, también, en la relación establecida entre emisor y receptor. El foco mayor de la diatriba recaía en el texto, al que se le consideraba siempre como insuficiente sin la expresa colaboración del lector, a pesar de que había sido tratado con auténticos privilegios incluso en la enseñanza, con el abuso del comentario de textos como recurso para la comprensión previsible y la interpretación esperable. Lo cierto es que la estética de la recepción se planteó— como propone Pozuelo Yvancos (1989: 107) cuatro desafíos cruciales:

- a) La sustitución del concepto de lengua literaria por el uso y consumo de lo literario.
- b) La posibilidad de una *competencia literaria*.
- c) El problema de la *obra abierta* como polivalencia interpretativa.
- d) La redefinición de la *historia de la literatura*, atendiendo a la historicidad esencial de la propia teoría y de las lecturas e interpretaciones.

Frente a estos desafíos, Luis Acosta (1989) señaló, con independencia de las siete tesis propuestas por Jauss, las siguientes conclusiones principales, que no dejan de ser dos ejes sobre los que articular toda su teoría:

1. El descubrimiento o reivindicación del lector y su importancia dentro del análisis, comprensión e interpretación de la obra literaria: si la literatura requiere de la recepción para ser considerada como tal, entonces hagamos el acto receptor el punto de partida para dicho análisis.
2. La literatura entendida, esta vez, como medio de comunicación, fenómeno histórico, de naturaleza social, que se construye a partir de un sistema de signos de estructura significativa. Es decir, como ya apuntamos de manera algo más detallada, la estética de la recepción aglutinó en una sola idea — compleja y global— las conclusiones de la sociología literaria, la

Fenomenología, el Estructuralismo y la Teoría de la Comunicación y al unirla surgieron nuevos conceptos y renovadas perspectivas del acto lector.

Sin entrar ahora, específicamente, en las concretas aportaciones de sus integrantes, cabría ver las líneas generales que trazó esta teoría de la recepción: así vemos que centraba su atención en la funcionalidad de la lectura literaria orientada no solo hacia la comprensión, sino también hacia la interpretación, reincorporando (y de ahí la didáctica ha hecho buen uso), desde la perspectiva del lector, una serie de principios estéticos y críticos que, de alguna manera, habían estado desarrollados por otras escuelas de crítica y metodología literarias, como ya vimos. Con ellas se hacían propios unos conceptos básicos como los de *distancia histórica* y el *concepto de relación*, que llevaban a Hans Robert Jauss (1975: 59-85) a establecer el concepto de *horizonte de expectativas*, cuya reconstrucción se convertía en una labor prioritaria.

También las aportaciones de Wolfgang Iser (1987) resultaron relevantes, especialmente en el campo de la respuesta ante el texto en el proceso de la lectura y en el concepto de lector implícito, así como los trabajos, entre otros, de Karlheinz Stierle (1977), Hans Ulrich Gumbrecht (1971) o Hannelore Link (1976) que, convergían en el foco de estudio, pero con disparidad de puntos de vista, ampliado, muchas veces, por la semiótica. No obstante, a buena parte de estos se les reprochó que el investigador, haciéndose pasar por lector o creando un constructo, se convirtiera en sujeto y objeto de la investigación, obviando al lector real. Y esto, en didáctica, resultaba clave, ya que el receptor era un niño o niña, muy distinto, como paradigma de la comunicación literaria, al modelo de lector que estos proponían.

Fue precisamente para evitar estas carencias que apareció la alternativa de una recepción empírica, donde el intérprete se desvinculaba del abstracto concepto de receptor, y adquiriría la distancia necesaria para un análisis científico. Ahora bien, tanto las corrientes empíricas como las no empíricas o hermenéuticas, partían de la no sustancialidad de la obra: es decir, la obra era entendida de una forma abierta, tal como la presenta Umberto Eco, desde su punto de partida semiótico. Además, la propia obra permanecía siempre a lo largo del tiempo esperando una nueva concreción: en términos de recepción empírica hablaríamos, pues, de la polivalencia del texto, por tanto, la polisemia y la ambigüedad en su plano semántico serían las categorías centrales que

obligarían al lector a construir el sentido de la lectura. Visto así, el mensaje es múltiple, aunque la forma de expresarlo— el significante— fuera única.

El sentido de la obra (o el significado) ganaban forma en el marco de unas determinadas preguntas para unos receptores en un contexto de concretas referencias: de los *prejuicios* de la hermenéutica a los *horizontes de expectativas* de época, planteado por Jauss. En consecuencia el texto ya no podía ser analizado como hipotéticamente objetivo y estructurado, sino que a partir de este momento, el análisis textual incluía (o debía hacerlo) más el reconocimiento de los intereses y de las propias obligaciones de los receptores que los factores constitutivos del proceso de comprensión.

Como consecuencia de ello, podemos decir que un punto central de la aplicación didáctica de las teorías de la recepción se halla tanto en la estructura del proceso de lectura como en su comprensión, teniendo en cuenta que el proceso de la recepción literaria no se puede entender sin el reconocimiento de la actividad del alumnado, es decir, de la intencionalidad que este presenta al definir el significado del texto. Un significado al que llega superando la indeterminación del texto. O lo que es lo mismo, rellenando, por medio de la propia experiencia del alumno o alumna aquellos espacios vacíos que presenta el texto fruto de su ambigüedad, como ya había dicho Roman Ingarden.

De esta forma resulta notorio que en la enseñanza de la literatura no nos podemos limitar, solamente, a establecer la fusión entre el posible horizonte de expectativas del alumnado y la tradición en la cual se hallan las obras. Es decir, resultaría incompleto atender simplemente a las estructuras de comprensión previa que aparecen junto con las proyecciones ideológicas de determinados estratos sociales dentro del contexto del aula y el conjunto del sistema de normas en el que se inserta el texto. Y tal alerta la hemos tenido muy presente en nuestra metodología específica. Por el contrario parece necesario que la construcción de la conciencia del alumnado se haya de tener muy en cuenta, ya que la lectura, en definitiva, no está determinada esencialmente por el texto, sino que lo está por las necesidades e intenciones del lector. Surge así en el aula la necesidad de desarrollar criterios que permitan averiguar la adecuación o inadecuación de una determinada concreción textual. Y este problema, aunque de una forma más general, fue el planteado por críticos de la altura de Iser, Jauss o Link.

Sigue teniendo importancia el hecho de que una interpretación textual, donde el peso del análisis se encuentre en los fenómenos estéticos, o en las aclaraciones históricas, puede darle la impresión al alumno o alumna de que su interpretación personal es irrelevante, o incluso llegar a ser falsa. La educación literaria, desde una orientación como la que representan las teorías de la recepción, incidiría mucho más en aquellos aspectos que suponen la concreción de los puntos de indeterminación generadores de la ambigüedad textual, especialmente en la medida en que el alumnado espera que el texto dé solución a sus problemas personales. En definitiva, el valor de un texto estaría más en función del proceso vital de esos receptores/alumnos y alumnas, así que, como proponen Guadalupe Jover (2007: 124-125) o M^a Victoria Reyzábal y Pedro Tenorio (1994: 17-18), los textos literarios no interesan tanto como documentos literarios y de la historia de la cultura, sino como ayuda orientativa para la propia vida, rechazando un determinado tratamiento textual que tenga poca relación con el propio alumnado y mucha con los elementos más textuales, tales como la estructura, el valor histórico literario, etc. Este rechazo a un tipo determinado de tratamiento es precisamente un ejemplo del papel del lector en el proceso de lectura. La estética de la recepción, así como la didáctica en su particular plano, buscó, por tanto, la representación y el efecto que la obra suscita en el lector (Asensi, 2003: 668).

Propuso Hans Robert Jauss hasta un total de siete tesis, muy conocidas ya, aunque se podrían reducir a tres, como sugiere Luis Acosta (1989: 138): por un lado, una *concepción no sustancialista* de la obra literaria; por otro, la manera crítica de *objetivación* de la misma; y finalmente, el concepto de *horizonte de expectativas*.³⁷ De la primera y segunda de ellas (insistimos en la idea de que estas tres claves resumen las siete tesis de Jauss) podemos decir que Jauss parte de la idea de que la historicidad de la literatura se instaura a partir de la experiencia previa del lector con la obra literaria y

³⁷ Para Pozuelo Yvancos, en cambio, serían estos tres los problemas principales de la estética de la recepción: «1) la de *recepción y acción*, o efecto producido por la obra, lo que nos lleva al problema hermenéutico de saber qué rol desempeña la pareja pregunta-respuesta en el paso de una constitución unilateral a una constitución dialéctica del sentido; 2) *tradición y selección*: como [sic.] se articula según el horizonte de expectativas que nos permite analizar una experiencia estética dada, la sedimentación cultural inconsciente y la elección consciente, y 3) *horizonte de expectativas y función* de comunicación ¿Cómo la literatura puede ser comprendida en su actualidad presente y concebida a la vez como una de las fuerzas que hacen historia?» (Pozuelo Yvancos, 1989: 116). Al fin, la diferencia parece más semántica, pues revisando la bibliografía en su conjunto convergen todos los críticos en las mismas teorías.

desde esta relación surge la propia historia de la literatura que no será otra cosa que el recuento crónico de cómo una época ha leído y producido los textos literarios. Lo que pretendía esta idea era romper los prejuicios del objetivismo histórico, es decir, dejar bien asentado que el lector es un agente en constante cambio a través del tiempo y de la cultura, tanto en lo colectivo como en lo personal, así que no existe una verdad inamovible e inherente a una obra literaria, sino la percepción que el receptor, en un momento dado, tiene de esa misma obra literaria. Ahí estriba su significación última, su novedad y su sentido estético, de ahí también que textos que en el siglo XIX fueran considerados como literarios hoy ya no tengan tan asentada esa calificación o al revés. Pensemos en lo siguiente: los textos legislativos de la Edad Media no eran tenidos como literarios en su época y, sin embargo, hoy, si están escritos en lengua romance, entonces sí son considerados las primeras manifestaciones literarias del castellano, porque existe una percepción muy diferente de ellos, tales como calificar de supersticiones fantásticas algunas de las creencias que en aquella época se creían como ciertas y así se registraban.

Pero esta idea tampoco debe darnos una imagen irreal de unidad ideológica en cada época: existen múltiples puntos de vista en un mismo momento, que pugnan por imponer su apreciación sobre la obra literaria, creando así un debate crítico que forma la base de la historiografía en concreto: por ejemplo, en la actualidad existe un debate en torno a si la poesía emanada (y diseñada) de la red constituye una variante de la poesía y otro tipo de manifestación, próxima a ella, pero no perteneciente a sus modelos más o menos convencionales. La disputa entre los/las jóvenes poetas y los/las más asentados (en edad y obra) parece decantarse por la visión más innovadora, que ve en estos/as poetas una renovación profunda del género, como lo marca el mercado de ventas (otro de los grandes receptores implicados). Posiblemente la historia acabe dictando esta poesía como una moda pasajera o, tal vez, si alcanza el rango de canónica (vencedora del debate) deje en la obsolescencia a lo que hoy entendemos, más ortodoxamente, como poesía.

Uno de los criterios que a juicio de Jauss debería aplicarse a la hora de llevarse a cabo en la investigación sobre el campo correspondiente de la recepción, es la verificación de las posibles expectativas que una época se formula sobre un texto en el momento de su publicación, su comercialización y su lectura. Esto nos lleva a la idea del *horizonte de expectativas*, que metodológicamente hablando, ha dado mucho juego

en la didáctica actual. Jauss entiende que se trata de una disposición previa del lector al entrar en contacto con una obra: este proyecta sobre el texto unas expectativas, marcadas por su propia historicidad como sujeto (individual o colectivo) y sus experiencias previas existenciales y lectoras; dichas expectativas, durante la lectura se van confirmando, reorientado o desechando dependiendo de si el texto las va resolviendo en certezas, hipótesis o desmentidos. Finalmente, tras la lectura, el lector evalúa su satisfacción (estética también) a la hora de repasar cómo el texto fue cumpliendo sus iniciales expectativas, si las superó, si no lo hizo, si las amplió, etc. Isabel Solé, por ejemplo, fundamentó su excepcional estudio, *Estrategias de lectura* (1992, 2002) en torno a este mismo proceso, resumido en un antes-durante-después de la lectura. Y el modelo es ampliamente seguido por la mayoría de los estudiosos en la materia que proponen nuevas metodologías al respecto.

Ese horizonte de expectativas puede ser tanto sincrónico como diacrónico y en el contraste de su evolución podemos determinar la historicidad de la literatura, porque

también ha de ser posible concebir el horizonte literario de un determinado momento histórico como el sistema sincrónico respecto al cual se podría considerar diacrónicamente la literatura aparecida al mismo tiempo en relaciones de no simultaneidad, y la obra como algo actual o carente de actualidad, como un objeto de moda, de ayer o eterno, como precoz o tardío (Jauss, 2000: 183)³⁸

Esa dualidad temporal también genera la llamada *distancia estética*, como garante de la necesaria objetivación de una interpretación más o menos vehicular, que no imposibilite nuevas interpretaciones en el tiempo, pero tampoco las acote excesivamente. En cierto modo, a estos lo vendremos a llamar, *autoridad académica o referencial*, especialmente visible en las ediciones críticas de los libros trabajados en las aulas, por ejemplo. Otra cosa es— como pretendió Jauss— preguntarse por qué un texto tiene un determinado sentido para un determinado grupo de lectores (Pozuelo Yvancos, 1989: 114). Una idea especialmente atractiva para trabajar en un aula de Secundaria, por

³⁸ Se trata de un fragmento extraído de su polémica conferencia «La historia literaria como desafío a la ciencia literaria», pronunciada en 1967. El texto está recogido en una edición posterior a la que remitimos.

ejemplo. Todo podría partir de una idea algo más orgánica de la comunicación literaria, que entendiera al texto como en constante evolución y adaptación al medio que lo recoge, y al lector (también al autor) igualmente como un ente dinámico, activo, que evoluciona en sintonía con el propio texto: leer nos enriquece intelectualmente y nuestra riqueza intelectual alimenta de nuevos significados al texto leído. A esta doble corriente de interacción, que luego se traduciría en la teoría del intertexto, lo llamó Jauss, en su libro *Experiencia estética y hermenéutica literaria* (1977), «experiencia estética», entendiéndolo como proceso comunicativo, altamente complejo, dinámico y motivador

Otra de las aportaciones más importantes de Jauss (1977: 76-77) susceptibles de ser llevadas a una reflexión pedagógica que la transforme en material didáctico, es, sin duda, la categorización en tres niveles de esa conducta estético-placentera del lector: la *poiesis*, la *aisthesis* y la *catarsis*, perfectamente resumidas por Pozuelo Yvancos (1989: 116-117) en su estudio. La primera de ellas— *poiesis*— hace referencia al placer producido por la obra hecha por uno mismo, de tal modo que, experimentando el desafío que supone la composición de un texto, ganamos competencias para luego leer los escritos por otros u otras. Esto es muy común en la enseñanza de la lectura, al menos en sus reflexiones cuando añaden la escritura como camino alternativo hacia el desarrollo de la competencia lectora. Escribir y leer producen un placer recíproco, aunque la escritura solo sea dentro de un marco muy personal de intenciones comunicativas. Si bien, se convierte en una herramienta más con la que saber inferir al texto ciertas expectativas nuevas y también más motivaciones para la lectura. La segunda— *aistheis*— puede designar aquel placer estético que se produce en ir reconociendo, poco a poco, más elementos dentro del texto. Es estimulante (grato) para el lector ser consciente de esa evolución cognitiva, del mismo modo que, al escribir, produce la misma reacción al ver nuestro texto cómo legítimamente entra dentro de una tradición, por cumplir con aquellos aspectos fundamentales en la producción de un texto literario. En didáctica esto podríamos asemejarlo al *refuerzo motivacional* que da la consecución de objetivos específicos y su resolución orientada. Y, finalmente, la *catarsis*, que reproduce el placer de las emociones provocadas por la retórica capaces de modificar las convicciones y el ánimo del/la oyente o lector. Este ser consciente de la manipulación artesanal del lenguaje y sus consecuencias produce en el lector una

sensación de confianza indispensable para formar su competencia lectora y hacerla avanzar hacia mayores cotas de complicidad con el texto.

Esta triple categorización ha sido, extrañamente, olvidada a la hora de teorizar parte del postulado de la estética de la recepción desde el prisma de la didáctica como intervención formativa, pero en cambio arroja interesantes conceptos que pueden implementarse, o al menos reflexionarse, en el aula.

Algo más socorridas han sido las teorías de Wolfgang Iser, surgidas de estudios como *El acto de leer* (1976) o *El lector implícito* (1972), que partían de la máxima de que el acto de lectura es el que constituye o genera la significación textual que solo se da y ofrece como resultado de la interacción entre las señales textuales y los actos de competencia del lector (Iser, 1989: 133). Surgen entonces varios frentes: por un lado, que es el propio texto el que facilita esa significación si es bueno, por lo que el lector no debe volcar, sin control ni conocimiento, todas sus experiencias, sino solo aquellas que el texto le exige. Esta es una idea fundamental para la educación literaria que a veces ha abusado del contexto histórico, por ejemplo, para encontrar significados en un texto sin que este lo dejara vislumbrar ni explícita ni implícitamente. Este ejercicio de selección, que tiene como fin completar los vacíos que el texto no llena de modo directo, pero sí indirectamente (y deja en manos del lector), será entendido como una actualización del texto.

Otra de las ideas fundamentales derivadas de esto mismo es la consideración de que existe una implicación interna en el texto del propio lector, es decir, que todo texto comporta un *lector implícito* al que apela o convoca, hasta tal punto que todo texto solo ha sido concebido para que llegue al lector implícito que subyace en él (García Landa, 2010: 63-75; Gnutzmann, 1991: 5-18), de ahí que el propio Iser afirmara que «las significaciones de los textos literarios solo se generan en el proceso de lectura; constituyen el producto de una interacción entre texto y lector, y de ninguna manera una magnitud escondida en el texto» (Iser, 1989: 134)³⁹. De aquí se derivan dos reflexiones: por un lado, cabría preguntarse si el autor o autora, que es el gran ausente en el acto de lectura, no ha buscado su particular testaferrero para personarse a través de ese lector implícito que sí permanece en el texto. Esta es una idea que no podemos abandonar en

³⁹ El texto fue publicado originariamente en 1968, pero la fuente que hemos consultado es la recopilación que hizo Rainer Warning (1989).

este punto, sino que cabrá retomarla más adelante. Otra reflexión es si la interacción entre texto y lector no se da realmente entre el lector implícito (abstracto, imaginativo) y el lector ocasional (empírico) por eso, en verdad, el propio Iser acababa hablando de simulacro (idea retomada más adelante por Baudrillard (1978) en el sentido más general de la cultura) provocado por la ficción del texto literario, tomado como una reacción ante la realidad. Cabría que nos preguntásemos hasta qué punto este lector implícito no es depositario de las posibles interpretaciones (numerosas, pero limitadas en buena parte) que podemos realizar en nuestra lectura.

No podemos negar que Iser hizo importantes aportaciones al respecto, también en el apartado de la significación: no existe un significado objetivable que sea capaz de sobreponerse a su condición histórico-temporal, ya que el significado en sí varía de época en época y lo que hoy vemos como simple anécdota ayer fue un acto de extrema gravedad y afrenta, por ejemplo. No existe dimensión alguna que fije la interpretación si no es a través de la relativización que provoca el acto de lectura y la acción correspondiente del lector (Melanio y Dávila, 2018: 89-92). Así, el texto literario es una indeterminación constante y el lector es el que lo determina, lo concretiza si recuperamos la idea de la sociología literaria: el texto literario supone una esquematización de posibles significaciones, más o menos ordenadas bajo criterios variables y es el lector el que las cohesiona de manera completa, hasta darle continuidad a su significación o, mejor aún, hasta darle una interpretación que confirme dicha estructura básica y su perfecta construcción interior. Esos *lugares vacíos* se confirman como territorio exclusivo del lector y de sus experiencias previas. Pero no estamos hablando de todo lector, sino de aquel implícitamente resuelto en el texto, pues el autor no sabe qué conocimientos tendrá el lector empírico (aunque Iser lo llama «histórico») que lea su creación (Iser, 1989: 136). Por tanto, cada texto habla para un lector posible y esto le lleva al máximo exponente de la *indeterminación*, que se antoja fascinante en cuanto que libera a la interpretación del texto, pero al mismo tiempo supone un peligro que, más tarde, Eco llamó *sobreinterpretación*. Misión del lector será fijar el texto, darle su particular forma, encontrarle el significado que le es propio según se haya ajustado o no al modelo del lector implícito. Al fin y al cabo el proceso de lectura se convertía así en un acto de responsabilidad (Bernárdez Rodal, 1997).

Desde la perspectiva de Iser, la obra artística tendría dos polos: por un lado, el *artístico* que sería responsabilidad del autor; y por el otro, el *estético*, que sería la concretización llevada a cabo por el lector. Solo se considerará un texto dado un texto literario (la famosa literariedad) cuando estos dos polos converjan, se interrelacionen y se complementen, sin jerarquía alguna entre ellos. Y de esa relación sale una curiosa acción dentro del proceso de lectura: si la acción del autor/ra es crear un texto capaz de abrir significados de una manera infinita, la acción propia del lector es ir cerrando posibilidades, concretándolas, para no caer en esa sensación de inestabilidad constante que a veces puede darnos, por ejemplo, la poesía con su plurisignificación tan característica. Iser considera que el propio texto tiende a poner límites a esa indeterminación, por muy *abierta* que esté la obra. He aquí también parte de la tergiversación que la didáctica, desde algunos posicionamientos críticos incompletos, que ha hecho de las teorías de Iser y Eco al respecto (Benson, 1992: 27-28). Tal idea habrá de llevarnos a una consideración ya muy trabajada desde muchos puntos de vista: el texto, semánticamente, es *polisémico* y, como tal, se da a múltiples interpretaciones. De esta idea Itamar Even-Zohar (1979) construyó su teoría de los *polisistemas*.⁴⁰

La interacción entre texto y lector no se escapa al mismo dictado que dejara Jauss y sus horizontes de expectativas. Ciertamente es, como afirma Iser, que, sin embargo, la mayoría de esas inferencias anticipatorias tienden a negarse, corregirse, desecharse, quizá por ser prematuras, mal planteadas, inmaduramente razonadas, etc. Esto se da, de manera muy nítida, cada vez que vamos a trabajar un texto en Primaria y les pedimos a los alumnos y alumnas que nos anticipen el argumento de un cuento solo desde el

⁴⁰ No queremos afirmar que se trata de una teoría derivada de las conclusiones de Iser en torno a la polisemia semántica del texto, pero está relacionado en tanto que Even-Zohar, junto con su grupo de investigación, planteaba una visión del fenómeno literario como un organismo dinámico y cambiante según las circunstancias sociales y culturales, sin exceder aún demasiado de las conclusiones críticas de las teorías marxistas. Sin embargo, para Even-Zohar la literatura sería un combinado de relaciones entre un sistema central (canon oficial) y una periferia (también sistémica) al margen de ese canon, que pugna por ocupar su puesto. A primera vista no parece haber relación con Iser, pero si agudizamos la lente crítica, podemos ver que la significación de un texto crea un centro, más o menos canónico y oficial, motivado por la denotación y alimentado por las consideraciones de los autores o autoras, la crítica oficial, etc. y al margen está la interpretación de colectivos periféricos que ven otros indicios para una significación alternativa, nuestra propia lectura, que busca desbancar la oficial si apreciamos otros detalles que no se han tenido en cuenta (por olvido, por intención o por desconocimiento), etc. Es decir, la polisemia nos conduce a una interacción también de polisistemas en constante pugna por imponer su propia lectura.

propio título. Esos indicios son orientativos, efectivamente, pero anticipan expectativas mucho más consistentes conforme nuestra competencia literaria y lectora se van consolidando y desarrollando. Antes suele estar siempre aprendiendo a base de equivocarse: de hecho, es normal que ocurra cuando realmente esperamos que una obra literaria (o una película o una obra teatral) nos sorprenda y, con ello, nos provoque un nuevo placer estético, en término iserianos. Si una película nos parece previsible, desde su máxima novedad, entonces la juzgamos muy negativamente. Del mismo modo, si nos sorprende en exceso, pero por nuestra falta de referentes que nos permita fijar un modelo previo sobre el que construir una estructura reconocible en sus mínimos fundamentos, entonces la juzgamos de incomprensible y la rechazamos. En la literatura Infantil y Juvenil ocurre esto mismo: el/la joven lector primero busca reforzar su comprensión e interpretación con textos que conoce y reconoce en sus estructuras operantes; luego busca nuevos horizontes y se abre a la experimentación (*aesthesis*), que puede acabar en fracaso (abandono de la lectura) o en *reforzamiento exitoso* (hábito lector).

2.5. *The Reader-Response Criticism* y los modelos de lectores

Pero existe teoría literaria en torno a la recepción más allá de Jauss e Iser, aunque nos haya costado un poco más ajustarla a las necesidades de nuestra propia área de estudio en algunos casos. Quizá lo más rescatable, para nuestra investigación en concreto, lo hallemos en la *Critical-Reader Response* o línea anglosajona de la estética de la recepción y sus divisiones de lectores, que son realmente interesantes. Fue Walker Gibson (1950) quien, a mediados del siglo pasado, habló por vez primera en estos términos de un *mock reader* o *lector ficticio/simulado* definiéndolo como una máscara que adopta el lector con la intención o finalidad de experimentar el lenguaje y la obra que está leyendo (Asensi, 2003: 682). Es decir, que al leer asumimos una nueva identidad que nos permite adentrarnos como parte integrante (acaso como confidente) de un universo de ficción (Gibson, 1950: 2). Esto nos permitiría la empatía emocional con ciertos personajes, por ejemplo. Pero llevado a la Literatura Infantil y Juvenil (Colomer, 1999) nos podría servir para explicar por qué la novela fantástica se convierte en crucial en ese tránsito de la infancia a la juventud, por qué es tan importante dejar que los niños y las niñas lean obras de ficción, con la experimentación de vida ajenas

fantásticas, experiencias iniciáticas para su desarrollo cognitivo emocional y social (Nikolajeva, 2012, 2019). Esa máscara no dejaría de ser también producto de nuestras experiencias previas, la suma de las muchas emociones que sentimos al cabo de los días y que nos dan una perspectiva cambiante y multiforme de lo que nos rodea.

Esta teoría del lector simulado podía emparentarse con aquellas derivadas de la recepción en clave psicoanalítica de Norman N. Holland (1975), quien defendía que todo individuo acaba proyectando su identidad por doquier y en la lectura, a la hora de interpretar, aún más. Holland, de alguna manera, se estaba viendo a sí mismo de niño, levantando la mirada al cielo cuando acababa de leer un pasaje de aventuras increíbles y se imaginaba en medio de ellas: esta acción, que parece tan natural y que enriquece tanto el acto de leer, sería una forma de manifestación del lector ficticio y un ejemplo notorio de que tendemos a proyectarnos como protagonistas directos de lo que leemos, en la búsqueda directa de sus significados, tomados como una vivencia latente en nuestra imaginación y sentimiento: Holland lo definió como mecanismo de *defensa-fantasía-transformación (DEFT)*. Y resulta lógico llegar a esta conclusión pues, como defenderá más tarde David Bleich (1975, 1978), si la lectura consiste tan solo en reproducir a aquel que somos, en ser su reflejo fiel, entonces nada nuevo nos aporta y deja de enriquecernos interiormente hablando. Por tanto, el lector busca ejecutar una transformación de sí mismo cuando lee: del que no sabía de un tema, a ser ahora *conocedor*; del enamorado sin palabras, al amante que las conoce, del joven insulso sin aventuras al aventurero intrépido, tal y como vio Michael Ende en *La Historia interminable* (1979), curiosamente por estos mismos años. Podríamos preguntarnos si los/las jóvenes lectores son conscientes de esta transformación, si quieren llevarla a cabo y con qué mecanismos cuentan para ello (lecturas adecuadas, gustos discutibles, etc.) (Papalini, 2012).

Otro de los hallazgos de toda esta crítica que cerraba la década de los sesenta y comenzaba en los setenta es el concepto de *archilector*, desarrollado por Riffaterre (1971, 1979, 1991) y Eric Donald Hirsch (1976), cuando habla del conjunto de lectores usados para el estudio de cualquier componente estilístico de una obra artístico-literaria. Es decir, cuando nosotros mismos hablamos de lectores infantiles estamos llevando a cabo una generalización en su caracterización que acabamos conformando un perfil

propio, con rasgos identificativos y singulares, que llamaremos archilector de la literatura infantil.

Como no podía ser de otro modo, faltaría aquí por citar el *lector modelo* propuesto por Umberto Eco, que se trataría de una amplificación del *lector implícito* de Iser o el no tan conocido *lector explícito* que propusiera Jauss, como paradigma de las modificaciones que el sistema cultural, ideológico e histórico impone a cada texto, pero nosotros mismos, personalmente, desoímos este último concepto al verlo integrado en otras modalidades de la comunicación literaria, tales como el receptor empírico⁴¹. Y a esta lista también cabría sumarle el *lector informado* que propuso Stanley E. Fish (1970) o el *lector competente*, depositario de una competencia literaria bien asentada, como anotó Culler (1978), por ejemplo: el lector informado de Fish es una vuelta más de tuerca sobre la influencia del lenguaje en el lector, ya que considera que es el lenguaje el que informa/transforma al lector, con lo que la auténtica obra literaria está en su interior y no tanto en el objeto en sí. Pero Fish (1970: 124) llega a esta conclusión desde presupuestos muy concretos y poco aplicables en un aula de Primaria, ya que considera que el auténtico lector informado es aquel que, como hablante, es altamente competente, tanto lingüística como pragmáticamente; además, posee un conocimiento profundo de los valores denotativos y connotativos de las palabras que están en el texto; y, finalmente, posee una competencia literaria sólida y consistente. Se aproximaría, visto así, al modelo de *lector ideal* que esbozaran, entre otros Enrique Anderson Umbert en *Teoría y técnica del cuento* (2007), o Alberto Manguel en *Vicios solitarios: lecturas, relecturas y otras cuestiones éticas* (2004) que es una proyección del autor hacia un modelo de lector que reside en su mente. Resulta una figura clave en la consideración del intertexto, pero altamente conflictiva si la analizamos con detenimiento y, sobre todo, si la queremos implementar en un aula.

Tampoco sería acertado establecer una suerte de correspondencia entre este lector informado o competente y su contrario, un supuesto *lector desinformado o ingenuo*, como lo bautizara Eco en *Lector in fabula* (1981), pues el crítico italiano no tenía la teoría de Fish en mente para este último: el *lector ingenuo* es aquel que se lanza a la interpretación sin conocimientos que le permitan adecuarla a los indicios que el texto le ofrece. La ingenuidad es aquí un rasgo formativo no peyorativo, sino solo categorizador

⁴¹ Un debate, no obstante, que puede guardarse para otra ocasión y foro.

de un nivel o estrato dentro de esa competencia lectora y literaria que está formándose todavía. Al que sí lo había confrontado Eco era al lector modelo, que es aquel que «coadyuva a que funcione el texto» lo que es lo mismo, «a actualizar correctamente todas sus potencialidades semánticas» (Marchese y Forradellas, 2000: 228). Hablamos, claro está, de un lector distinto al crítico, que aplica una conciencia metodológica a la lectura que desnaturaliza el acto lector, como sugirió Cesare Segre (1985). En definitiva, ese lector modelo será aquel capaz de recuperar con la menor desviación posible los códigos del emisor: a esta idea la llamó Eco *cooperación textual* (Eco, 1981: 96 y ss.), fruto de una adecuada aplicación de la competencia literaria y lectora del receptor.

Las teorías de Umberto Eco, en este punto, resultan fundamentales no solo por sus aportaciones, sino también por el abuso que se le ha dado, en algunos casos, a buena parte de su muestrario de citas totalmente descontextualizadas, que vienen a dar una idea del *lector modelo*, de la *obra abierta*, del *lector ingenuo* o de la *interpretación* y la *sobreinterpretación* un tanto deformadas en algunos estudios de didáctica. Parte de nuestro objetivo es ponerlas bajo revisión, al menos en su correcta aplicación, sin que eso implique poner en tela de juicio la práctica educativa derivada de dicha desviación de sus teorías, pues al fin y al cabo lo importante es la eficacia en el aula y no tanto la ortodoxia metodológica que impone el seguimiento a esta u otra teoría al respecto. Para ello cabe entender que Eco no se encuadra dentro de la estética de la recepción, sino de la semiótica, como vimos y su intento de teorizar la lectura surge con intención aglutinadora de muchas de las conclusiones de la Fenomenología, el Estructuralismo, la Narratología, etc. Su intención, en cambio, era analizar de qué manera se llevaba a cabo esa cooperación entre autor/ra, texto y lector en una obra literaria, tratando de crear una equitativa responsabilidad entre las tres partes y no privilegiando jerárquicamente a ninguna de ellas.

Eco pone serios límites a la interpretación siempre que la integridad significativa del texto esté en peligro: la *cooperación interpretativa* solo tiene lugar si la recepción emana del texto, por muy abierta que esta sea, y no se impone desde fuera de él, incluso negando lo que el propio texto aporta y marca. No permite Eco la libre interpretación de un texto, sino el carácter abierto de este, que permite un número elevado y casi inabarcable para un solo lector, de posibles interpretaciones, de tal modo que el texto no

puede convertirse en pretexto de una lectura impuesta desde fuera sino que, al leer el propio lector va encontrando posibles interpretaciones conforme va profundizando en su lectura. La *cooperación* estriba en que el autor o autora no puede dar toda la información, sino elegir correctamente aquella que permita omitir un gran número de informaciones que el lector aportará de manera natural: este *no decir* del texto es abierto e inabarcable, pero no un campo sin control sobre el que volcarse cada cual libremente, ya que el límite de la interpretación siempre acaba siendo el texto, que no posibilita la anarquía interpretativa ni tampoco la más extrema de las asociaciones con otros textos. En parte, todo texto, pues, activa un prototipo de lector, que llamaré *modelo*, por cubrir todas esas áreas de manera eficiente y coherente con el propio texto. Superará la idea del *lector implícito* y que se asemeja al concepto de *lector ideal*, aunque existe algún matiz que los diferencia: el *lector modelo* está en la mente del autor o autora y resuelve todas sus proyecciones de actualización del texto, mientras que el *lector ideal* es el conveniente para leer un texto, pero no por ello agota o resuelve o se equipara a la competencia del autor o autora.

El *lector modelo*, pues, es aquel que se ajusta mucho a la idea de Fish y su lector informado también: máximo nivel de competencia comunicativa (lingüística y pragmática), máximo nivel de competencia lectora (uso de estrategias de comprensión e interpretación ágiles y precisas) y máximo nivel de competencia literaria (conocimiento de la tradición literaria, de las características genéricas, etc.): es decir, una entelequia inalcanzable que está solo en la mente de un autor o autora y que actúa como reflejo de este/esta, así que si el autor o autora tiene un bajo nivel expresivo, su lector modelo estará acorde a esa paupérrimo nivel, por aclararlo. No obstante, el lector modelo es aquel que tiene la «llave perfecta» que pueda cerrar una obra que se presenta siempre abierta, por inagotable: anticipa la estrategia del escritor/ra y la desarticula por completo, pero se regocija en su naturaleza inalcanzable, por eso no es un lector empírico ni puede constituir un archilector posible; de hecho, lo define del siguiente modo: es un «conjunto de *condiciones de felicidad*, establecidas textualmente, que deben satisfacerse para que el contenido potencial de un texto quede plenamente actualizado» (1981: 89) remitiendo, a su vez, a los estudios de Austin (1962) y Searle (1969).

La cooperación, todo sea dicho de paso, atiende a desentrañar también los niveles del artificio sintáctico-semántico-pragmático y esto quiere llevarnos a que no debe aventurarse interpretación sin comprensión, pues es ahí donde el texto pone los límites a ese diálogo abierto con el lector, ya que el significado de una palabra, en combinación con otras, es muy amplio, pero finito al fin y al cabo. Otra cosa será en qué orden se desentrañan estos niveles, pues las estrategias de lectura son también infinitas y dependen de la competencia de lector en cuestión: básicamente el lector modelo abarca su colectivización al mismo tiempo que permite su singularización, del mismo modo que concreta la indeterminación del texto y es aquí donde pensamos que buena parte de la crítica propia del área de didáctica confunde el término: la obra abierta indica lo contrario a lo que se ha venido aplicando, pues el lector tiene la misión de cerrarla, de desactivar todas las vías posibles de significación que pueda darle y lo consigue, en un primer momento, desde su conceptualización abstracta o modélica, a la que debemos aspirar, casi místicamente. No se trata, pues, como ha hecho, por ejemplo Guadalupe Jover (2007), dejar libre el camino de las interpretaciones surgidas a raíz de las conexiones intertextuales, sino todo lo contrario: recorrer el camino de las múltiples y contradictorias posibles lecturas para ir unificándolas hacia un modelo de texto, de interpretación total y concentrada, también inalcanzable. No puede leerse y aplicar las teorías de Eco al simple antojo, por muy estimulantes que puedan parecer algunas de sus conclusiones aparentes: o, al menos, no ponerlas con su firma debajo.

Podríamos sintetizar, junto con Pozuelo Yvancos (1989: 124-125), que todas estas teorías en torno a la recepción se enclavan en el debate entre «destinatario interno o intratextual y receptor externo o lector empírico», es decir, si en la obra literaria el lector es juez y parte o si se queda solo como juez del fenómeno literario, lo que nos llevaría a un replanteamiento muy profundo del sistema de la comunicación literaria y sus agentes o formantes. Es más: si el lector modelo o el ideal son abstracciones difícilmente los podemos objetivar con un perfil concreto, empírico, así que nos quedamos con el concepto de competencia para ir calibrándolos. Tampoco hay que confundirlo con el *lector potencial* que propusiera Marcello Pagnini (1980: 57-76), ya que este ni es modélico, ni ideal, ni competente en muchos de los casos y está más próximo al concepto de *lector habitual* que aquí defendemos: la universalidad del lector es incuestionable y no puede constreñirse a modelos impuestos de antemano, porque el

mercado editorial, por ejemplo, actúa y modifica, tanto el perfil del receptor como el del destinatario, que no son, ni mucho menos, la misma cosa⁴².

En la relación autor-texto-lector aún quedan dos conceptos más que faltarían por desarrollarse en este punto antes de dar cabida a la manifestación explícita— la educación literaria como metodología— de todo esto. Por un lado, la *intertextualidad* y, por el otro, el *intertexto*: sirvan unos breves apuntes contextualizadores para ubicarlos teórica y metodológicamente, pero solo para eso, ya que el desarrollo de nuestra propia tesis será, precisamente la revisión y aplicación de tales conceptos en la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Desde que Julia Kristeva introdujera en 1967, en el número 239 de la revista *Critique*, el concepto de intertextualidad, este nos parece, a fecha de hoy, todavía, muy inestable o excesivamente diáfano (por no decir polisémico) que a veces ha sufrido y la tergiversación conceptual como justificación metodológica. En *Le Dictionnaire du Littéraire* Jean-François Chassay lo define como:

proceso constante y quizá infinito de transferencia de materiales textuales en el interior del conjunto de discursos. Desde esta perspectiva todo texto puede leerse como si fuera la confluencia de otros enunciados, dando lugar a unas relaciones que la lectura y el análisis pueden construir o deconstruir a cual mejor. En un sentido más corriente, intertextualidad designa los casos manifiestos de relación de un texto con otros textos (2002: 305-307)

Entraban en juego, por tanto, varios conceptos como el proceso histórico de transferencia en el que la tradición se consolida mediante la acumulación sistemática de obras y textos de calidad contrastada (Camarero, 2008: 25), de manera diacrónica principalmente. En todo caso, debe quedar claro que el texto tiene sus mecanismos

⁴² Añadamos a toda esta lista de «lectores» al *lector pretendido* propuesto por Eric Wolf (1971), que sería aquel receptor que tuvo en mente el autor o autora a la hora de escribir el texto y que, sinceramente, se asemeja mucho al lector ideal, aunque cabría también decir que, en la mayoría de los casos (así lo entendemos nosotros), el autor o autora aspiran a un lector idéntico a él/ella mismo. Otra cosa es, como dice Pozuelo Yvancos (1989: 126) y no acabamos de aceptar del todo, que asemejemos al *lector modelo* con el *lector implícito* de Iser: si nosotros escribimos para niños o niñas, implícitamente adecuo mi uso del lenguaje a un nivel, pero no por ello el niño o niña pasa a ser mi lector modelo. Esto lo podemos ver en los poemas de Federico García Lorca de sus libros *Canciones* y *Primeras Canciones* (2018), donde el lector implícito de buena parte de los poemas es infantil, pero el modélico dudamos que lo sea.

intertextuales implícitos y explícitos, y que el lector es el que aporta lo implícitos, desarticula los explícitos, los ubica dentro de una tradición, construye y destruye al mismo tiempo esa relación intertextual. Así, podríamos decir que la intertextualidad igualmente se define por tres claves que marcan su naturaleza: por un lado, su aspecto *transformacional*, porque supone una transformación recíproca de texto y lector respectivamente; por el otro, su *discontinuidad*, que advierte de su no linealidad sincrónica y diacrónica a la hora de leer: factor este del que el hipertexto hoy ha construido un modelo creativo con sus nodos y *links*, por ejemplo; y, finalmente, su *apertura*, que enlaza con la obra abierta propuesta por Eco.

Si tuviésemos que hacer un breve recorrido histórico que nos aclarase cómo hemos llegado a este concepto de intertextualidad podríamos poner el primer acento, realmente— y como señala Jesús Camarero (2008: 27) a diferencia de José Enrique Martínez Fernández (2001: 9)— en la obra de Bajtin (casi en los años veinte del siglo pasado) y su noción de «dialogismo» en *Teoría y estética de la novela* (1991) y en *Estética de la creación verbal* (1982), donde el texto se convierte en enunciado y este viene marcado por su naturaleza social. Al afirmar tal idea le da un carácter colectivo al mismo y, por tanto, una naturaleza heterogénea, dialógica, plural, perfectamente combinados y relacionados entre sí. El dialogismo surgiría, entonces, como aquella «capacidad de los enunciados de uno mismo para relacionarse en una red de múltiples enunciados de los otros, entre todos los cuales se establece un diálogo, una polifonía en el nivel del discurso, no en el de la lengua» (Camarero, 2008: 28).

Ya Julia Kristeva tomó ese término y lo reelaboró en su libro *Semeiotiké* (1969) y allí definió texto como lugar de intercambio entre fragmentos redistribuidos por la escritura que se construye a partir de textos anteriores (transformados, recordemos). Por lo tanto, podemos entender que todo texto parte de una asimilación, absorción y transformación de otros textos (Asensi, 2003: 631), convirtiéndose en un *mosaico de citas*. A esa relación, marcada por la actitud (ruptura, continuidad, etc.) Kristeva lo llamó *ideologema*⁴³, entendida como confrontación de una organización textual dada

⁴³ Define Manuel Asensi el concepto de *ideologema* de manera muy clarificadora: «es la confrontación de una organización textual dada con los enunciados que asimila en su espacio o a los que remite en el espacio de los textos anteriores. La intertextualidad designa cómo está construido un texto, el ideologema qué actitud adopta entre esa construcción» (Asensi, 2003: 631). Que Kristeva lo llame ideologema responde, precisamente, a su naturaleza, ya que incluye textualidades literarias y no literarias, de tal modo

con los enunciados que asimila en su espacio o a los que remite en el espacio de los textos anteriores. Así, si la intertextualidad acaba designando cómo está construido un texto (su diseño como estructura interna y externa en comparación), el ideograma lo hará en torno a la actitud adoptada en esa construcción (continuidad y contraste). Poco más tarde, Roland Barthes, en *Le plaisir du texte* (1973) retomaba este concepto, relanzando aquello de *todo texto es un intertexto* por su productividad dinámica, constante, relacional y dialógica con otros textos. A lo que se sumó la teoría de Jean Ricardou, en *Pour une théorie du nouveau roman* (1971: 162 y ss.) en la que un texto viene a suplantar a otro y su diferenciación entre intertextualidad *interna* (relación de un código consigo mismo) y *externa* (relación de un texto y otro), por un lado e intertextualidad *general* (relaciones intertextuales entre textos de autores/ras diferentes) y *restringida* (relaciones intertextuales entre textos de un mismo autor o autora)⁴⁴. Se podrían sumar las teorizaciones, en este sentido, de Laurent Jenny (1976), Lucien Dällenbach (1976) y hasta la de Umberto Eco, quien en *Lector in fabula* (1981) ya dijo aquello de que «ningún texto se lee independientemente de la experiencia que el lector tiene de otros textos» (Eco, 1981: 116). De algún modo, la famosa literariedad volvía a saltar a escena, ya que Eco entendía que era esa misma capacidad del texto de transformar, reformular, reubicar, actualizar, recordar y conectar textos anteriores lo que diferenciaba a la comunicación literaria, a su producción textual y, por tanto, se convertía en característica inherente y definitoria del hecho literario. No le faltaron críticas tampoco al respecto.

Michael Riffaterre (1979 y 1983), por su parte, entendió que la intertextualidad era, sobre todo, un efecto de la lectura o, mejor aún, una prueba más de la importancia del lector en el hecho literario: este asumía la responsabilidad de reconocer e identificarlo, siendo su memoria y su competencia las claves para llevar a cabo esto mismo. Claro, en este punto podríamos preguntarnos si, en el aula de Primaria, se trabaja adecuadamente la intertextualidad entendiendo que memoria y competencia literaria son bajas si nos atenemos a las experiencias lectoras de los niños y niñas. Pero

que, al hacerlo, incorpora al texto a una historia y una ideología (continuista, contraria, paradójica, etc.) para su discurso. Es decir, lo ubica ideológicamente, de tal modo que se inicia un cambio a la inversa, donde podemos ir desgranando qué textualidades y con qué actitud quiso el autor/ra construir su discurso y le llevaron a tomar un punto de vista para ponerlo en conflicto y así rebatirla o confirmarla.

⁴⁴ Esta última diferenciación de Ricardou ya la realizó en otro estudio, titulado *Claude Simon (Colloque de Cerisy)* (1975: 17 y ss.)

lo importante de la teoría de Riffaterre, que no redunde en todo lo ya anteriormente apuntado, es su diferencia entre intertextualidad *aleatoria*, que es aquella que el lector, de manera consciente, no suele percibir hasta que no ejerce un ejercicio de crítica específica y una intertextualidad *obligatoria*, que sería aquella en la que el lector «no puede dejar de percibir, porque el intertexto deja en el texto un rastro indeleble, una constante formal que ejerce la función de un imperativo de lectura y que gobierna el «desciframiento del mensaje en tanto que literario» (Riffaterre, 1983: 205). Esto último es muy visible, por ejemplo, en los *topoi* clásicos, o en aquellas novelas que, por ejemplo, presentan a dos personajes, muy contrapuestos en su caracterización, que van en busca de aventuras: el intertexto de la obra cervantina resultaría inevitable, de manera superficial, pero se podría confirmar haciendo un concienzudo análisis para corroborarlo.

Pero hablamos del intertexto o la intertextualidad como si fuera infalible, tanto en la lectura como en las estrategias de escritura y esto no es así: podemos estar convencidos o convencidas de una conexión que, quizá, no se esté dando; podemos también no advertir, si no somos lo suficientemente competentes, de algunas relaciones o, por el contrario, que el lector sea capaz de amplificar el intertexto de la obra, descubriéndole al autor/ra aspectos que desconocía pero que quedan latentes en él, quizá por reminiscencias casuales. Así, para Riffaterre la percepción intertextual es, en verdad, aleatoria e impredecible en su final, por lo que sabemos por dónde podemos abrir conexiones pero no sabemos ciertamente hasta dónde nos pueden conducir, lo que convierte la lectura (y su trabajo en el aula) en una aventura de lo más estimulante.

Es importante, también, anotar que Riffaterre (1981: 4-5) sí distingue entre intertexto e intertextualidad y clama por su diferenciación, aunque en el sesgo didáctico se hayan fusionado drásticamente. Para el crítico francés el intertexto está compuesto por un conjunto de textos cercanos al propio que estamos leyendo y que podemos tener almacenados en nuestra memoria para usarlos, de manera inmediata, en el momento de la lectura pues son evocados. Sería un *bagaje funcional*, por así decirlo. Directamente proporcional al nivel de nuestra competencia literaria en este caso, el intertexto nos daría, de inmediato en la lectura, una idea de posibles influencias, líneas de continuidad estética con una época, rastreo de fuentes, relación del texto con obras próximas del propio autor o autora o de otros y otras coetáneos o dentro de una tradición más amplia,

etc. A esto lo llamó *intertexto anterior*, ya que fija sus relaciones sobre conocimientos ya adquiridos y textos del pasado. En cambio, el *intertexto posterior* sería aquel que daría cuenta de la posible supervivencia del texto, lanzando una hipótesis de continuidad histórica en el futuro; y el *anacrónico* sería ya aquel que daría cuenta de la tematología, que va más allá, como también vio Eco (1981: 117), de la historiografía y se sucede en la continuidad de los *topoi* como formas discursivas elementales, repetidas, actualizadas y estructurales. Quizá el más difícil de asumir (y el propio Riffaterre cayó en la cuenta de ello) sea el *posterior*, pues esto significa que el intertexto también quiere anticipar las posibilidades de relación de textos, aunque nos parezca algo confuso sostener que dichas anticipaciones no parten de referentes o modelos anteriores. Es cierto que podemos asegurar que un texto pueda resultar pionero en una nueva modalidad que pueda darse a partir del mismo, pero en todo caso lo que haría este intertexto posterior sería la identificación, por anticipado, del texto fundacional, aunque para dotarle de dicha clasificación necesitaríamos, más tarde, basarnos en exclusiva en el intertexto anterior. Una teoría algo confusa, desde luego. Finalmente, para Riffaterre la intertextualidad sería el fenómeno que «orienta la lectura del texto, gobierna eventualmente su interpretación y resulta ser lo contrario de la lectura lineal» (1981: 5- 6). Así, la intertextualidad apunta a la significación del texto y no tanto a los mecanismos que ponemos en práctica para comprenderlo.

Otra de las teorías fundamentales de la intertextualidad sería la propuesta por G. Genette (1989) y su *palimpsesto*: la intertextualidad sería una red de relaciones entre textos y esto sería característico y específico de la literatura. A su estudio le debemos la fundamental clasificación que realizó de los diferentes estratos intertextuales, sin lugar a dudas y sobre el que debemos volver a lo largo de este trabajo. Pero Genette dejó otros conceptos de gran relevancia: la *transtextualidad* sería aquel término destinado a identificar, dentro de esa amplia red de conexión de textos que es la tradición, a aquellos que tienen una transcendencia textual es decir, aquello que el texto pone de manifiesto explícita o implícitamente:

- El primero sería la «intertextualidad», entendido como relación o co-presencia efectiva entre dos o más textos de intensidad variable. Dentro de este primer estrato podríamos encontrarnos la cita, el plagio y la alusión.

- El segundo sería la «paratextualidad», concebido como la relación de un texto con su paratexto dentro de una obra.
- El tercero sería la «metatextualidad», que es la relación de comentario de un texto que trata sobre otro texto sin necesariamente tener que nombrarlo o citarlo.
- El cuarto sería la «hipertextualidad», que sería aquella relación que une un texto B (hipertexto) y un texto anterior hipotexto (A), como por ejemplo podría suceder en la parodia.
- Y el quinto, la «architextualidad», considerado como el conjunto de categorías generales o trascendentes (modos de enunciación, géneros literarios etc.) propios de cada texto.

Sin duda, la teoría de Genette sobre la transtextualidad tiene, o podría tener, un calado importante en la Didáctica de la Lengua y la Literatura, ya que abre horizontes explícitos de aplicación en un aula, solo que cabe saber de dónde parten, qué son y cómo aplicarlos correctamente si lo que pretendemos es ayudar al desarrollo de las competencias comunicativas, literarias y lectoras de los/las estudiantes, tanto de Primaria, como de Secundaria y Bachillerato si queremos.

2.6. La educación literaria y la formación basada en competencias

Todo lo anterior nos lleva, indiscutiblemente, a la última de las partes que componen este marco teórico-metodológico: la educación literaria y las estrategias de enseñanza para el desarrollo de las competencias relacionadas. En verdad, si la primera parte de este capítulo la dedicamos a la dialéctica teoría-*praxis*, y la segunda al desarrollo de la teoría de esa *praxis*, toca ahora ahondar, aunque sea trazando líneas muy generales, la *praxis* de esa teoría, porque todo ello, en su conjunto, constituye nuestro punto de partida y también el de llegada en nuestra investigación: aspiramos a comprender qué hacemos, a analizar cómo lo hacemos y a proponer por qué, cuándo y dónde hacerlo de la manera más precisa, eficaz y correcta. Esto—y no otra cosa— constituye nuestra particular visión de cómo trabajar la literatura en un aula de primaria, entendiendo que hay un camino trazado, una senda concreta de cómo hacerlo: la educación literaria.

Parece que el concepto de educación literaria nace del deseo de renovación de los estudios literarios, en un intento de orientarlos hacia la recuperación del valor educativo que proporciona el hecho literario, de ahí que Teresa Colomer alegara que «la sustitución del término enseñanza de la literatura por el de educación literaria se propone explicitar el cambio de perspectiva de una enseñanza basada en el aprendizaje del discente» (Colomer, 1996: 135). Por tanto, por educación literaria entendemos la capacitación para la recepción literaria y para la valoración de las obras así consideradas. Y con esta finalidad y bajo una estrategia docente encaminada para conseguirla, el/la estudiante necesita desarrollar una serie de competencias entre las que cabe destacar la *competencia literaria*, entendida (como sabemos) como el conjunto de capacidades necesarias para realizar una serie de actividades: de un lado, comprensibles (disfrutar, entender, valorar e interpretar una obra literaria) y, de otro, expresivas (producir textos con finalidad estético-literaria). Pero sin lectura no hay literatura, así que esa misma competencia literaria requiere de otra competencia que la complementa: la *competencia lectora*, que se erige como una de las competencias que cabe desarrollar para que el proceso de recepción literaria se produzca en condiciones óptimas.

Además, si entendemos el texto como un acto de comunicación, la competencia literaria se constituirá una de las competencias básicas de la *competencia comunicativa*, de la que ya tratamos páginas atrás, en la intersección de las cuales situaremos la competencia lectora.

Luis Sánchez Corral (2003: 291-317; 2004: 33-38) aborda, por partida doble, el lugar que ocupa la literatura en el desarrollo de la competencia comunicativa y considera que cualquier reflexión didáctica sobre la literatura habrá de adoptar, como punto de partida recomendable, el análisis de los mecanismos específicos que se activan durante la comunicación literaria para determinar en qué medida y de qué manera se producen— por parte del sujeto lector— una actividad cognitiva y reguladora específica de la recepción a que dan lugar los textos literarios. De ahí, pues, su pertinencia metodológica.

Si consideramos la educación literaria desde una dimensión educativa que va más allá de la comprensión y producción de textos literarios, su campo de acción incluirá las cuatro dimensiones siguientes (Badía y Cassany, 1994):

- *Educación ética*: la literatura proyecta los valores de una sociedad y la reflexión de estas puede desarrollar un postrero espíritu crítico.
- *Educación estética*: la literatura contribuye a formar la sensibilidad artística de las personas.
- *Educación cultural*: la literatura es uno de los grandes exponentes culturales y del saber humano.
- *Educación lingüística*: la literatura desarrolla la competencia lingüística y comunicativa.

Desde estas dimensiones Josep Ballester (1999: 102-104) ha estudiado las funciones que se le atribuyen a la literatura y su necesidad de ser estudiada, a pesar de la actual indeterminación a la que se le ha relegado en los últimos años:

1. La literatura es fuente de conocimiento.
2. La literatura transmite valores, normas y sistemas de una comunidad a sus miembros.
3. La literatura es transmisora de cultura.
4. La literatura cumple una función liberadora y gratificante, tanto en el escritor/ra como en los lectores.
5. La literatura implica la evasión en el tiempo y/o en el espacio.
6. La literatura puede cumplir una función de compromiso.
7. La literatura funciona como una experiencia vital.
8. La literatura constituye una base para el aprendizaje de la lengua a través de la lectura de obras literarias.

Otros/as autores han insistido ampliamente en estas funciones de la literatura, pero sin perder de vista el más fundamental: la sociabilización de los/las estudiantes. La educación literaria trata, pues, en primer lugar, de convencernos de la necesidad de dicha educación, de sus contenidos y sus herramientas, solo que cambiando sus planteamientos y actualizando sus propuestas de acercamiento desde el aula. Nos interesa, por ejemplo, destacar la reflexión de Luis Sánchez Corral (2003) al considerar la experiencia literaria como especialmente transformadora para el lector, muy en la

línea ya vista de la estética de la recepción: él mismo explica que la finalidad liberadora y formativa de la literatura provoca la transformación del individuo, le ayuda en la construcción de su identidad, con lo que se estrecha el cauce que une constructivismo y estética de la recepción en la educación literaria. En resumen, en su estudio se considera que cabe situar la perspectiva del análisis en los paradigmas comunicativos de la pragmática y de la estética de la recepción en virtud, precisamente, de la función que estos paradigmas le otorgan al receptor como un intérprete y constructor de significados, es decir, como un artífice implicado de los signos y del proceso de significación o lo que es lo mismo: de su formación. Visto así, la literatura participa de la aprehensión de la realidad y de la identidad del sujeto, le permite liberar su pensamiento, su autonomía, su capacidad de aprehensión de lo que le rodea y también su capacidad perceptiva.

Además, la literatura es, en la sociedad actual, más importante que nunca (y no afirmamos esto por devoción) a causa de la imposición, de manera casi excluyente, de los discursos de los *mass-media*:

Los extraordinarios poderes informativos y seductores de los enunciados de los medios de comunicación, por lo demás altamente tecnológicos, están configurados como auténticas industrias culturales (televisión, publicidad, telemática, etc.) que pueden ser definidas como «industrias de la conciencia», o acaso mejor, como «industrias que construyen la conciencia» y que, dada su naturaleza transmisiva unidireccional, conducen a una pérdida de la subjetividad, a un proceso enunciativo de naturaleza claramente pasiva (Sánchez Corral, 2003: 303)

Visto así, la educación literaria tiene la exigencia de abrirnos paso, críticamente, por una sociedad que oscila entre la más radical individualidad (tendencias al hedonismo, el pensamiento frágil de Vattimo, la inconsistencia ideológica postmoderna de Lyotard, etc. y su más extrema colectivización, que nos absorbe en el absoluto anonimato como individuos aislados. La literatura nos informa de la naturaleza cambiante del ser humano, y nos da herramientas para comprenderla en toda su complejidad, ángulo o punto de vista, así que el estudio que debe recaer sobre ella no puede más que preocuparse por hacernos sentir partícipes de ese hallazgo personal, que

nos conduce hacia una sociabilización más plena. Y para conseguir esto cabe zafarse del concepto anquilosado ya de literatura como objeto estático, inmutable y asentado en una tradición diacrónica, que ha fijado los significados de los textos, su comprensión y su interpretación desde la autoridad crítica oficial: tanta distancia solo puede provocar que la sintamos ajena a nuestra vida, como la sienten los/las jóvenes hoy en día, sin caer en la idea de que somos más partícipes de su valorización como objeto histórico, pues tenemos la potestad de relacionarla, olvidarla, recordarla, glorificarla, canonizarla, hacerla nuestra, llevarla a nuestra experiencia, compartirla, comunicarnos atemporalmente, etc. Quizá podamos sintetizar todo ello partiendo de la idea básica de que la educación literaria debe descubrirnos nuestra responsabilidad como lectores, nuestro compromiso con el legado cultural que hemos recibido, con nuestra capacidad para valorarlo positivamente y tomarlo como un hábito de nuestro día a día. Desarrollar la competencia literaria no puede ser, entonces, instruir en la capacidad de acumular saberes, más o menos prácticos, de manera enciclopédica si luego no sabemos cómo usarlos y para qué resulta efectivo saberlos.

Desde este nuevo enfoque de la literatura cabe considerar, de antemano, que el conjunto de actitudes que se interiorizan en el aprendizaje literario y en la práctica de experiencias estéticas concretas no aparecen por generación espontánea, sino que se adquieren en el interior del contexto sociocultural y con una educación que ha de partir de unas bases científicas ya explicadas, pero que ahora conviene resumir para tenerlas bien presentes (Prado, 2004: 334):

- # Las ideas constructivistas aportadas por la teoría empírica de la literatura, que convierten el acto de lectura en un proceso dinámico en el que el lector es constructor del sentido último y definitivo del texto.
- # Las ideas aportadas por la teoría de la recepción, centradas en el acto de la lectura, que es el que actualiza el texto y le otorga sentido, y en el papel definitivo del lector en este acto como un constructor de este sentido, mediante un proceso de interacción con el texto.
- # Las ideas aportadas por la semiótica y— especialmente— la pragmática del texto, que conciben el propio texto literario como un signo, con una función

comunicativa que tiene en cuenta los contextos de producción y recepción, así como determinaciones contextuales de carácter histórico, social y cultural.

La suma de las tres será, por tanto, nuestra base metodológica, siguiendo la línea marcada por la educación literaria.

Por su parte, Luis Sánchez Corral (2003: 308-313) considera que, cuando se pone en práctica la competencia lectoliteraria, se ponen en marcha también una serie de operaciones (cognitivas, afectivas, discursivas...) entre los cuales podemos destacar:

1. La competencia literaria otorga al lector la posibilidad de crear «mundos posibles» como una alternativa al mundo real, muy en la línea del *lector ficticio* visto en el *Critical-Reader Response*. Por tanto, potencia nuestra capacidad imaginativa, dándonos una base cognitiva, experiencial y creativa, que habrá de asumirse, seguirse y/o superarse.
2. La competencia literaria arranca de un proceso de recepción mediante el cual los lectores se apropian de los textos literarios, en la medida de que la connotación del lenguaje literario permite que cada lector recree su propio discurso, muy en la línea de la coautoría que marcó la Fenomenología.
3. La competencia literaria instruye al lector para que active, obligatoriamente, la percepción de las formas del discurso, en la medida en que estas determinan su significación, recordando ese eje que parte de Gadamer y acaba en Jauss que hemos llamado *horizonte de expectativas* y que está basado en la estructura pregunta-respuesta, antes, durante y después de la lectura.
4. La competencia literaria implica una operación discursivo-cognitiva que se pone de manifiesto al relacionar el texto que se lee con otros anteriores o posteriores (intertextualidad), que puede ser sincrónica y diacrónica, muy en la línea de Riffaterre, Ricardou y Genette.
5. La competencia literaria conduce al lector hacia la vivencia de la experiencia estética como una actitud, recordando muy especialmente la idea del *gusto estético* que introdujo la sociología lingüística.

Ya hemos afirmado que las bases científicas y las funciones de la competencia literaria comportan una serie de consecuencias didácticas que cabrá tener en cuenta en la elaboración de cualquier modelo metodológico. Estas implicaciones podrían ser las siguientes:

- Especificidad del tratamiento didáctico de la literatura con la finalidad de dotar al alumno o alumna de las competencias, habilidades y estrategias de recepción necesarias para obtener el placer de la lectura.
- Atención a los procesos de desarrollo de habilidades receptoras y que potencian la participación del alumnado en la construcción de su competencia literaria.
- Potenciación del reconocimiento de los usos y de las funciones estéticas en el discurso literario.
- Priorización de las habilidades y de las capacidades de observación, de valoración y de análisis de las producciones surgidas del uso literario del sistema de la lengua.
- Recurrencia continuada a la lectura de las obras en la medida en que contribuyen a la formación receptora y a la educación estética.
- Uso de una metodología participativa en que se integran los procedimientos y las actividades que favorezcan los objetivos formativos de la recepción literaria.

En resumen, cabe conseguir la consolidación de la formación de los alumnos y alumnas, el desarrollo de su hábito lector y de sus destrezas lectoras, como lectores-receptores autónomos/as y como individuos capacitados para la recepción personal, valorativa y crítica de las producciones literarias. Antonio Mendoza Fillola (2004: 35) resumió estas características con un cuadro muy similar a este:

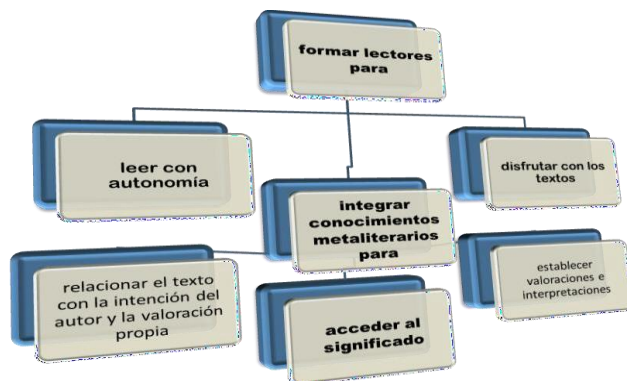


FIG.1: la formación lectora

En resumen, el objetivo de la educación literaria será, pues, formar lectores competentes, con una aceptable competencia literaria, como un aspecto del desarrollo de su competencia comunicativa a través del uso de la literatura como una forma específica y estética de comunicación. Nuestra particular metodología queda justificada, precisamente, en la búsqueda de esto mismo a partir del análisis de algunas teorías en torno a la lectura y al lector.

La formación literaria contempla igualmente el desarrollo de estrategias de comprensión y expresión: no solo el desarrollo de hábitos de lectura, mediante las adecuadas estrategias de comprensión lectora, sino también el desarrollo de formas expresivas de escritura a través de la manipulación de formas lingüísticas o mediante la imitación de modelos consagrados por la tradición literaria, como formas para el desarrollo de la creatividad.

Ya en el plano de la didáctica— y sin desmerecer otros antecedentes que bien pudieron darse aunque no tan notoriamente— fue Antonio Mendoza Fillola (1998) quien señaló qué conocimientos configuran dicha competencia, apuntando al intertexto del lector que participa en la construcción de la competencia literaria como clave y fundamental. Para entonces Mendoza Fillola ya entendía el intertexto como un conjunto de saberes culturales y enciclopédicos, lingüísticos, textuales, discursivos y estratégicos. Por tanto, a partir de la identificación de ese intertexto activo en el acto de creación podíamos identificar entre los componentes (quizá las herramientas necesarias para ello) de la competencia literaria (Mendoza, 1998: 183):

- Los *conocimientos textuales y discursivos* que integran las distintas competencias lingüístico-comunicativas.
- *Saberes lingüísticos* para la descodificación: reconocimiento de unidades menores e interrelación de los significados denotativo y connotativo para formular hipótesis gramaticales, semánticas y semióticas.
- *Saberes pragmáticos* para construir la situación enunciativa presentada en el texto.
- *Saberes metatextuales*, referidos a convenciones comunes y peculiares de las tipologías textuales.
- *Componentes de la competencia lectora*: donde cabe incluir los conocimientos de las microestructuras retóricas, el conocimiento de usos especialmente expresivos, saberes semióticos para organizar la comprensión definitiva del texto, los saberes relativos a estrategias para interactuar con él y poder relacionar todos los puntos anteriores; saberes intertextuales referidos a las correlaciones que los textos literarios mantienen entre ellos (lo que le permitiría, por un lado, identificar las alusiones, las referencias, la copresencia de otros textos o géneros o de otros autores); y por otro, apreciar la intención estética de escribir literatura sobre la literatura; y, finalmente, valorar el efecto de estos recursos.

Trabajar la literatura en un aula debería tener todos estos aspectos bien presentes, de manera unificada mejor que aislada y sin perder otros matices como la adecuada selección de lectura para poder trabajar los componentes. La dificultad estriba, sin duda, en otros frentes: cómo materializarlo en actividades que sean significativas, cómo avivar el interés y la motivación del alumnado, cómo articular todos los componentes en una única secuencia didáctica, etc. Y todo ello partiendo de una limitada experiencia previa como lectores y lectoras, un bagaje de conocimientos muy bajo y una competencia atroz para el tiempo de ocio, que limita todavía más las posibilidades del gusto por la lectura y el hábito que requiere.

En conclusión, la literatura es concebida desde un enfoque comunicativo como un tipo de discurso con una función social y comunicativa específica— la estética y

lúdica— y la educación literaria tiene como finalidad esencial el desarrollo de la competencia literaria de los alumnos/as y sobre dicho criterio axial debe construir una metodología activa, participativa, cooperativa, igualitaria, solidaria y efectiva. Por su parte, la competencia literaria se basa en el desarrollo por parte de los propios alumnos y alumnas de habilidades y estrategias comprensivas y expresivas que les permitan, a través de la formación de su propio intertexto, familiarizarse y disfrutar de las distintas manifestaciones literarias, adecuadas a su edad e intereses, como proponen Pedro Cerrillo (2016) , Josep Ballester (2015) o Quiles, Palmer y Rosal (2015) entre muchos otros.

En este sentido, la Didáctica de la Lengua y la Literatura debe ofrecer estrategias útiles para desarrollar dicha competencia literaria, y que permitan a los alumnos y alumnas:

- *Leer, comprender, interpretar y valorar distintos tipos de textos*, disfrutar con su audición o lectura, desarrollar su imaginación y creatividad y despertar su sensibilidad estética a través del conocimiento de textos y los contextos culturales en los que estos se han producido.
- *Crear, recrear y producir sus propios textos literarios*, tanto en forma oral como escrita, como formas de expresión y realización personal, además de estética, pues los nuevos diseños curriculares en el área de lengua y literatura contemplan la educación literaria no solo en relación con la recepción textual, sino también con la producción, valorando además la tradición oral junto a la escrita.

A pesar de la diversidad de métodos con que se afronta la educación literaria, parece existir un consenso generalizado entre el profesorado en cuanto a los fines esenciales de la misma en la enseñanza obligatoria:

- 1) La adquisición de hábitos de lectura y capacidades de análisis de los textos.
- 2) El desarrollo de la competencia lectora.

- 3) El conocimiento de las obras y de los autores/ras más significativos de la historia de la literatura.
- 4) El estímulo de la escritura de intención literaria.

Recepción, experiencia lectora y competencia literaria van unidos y mantienen relaciones de interdependencia y de complementación, así que toda metodología que aspire a materializar un plan estratégico de desarrollo y consecución de estas finalidades reseñadas deberá tenerlas muy presente, no solo tomándolas como referencia (conocimientos previos e inferencia iniciales) sino también trabajándolas durante el proceso lector y reflexionando sobre ellos, como es el caso.

En resumen, la competencia literaria suficiente faculta de la legitimación interpretativa, atendida la gestión de saberes que activa el intertexto lector que se erige, así, como un componente básico de la competencia comunicativa. Según Mendoza Fillola (2004: 143) la ubicación del intertexto lector en el conjunto de saberes que intervienen en el proceso de recepción literaria se representa en este cuadro donde podemos apreciar que el intertexto lector se encuentra en el sector de las aportaciones del lector y en la correlación con el intertexto discursivo (del texto), con el fin de favorecer, con otros componentes, el reconocimiento de las conexiones que hay en el texto:

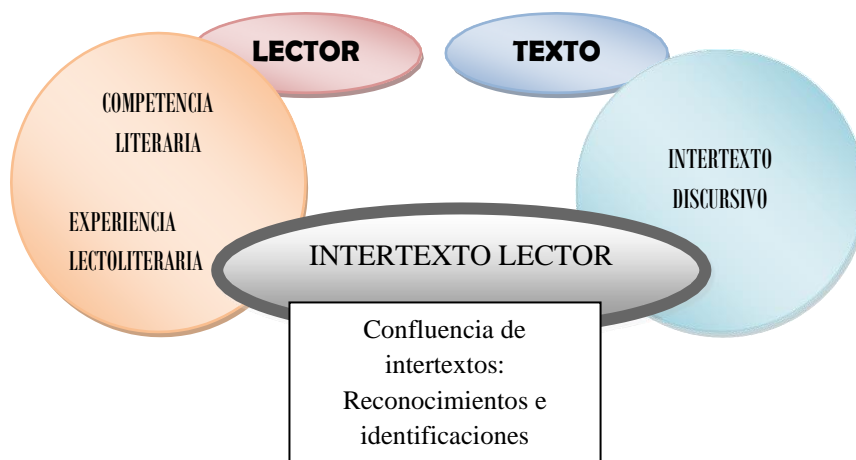


FIG. 2: intertexto y competencias

Partimos, en el presente trabajo, de este punto de reflexión teórica y metodológica, que nos permite situar nuestra acción docente en un punto exacto del proceso de lectura y su desarrollo como destreza, poniendo a la literatura como marco y herramienta para conseguir una formación completa de los/las estudiantes como lectores y lectoras autónomas. Porque en didáctica, como hemos dicho, el plano metodológico es doble: por un lado, debemos exponer cómo vamos a trabajar en nuestra investigación (desde la reflexión en torno a la recepción) y, por el otro, cómo se trabaja en las aulas de forma regularizada por el currículo, pues cabe armonizar propuesta teórica y *praxis*, tal y como dijimos. Es decir, que al desarrollar un marco metodológico en torno a cómo hemos procedido en nuestra investigación también debemos dar entrada con qué metodología ha de complementarse aquello que pretendemos implementar en el aula, por eso no se puede dar la espalda al actual modelo que propone la educación literaria para ver las claves principales de nuestra propuesta metodológica de base, ya que la articulamos conforme a un modelo ya previo. Por tanto, como dijimos, la Didáctica de la Lengua y la Literatura, que es nuestro campo de acción específico, debe proponer estrategias útiles para desarrollar la competencia literaria y también la competencia lectora. Luis Sánchez Corral (2003: 321) considera que el objetivo central de la educación literaria implica la consecución de habilidades comunicativas directamente relacionadas con diversas actividades que ha de realizar el alumnado: la comprensión lectora, la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad para el análisis y la interpretación de los textos, la disposición afectiva para disfrutar de las obras literarias, la escritura de textos producidos con intención literaria. Este enfoque metodológico de la educación literaria determina los objetivos específicos que han de cumplirse para conseguir una adecuada competencia literaria. En este sentido, Sánchez Corral (2003: 320-332), a partir del esquema que propuso, por su parte, Daniela Bertochi (1995), distingue entre los siguientes tipos de objetivos:

- a) *Objetivos afectivos*: cabe procurar que el alumnado construya una actitud positiva hacia los textos literarios y hacia la lectura como gratificante y placentera: esta afectividad hacia la literatura se puede manifestar y conseguir estableciendo un paralelismo entre el juego y la lectura, con lo que el profesor

o profesora deberá saber aprovechar las correspondencias afectivas y enunciativas entre el arte y el juego, entre la necesidad de evasión que experimenta el niño o niña y el adolescente y la posibilidad de fundar mundos posibles alternativos que ofrece el lenguaje literario.

- b) *Objetivos cognitivos*: el texto literario favorece la adquisición de capacidades cognitivas desde el momento que requiere del lector la formulación de expectativas, de hipótesis y de inferencias de estructuras comparativas, de operaciones de abstracción, de síntesis, de generalización, etc. en mayor medida que en otro tipo de textos.
- c) *Objetivos metalingüísticos*: la completa interpretación del texto exige el análisis y la reflexión sobre el lenguaje utilizado y sobre las diversas estructuras enunciativas. Estos saberes semióticos y metatextuales son necesarios a causa de la configuración retórica propia del hecho literario y estimulan también el pensamiento crítico sobre aquello que estamos llevando a cabo.
- d) *Objetivos eticodiscursivos*: estos objetivos le confieren sentido de compromiso y de actitud vital e ideológica al resto de objetivos. En cierto modo, la literatura siempre ha servido como contrapunto al poder y al control de los discursos dominantes, en la medida en que la inserción del sujeto en el proceso de significación estética nos transforma en personas autónomas, críticas y libres (López Calva, 2005: 11-13).

Por otra parte, nos parece de gran interés la propuesta de Glòria Bordons y Amparo Díaz-Plaja (2004: 10-12), cuando afirmaban que «la clase de literatura ha de ser una finestra oberta que permeti conèixer l'altre i que faciliti, a través de la cultura la solidaritat i l'intercanvi». Se distinguían, pues, cuatro tipos de objetivos:

- a) *Objetivos culturales*: la educación literaria ha de facilitar la creación de ciudadanos/as cultos, futuros consumidores y fomentadores de la cultura que se hace y se muestra a su alrededor.
- b) *Objetivos lingüísticos*: un texto literario es una perfecta tarima para aprender y enseñar una lengua.

- c) *Objetivos creativos*: cuando se pretende desarrollar la lengua oral y escrita del alumnado, en muchos casos usaremos actividades creativas.
- d) *Objetivos actitudinales*: son los primordiales para conseguir unos lectores críticos y motivados.

Estas propuestas de objetivos de carácter general se concretan en una serie de objetivos específicos que han de guiar la clase de literatura y sobre los que cabe incidir, porque están en la base del desarrollo del hábito lector, del éxito de la tarea docente o del fracaso. Siguiendo la propuesta de diversos autores y autoras (Perdomo, 2005; Cassany, Luna y Sanz, 2000; Colomer, 1998; Bertoni del Guercio y Colomer, 1992), consideramos que los aspectos a tener en cuenta en la clase de literatura deberían ser estos que presentamos aquí de una manera esquemática:

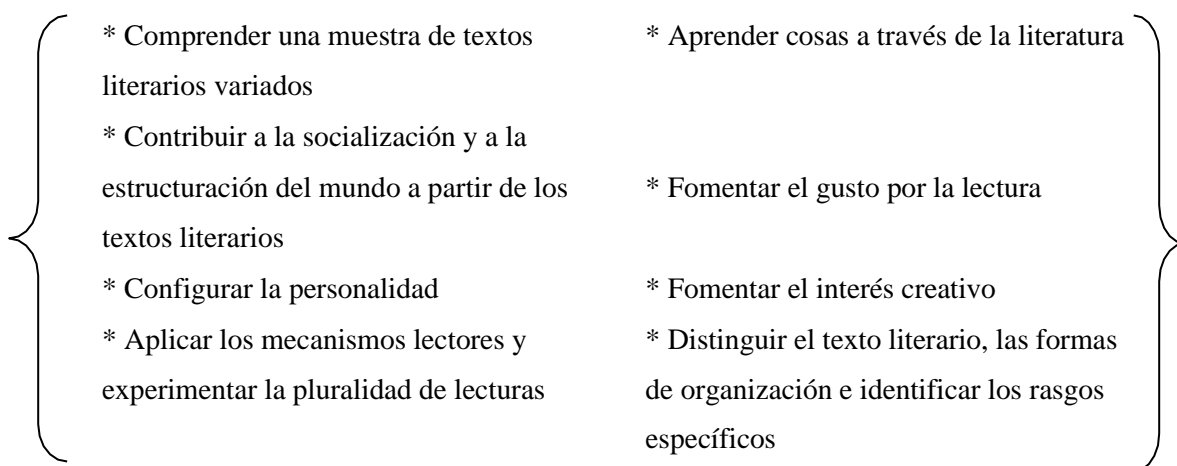


FIG. 3: objetivos de la enseñanza de la literatura

Estos objetivos se resumen, para Carmen Perdomo, de la siguiente manera:

El objetivo general de la educación literaria es el de formar lectores capaces de interpretar un texto mediante la interacción entre la comprensión de los datos procedentes de la intertextualidad de la obra y los del intertexto lector. Se trata de que el lector sepa resolver con coherencia el sentido de una obra, de un discurso literario. La actitud del profesor ayudará siempre que favorezca la participación de los receptores, utilice una metodología que considere las

aportaciones y valoraciones de los lectores, evite simplificaciones de los procesos hermenéuticos personales y la imposición de interpretaciones, aunque sean avaladas desde criterios teóricos. (Perdomo, 2005: 157)

Si clasificamos, finalmente, las habilidades necesarias para el desarrollo de la educación literaria en términos de procedimientos, conceptos y actitudes, es una buena muestra la propuesta de Cassany, Luna y Sanz (2000: 488), aunque estos parten de una premisa que no acabamos de compartir, ya que consideran que la competencia literaria es simplemente la manifestación de una «competencia lingüística plena y madura». Contrariamente a esta idea, hemos podido comprobar que la educación literaria, por su carácter interdisciplinar y globalizador va mucho más allá de la adquisición de la competencia lingüístico-comunicativa y ni tampoco puede no identificarse, plenamente, con la competencia lectora.

Revisados los objetivos que han de guiar la clase de literatura, conviene recordar que una evaluación (fase última del proceso metodológico) implica la concreción del nivel de competencia y de los objetivos adecuados. En términos generales, las actividades de evaluación han de ser suficientemente globales y muy relacionadas con la comprensión, el análisis y la interpretación de textos. Por ejemplo, los trabajos sobre lecturas pueden ser útiles como un instrumento de evaluación. Incluso las actividades que parecen más libres y creativas permiten habitualmente apreciar si un alumno se ha involucrado y adentrado bastante y de la manera adecuada en una obra. Además, nos permite evaluar la habilidad de la expresión escrita, también incluida en aquello que denominamos competencia literaria:

Sea cual sea el trabajo de evaluación que ha de realizar el alumno, debería incluir cuestiones y tareas más interpretativas, en las que se pide al alumno que opine, que valore, que relacione elementos de la obra literaria con su realidad personal y su conocimiento del mundo. Y todo esto no solamente en lo que respecta a elementos concretos y específicos, de partes o momentos de la obra, sino también, y sobre todo, de la obra completa, entendida como realidad global. (Cassany, Luna y Sanz, 2000: 519).

Hemos podido comprobar cómo la educación literaria implica la adquisición de destrezas como la sensibilidad estética o la creatividad, difíciles de evaluar, al menos hasta ahora. Esta, quizá, ha sido la razón por la cual la evaluación de la competencia literaria se ha reducido a las llamadas actividades de recepción (leer, comprender, interpretar y valorar), pero no a las de creación (crear, recrear y producir). Ciertamente, la evaluación de la creatividad ha sido un problema para los maestros y maestras que, a pesar de haberla trabajado, les ha supuesto un importante escollo a la hora de obtener criterios objetivos para evaluar la progresión en la adquisición de la creatividad de sus alumnos y alumnas. Cualquier propuesta, como la que realizó Rachel Desrosiers (1978) puede gozar de muy buena aceptación siempre que se tengan en cuenta muchos condicionantes de cómo valorar el producto de la creatividad, pero, sobre todo, los procedimientos que ha llevado a cabo, así que pensamos que no existe un modelo único (en educación literaria nada es *único*), sino plural, moldeable según las circunstancias, la realidad de cada grupo, estudiante, aula o año académico. De nuevo, el eclecticismo bien dirigido como base metodológica, tanto para la investigación como para la aplicación en el aula.

Qué duda cabe que juzgar la creatividad es un difícil ejercicio de equilibrio, pero sí pueden tenerse muy en cuenta criterios como el respeto a la diversidad, el tiempo empleado, la originalidad (siempre relativa) del texto literario creado, el interés por querer hacerlo bien, etc. Desde luego, si algo tiene de maravilloso la literatura es que nos deja un vasto campo de experimentación en el que, sobre todo, nos debemos sentir libres y liberados, con pensamiento crítico propio y así debemos hacer que se sientan los/las estudiantes. No existe más ambicioso objetivo ni más ajustado criterio de evaluación en el fondo, ya que al fin y al cabo, como dijo el poeta modernista cubano José Martí: *la educación nos hará libres*.

Toda esta necesaria reflexión en torno a las metodologías empleadas dentro de nuestro trabajo y fuera de él (en las aulas) con las que debe armonizarse, parten de un concepto de competencias que cabe definir: son muchos los autores y autoras, entre los que se encuentran Manuel Poblete Ruiz (2006) y Águeda Benito y Ana Cruz (2007) entre otros, que han señalado que la base de la innovación educativa se centra en el aprendizaje por competencias. Durante la década de los noventa se estableció la idoneidad de diseñar planes de estudio basados en competencias, especialmente desde

una perspectiva de *aprendizaje a lo largo de la vida*, como propuso Vooerhess (2001) y de formación profesionalmente orientada (Winter y Maisch, 1996) actualmente: la adquisición de competencias por parte del alumnado se ha convertido en una condición indispensable para conseguir que los/las individuos se desarrollen social y profesionalmente a través de la combinación de una serie de capacidades que se adapten a las exigencias del mundo profesional.

Las competencias se detallan, por tanto, como conceptos que se adquieren mediante la intervención activa del individuo en prácticas sociales las cuales pueden desarrollarse no solo en el contexto educativo sino también en el social y profesional. El aprendizaje basado en competencias debe tratarse desde las distintas áreas de conocimiento ya que este viene definido por su transversalidad, dinamismo y naturaleza integral. Por tanto, el objetivo que se debe perseguir es que, al finalizar su etapa formativa, las/los estudiantes sean capaces de transportar estas competencias al ámbito personal y profesional, ya no solo para el/la estudiante, sino también para el profesor o profesora. Evidentemente, el enfoque competencial frente al modelo tradicional significó también un profundo cambio en las estrategias docentes, marcando la pauta actual: de la educación centrada en la enseñanza a la educación centrada en el aprendizaje, de lo que el/la docente cree que es importante enseñar a lo que es importante que aprendan los/las alumnas y alumnos, de la preocupación por enseñar a la preocupación por cómo producir un aprendizaje efectivo, de la evaluación tradicional a la formativa y continua, etc.

En España, la definición oficial de competencias fue recogida en el documento *Propuesta de Directrices para la elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster*, en el 2006, del Ministerio de Educación y Ciencia de la siguiente manera: «Una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado» (MEC, 2006: 6). Esta definición sienta hoy las bases de una clasificación general de las competencias que, a su vez, abarca hasta tres niveles: académicas, profesionales y sociales.

Además, debemos tener presente que las competencias se dividen, por un lado, en *genéricas o transversales* (también llamadas «competencias clave») y que permiten al

individuo participar de manera efectiva en contextos múltiples o campos sociales guiando un mejor funcionamiento de la sociedad, tal y como apuntan Dominique Simone Rychen y Alejandro Tiana (2004: 22); por el otro, entre *específicas* o de *contenido*, que son métodos y técnicas apropiados que pertenecen a las varias áreas de cada disciplina. Estos dos tipos de competencias están, a su vez, subdivididas en, por un lado, el grupo de las competencias transversales (instrumentales⁴⁵, interpersonales⁴⁶ y sistémicas⁴⁷) y por el otro, el grupo de las competencias específicas (disciplinares⁴⁸, académicas⁴⁹ y profesionales⁵⁰). En su conjunto tenemos el desarrollo social y cognitivo del estudiantado y cabe tenerlas muy presentes en las propuestas metodológicas que puedan articularse en la educación literaria.

PARTE II

⁴⁵ Implican habilidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas que garantizan el desarrollo académico básico del alumno o alumna.

⁴⁶ Están relacionadas con capacidades individuales y sociales.

⁴⁷ Pertenecientes a las habilidades y estrategias relacionadas con sistemas cognitivos y que engloban una combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento.

⁴⁸ También conocidos como «contenidos teóricos» aplicados a un área temática concreta.

⁴⁹ Las habilidades que necesitan ser desplegadas en un campo de estudio concreto (por ejemplo, la capacidad que se necesita para evaluar bibliografía de forma crítica e inscribirla dentro de una perspectiva teórica).

⁵⁰ Conocido como «conocimiento aplicado» en un área profesional concreta (por ejemplo, tener la capacidad de escribir reseñas o críticas teatrales).

**EL LECTOR EN EL LABERINTO.
CLAVES DE SU INTERACCIÓN CON EL TEXTO
LITERARIO**

**3. LA LECTURA COMO AVENTURA TRANSFORMADORA: EL CAMINO HACIA
LA COMPRENSIÓN Y LA INTERPRETACIÓN DE TEXTOS LITERARIOS Y LOS
POSIBLES EXTRAVÍOS**

**3.1. La literatura como herramienta formativa: la necesidad de la lectura y de la
escritura literaria**

Fue Teresa Colomer quien, con aguda visión de conjunto, afirmó que

cabe reflexionar sobre la triste huella que tantas horas de educación han dejado en esa pobre representación del conocimiento transferida a una literatura de siglos. Y resulta impresionante comprobar que precisamente son escritores, quienes al parecer debieron encontrar en otra parte el estímulo para dedicarse posteriormente a la literatura, los que nunca mencionan el placer literario en la escuela. (Colomer, 2012:19)⁵¹

Ciertamente entendemos hoy que sus palabras tienen razón: difícilmente hemos podido encontrar fragmentos de entrevistas, cartas, conferencias, memorias e incluso poemas, capítulos de novelas o intervenciones teatrales, en las que la literatura en el aula fuera de interés para escritores, escritoras, intelectuales o personajes literarios. La lectura estaba reservada más para el ámbito privado, que solía contrastar con el tedio de las clases, donde la monotonía o el sinsentido llenaban las horas intermedias entre el juego en el patio y la lectura en casa (Marina y Válgoma, 2005: 32 y *ss.*; Reyes Camps, 2004)⁵². Las motivaciones, sea como fuese, siempre eran otras y el estudio de la literatura no era una de ellas, sobre todo por cómo se planteaba, cargado de preceptiva, de nombres y fechas, de características generales, de datos sin interés para la auténtica pasión lectora. Es bien conocido aquel ambiente anodino que Antonio Machado, maestro de escuela, describió en el poema «Recuerdo infantil» (*Soledades*), aunque excediera la enseñanza de la propia literatura:

Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de lluvia tras los cristales.
Es la clase. En un cartel

⁵¹ Sobre este mismo tema, y sobre los/las profesores/ras que no trasladan ese placer al alumnado, véase el trabajo tan detallado de Mar Campos Fernández Fígares (2009).

⁵² Juan Carlos Rodríguez supo canalizar teóricamente este sentir del lector/escritor pequeño-burgués, debatiéndose entre el *rencor* y la *sublimación* a la hora de construir su yo a partir de la literatura: «De modo que leer, y aprender leyendo, fue en efecto el ideal para la construcción del yo moral/estético de la *normalidad* de la vida burguesa y/o pequeñoburguesa. Pero como lo *normal/medio* sonaba a mediocre y el ideal del yo no se podía convertir en el yo ideal, el rencor resultaba inevitable y había que sublimarlo: la literatura, insisto, jugó en este sentido un papel inigualable.» (Rodríguez, 2002: 45).

se representa a Caín
fugitivo, y muerto Abel,
junto a una mancha carmín.
Con timbre sonoro y hueco
truenan el maestro, un anciano
mal vestido, enjuto y seco,
que lleva un libro en la mano.
Y todo un coro infantil
va cantando la lección:
«mil veces ciento, cien mil;
mil veces mil, un millón».
Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de la lluvia en los cristales⁵³.

Muchos años más tarde, el escritor gallego Manuel Rivas recreó aquella parecida escuela, en el cuento «La lengua de las mariposas» de *¿Qué me quieres, amor?* (1996), con aquel Romualdo, con pantalón corto y largas piernas, leyendo el poema en clase y un maestro pidiéndole que lo hiciese bien, en voz alta para luego preguntarle por el significado del último verso, y la respuesta, mucho menos expresiva, del joven aprendiz, traduciendo con curiosa audacia aquellas palabras machadianas con un «que llueve sobre mojado, don Gregorio».

Otro de los poetas que más claramente han dado una visión negativa de las clases de literatura que recibió fue Vicente Aleixandre que, además, publicó varios poemas en los que la escuela y el profesor no salían muy bien parados⁵⁴. En el «Prólogo a la segunda edición de *La destrucción o el amor*», publicado en 1944 (la primera fue de 1935 tras ganar en 1933 el Premio Nacional de Literatura) afirmó, entre los muchos ejemplos que dejó en entrevistas y escritos, lo siguiente:

⁵³ Son muchas las ediciones válidas para consultar este poema, que fue publicado por primera vez en la revista *Ateneo*, nº 1, de 1906. Para nuestro trabajo hemos usado la edición preparada por Geoffrey Ribbans: Machado (1993: 89)

⁵⁴ Recordemos que en 1975, Fernando Lázaro Carreter publicó un compendio de entrevistas con escritores, textos y demás en los que se podía dilucidar esa insatisfacción referida.

Yo había sido hasta entonces un muchacho apasionado de la lectura. Pero, como acaso otros muchachos españoles de entonces, no había saludado más «poesía» que la de los «ejemplos» de cierta inepta Preceptiva del bachillerato que me habían hecho aborrecer un artificio al parecer estéril, fatigoso y pedestre [...] Yo escapaba de las aulas para correr a la Biblioteca Nacional. Pero con el recuerdo de la Preceptiva Literaria, me guardaba muy bien de pedir jamás un libro de versos. [...] El nefasto recuerdo de la Preceptiva me hacía saltarme, por ejemplo, los sonetos-monólogos, sobre los que mi muchachez brincaba con agilidad e imaginación. (Aleixandre, 2002: 356)

En el lado contrario a esta experiencia tan tediosa de Aleixandre, podíamos encontrar la de Francisco Brines, que contó su encuentro con su profesor de literatura, el sacerdote (y poeta) Juan Bautista Bertrán, de una manera muy distinta:

Yo tenía catorce años cuando conocí al padre Bertrán, en Valencia. Había, aquella mañana, un revuelo en el aula, una expectante curiosidad mezclada de colegial ironía; en la presencia del nuevo profesor de Literatura íbamos a conocer, humana especie también, a un poeta «moderno». Escogí un sitio en primera fila. Mis compañeros quedaron tan satisfechos como yo de esta primera exploración; nadie se sintió defraudado: su extraño menester se correspondía con una cara generosamente exótica. Muy pocos días después era ya, para cada uno de nosotros, un ser entrañable, y puedo asegurar que nunca ha sido nadie tan querido en aquel colegio como él.

Ya finalizado el curso, con un ligero temblor, le di a leer, en un cuadernillo escolar, mis primeros versos. No pude entonces adivinar, espiando su mirada, cuán deplorables eran; pero sí recuerdo que escuché las primeras palabras estimulantes, los primeros generosos consejos. (Brines, 1995: 281)

Este encuentro databa de 1946 (años parecidos en los que Aleixandre lanzaba su duro ataque al modelo preceptista de las clases de literatura), cuando el poeta valenciano tenía catorce años de edad y asistía a la escuela jesuítica Colegio San José de Valencia. Y la selección de textos y autores y autoras que aquí estamos hilvanando no es tampoco gratuita: para Aleixandre, su primer maestro (ese magisterio oculto a través de la lectura) fue— junto a Rubén Darío y Juan Ramón Jiménez— Antonio Machado. Para Brines, además de los nombrados Darío y Jiménez, fueron Machado y Aleixandre; y

para Carlos Marzal, el último de los poetas que citaremos, su primer maestro fue Francisco Brines, de tal modo que toda una larga cadena de influencias da como resultado una enseñanza, más o menos directa, a través de la lectura, pero no a través del aula.

Para el valenciano Carlos Marzal—decíamos— su paso por la escuela solo vino a confirmar la pasión por la lectura que le venía de su familia, al igual que le ocurriera también a Aleixandre, que señaló directamente a su padre como el gran incitador a la lectura con el simple gesto de leer con él y ante él. Señala Marzal al respecto:

Todos los lectores procuramos elaborar una familia literaria para uso doméstico, una línea genealógica de la que nos gustaría provenir, de la que aspiramos a estar a la altura y yo no fui una excepción. Antes de que la poesía empezase a ser una importante asignatura en el bachillerato, ya era en mi vida una dedicación importante, desde la perspectiva del lector en que me había convertido. [...]

Por eso un maestro—un profesor, y también un guía vital— es alguien que alumbra el camino para quien ha decidido adentrarse en el bosque. Enseñamos a quien se ha propuesto aprender, encandilamos al ya encandilado.

Yo también tuve esos profesores que alimentaron mi pasión lectora, pero llegué a ellos con el fuego encendido. De la misma forma que también tuve, como supongo que todos tuvimos, profesores bienintencionados de los que me hube de defender. Más que los gustos concretos, más que las indicaciones con nombre y apellidos, imagino que lo que de verdad consigue cautivarnos de un profesor es la actitud, la temperatura afectiva que sabe administrar a aquello que explica. Gracias a ello, puede equivocarse en lo concreto, a cambio de acertar siempre en lo genérico. A fin de cuentas, lo que un profesor debería proponerse transmitir es una disposición sentimental hacia la poesía, que más tarde se convierte en una educación sentimental e intelectual de sus alumnos.

Igual que conté con buenos guías literarios en mi adolescencia— aunque ninguno como la selva de la biblioteca familiar, en la que perderme sin rumbo fijo, en la que extraviarme a conciencia—, también sufrí algunos atropellos. Me vi en la obligación de sobreponerme a una licenciatura de Filología Hispánica por la Universidad de Valencia. (Marzal, 2009: 29-31)

En verdad lo aquí confrontado no son las opiniones, sino los modos y las formas de enseñar literatura en las aulas, el papel del/la docente en ello, la importancia que tuvo

el paso por la escuela para suscitar el interés lector o para aplacarlo y la decisiva influencia de un ambiente familiar propicio a la lectura⁵⁵, o una idea— más o menos titubeante— de qué es o no es la literatura. Todo esto, como sabemos, también fue llevado al cine con la extraordinaria película *El club de los poetas muertos* (1989, dirigida por Peter Weir) cuyo argumento es bien conocido, pero que, sobre todo, mostró la necesidad de revisar de qué modo la literatura entra en nuestras vidas y con qué objetivo lo hace, por eso el profesor John Keating (interpretado por Robin Williams) les animaba a que «cuando lean, no consideren solo lo que el autor piensa, consideren lo que ustedes piensan»: reflexión que hubiera firmado Jauss, Iser, Eco y muchos otros, sin duda.

No podemos caer ahora en el laberinto teórico de preguntarnos qué es la literatura y para qué sirve, porque tendríamos la palabra fracaso temblando en el papel antes de poner la primera de las letras en la hoja en blanco. Mejor, quizá, dejarlo así: en su punto diáfano, en su profundidad conceptual, para poder trazar una camino transitable, tanto para nosotros mismos como para los/las futuros alumnos/as, maestros y maestras que deben formarse una idea consensuada, bien estructurada y sólida, pero personal y propia al fin y al cabo. En verdad, un profesor o profesora conformará y diseñará un plan de enseñanza de la literatura a partir de lo que él o ella entiendan como tal: las lecturas que aconseje, el modo de enfocarla, la atención que le conceda al propio hecho de leer, etc. (Yáñez, 2018). Por eso, en uno de los primeros manuales de enseñanza de la escritura, titulado *Tratado del origen y arte de escribir bien* de R. P. Fray Luis de Olod, publicado en 1766 en Girona, se apuntaba:

Primeramente es necesario sea el Maestro en la virtud excelente, para que con la obra enseñe, aquello que ha de enseñar con la palabra, porque con el mal exemplo no destruya lo que planta con la buena razón, pues los parvulillos y

⁵⁵ El ejemplo familiar en la génesis de muchos de los autores y autoras es una constante: por ejemplo, el poeta Luis García Montero, entre otros, señala: «Yo me recuerdo siempre un buen lector de poesía debido a mi padre. A él le gustaba mucho la poesía y, como era muy teatral, solía con frecuencia leer en alto poemas de un libro que estaba en casi todas las casas de las familias españolas, *Las mil mejores poesías de la lengua castellana*. Leía poemas del Duque de Rivas, de Campoamor, de Espronceda. Para mí ese libro casi jugó el papel de las novelas de aventuras, donde empecé a imaginar y me encontré participando en historias» (Eire, 2005: 49). A esta nómina de poetas salpicados por la tradición familiar podríamos sumar nombres como Ángela Figuera, Leopoldo de Luis, Luis Alberto de Cuenca, Jaime Siles, Eloy Sánchez Rosillo, Elvira Lindo, Almudena Grandes, etc. que han dejado abierto testimonio de ello.

niños mucho más atienden a lo que ven con los ojos, que a las sentencias, que con los oídos perciben (Olod, 1766: 22).

La docencia se focaliza en el alumnado, como sabemos, pero esto no excluye ni a la materia ni al/la docente, pues uno y otro deben servir de cauce para el primero: la materia, para que le ayude a construirse un conocimiento de la realidad que le rodea y de sí mismo; e/la docente, para que le sirva de ejemplo de cómo hacerlo, de cómo construirse una perspectiva de las cosas. Así, si la materia carece de atractivo y si el profesor o profesora carece, también, de medios y de motivación para ofrecer ese mismo atractivo de lo que enseña y ayuda a aprender, entonces estamos condenados a tediosas sesiones, en las que, a pesar de decir cosas nuevas, todos creen que *llueve sobre mojado*.

Eloy Martos Núñez (1992: 96)—tratando la literatura en la educación secundaria—resumió las tres posibilidades de incorporación de la literatura en las aulas, que resumen, a su vez, las experiencias más habituales que aquí hemos rescatado:

- 1) *Agregación*: es el barniz enciclopedista, de cultura general, sin conexión para el/la joven con sus hábitos e inquietudes.
- 2) *Ajuste*: se «rompe» de una vez la sensibilidad del/la joven, pero sin continuidad ni profundidad, de tal modo que el niño o la niña que pasa de Infantil a Primaria con una idea de lo literario (diversión) se encuentra de pronto con otro tipo de texto y otro tipo de mensajes y esto se incrementa a su paso a Secundaria, donde se advierte ya un aumento de la complejidad y de la seriedad de los temas, pero sin que llegue a permear en el gusto de los/las jóvenes lectores.
- 3) *Reestructuración*: se pasa a crear esquemas nuevos para dar cuenta de la experiencia nueva y así se contagian ciertas actitudes nuevas de sensibilidad, imaginación y placer de la lectura, que permiten tomar conciencia de la individualidad del lector dentro de un marco mucho más amplio y plural.

Partamos, pues, de una primera idea a la hora de abordar la lectura dentro de la educación literaria: cuando afrontamos el estudio de la literatura en un aula de Primaria, debemos entender que existe una doble visión de la misma (superada y resuelta) que, por supuesto, modifica y condiciona los objetivos y la manera de acercarse al texto literario. Pensar que la enseñanza de la literatura en Primaria, Secundaria o Bachillerato, por extenderlo aún más en su progresión ascendente, es homogénea es caer en uno de los más peligrosos errores, ya que no responde a las mismas motivaciones ni se ajusta a unas simétricas estrategias de enseñanza-aprendizaje. Esa doble perspectiva a la que aludíamos es: tomar la literatura como contenido en sí o la literatura como soporte instrumental con respecto a otras asignaturas.

Visto así, podríamos, primero, contrarrestar las dos visiones de una manera un tanto crítica: por un lado, la literatura, como tal, ha dejado de ser un contenido exclusivo en el currículum de Educación Primaria, ya que se integra en un marco mucho más general, donde está, de una manera mucho más visible y predominante, la lengua española. Por tanto, no tiene mucho sentido detenerse en la confección de un mapa historiográfico, que aglutine nombres, fechas, estilos personales o sincronías generacionales si nada de esto ayuda a confeccionar una interpretación del texto leído mucho más enriquecida por/en el lector, como lo supo ver, tempranamente María Asunción Camina (1996: 541-560). Es decir, no se niega la existencia de esta información en una clase de literatura, pero sí que estos datos, estos conocimientos pasivos que el/la docente (u otra fuente) lega a los/las estudiantes, no puede copar las clases de literatura; en cambio, esta contextualización de la obra sí puede resultar útil determinando qué buscamos con ello y que pueda servirnos para entender mejor ciertas claves del texto para poder interactuar con él de una forma más competente. En verdad, pues, el contenido se torna en procedimiento (Gargallo, 2000: 19-21), ya que no es lo que usas, sino el cómo lo usas y con qué objetivo.

Si nos amparamos en la literatura como instrumento con respecto a otras materias, estamos redireccionando, quizá demasiado a la ligera, el estatus de la propia literatura, filtrando su dimensión histórica y estética a un reducto del auténtico conocimiento práctico que pueden dar otras materias como lengua, matemáticas, o conocimiento del medio. La necesaria transversalidad jugaría aquí, en cambio, un confuso papel, ya que establecería ciertas jerarquías entre los conocimientos axiales y los tangenciales o

complementarios, entre los que se encontraría la propia literatura, lo cual crearía unas consecuencias en cadena. Ya lo advertía Joaquín González Cuenca, cuando afirmaba aquello de que «la pérdida de la función de la literatura como valor educativo comporta la pérdida de función de nuestra profesión» (1992: 41).

Pero también es cierto que darle un valor instrumental al estudio de la literatura es hacer que participe de un nuevo enfoque educativo que impone lo funcional-pragmático sobre lo idealizado: la literatura es un modo de comunicarse y hay que atender de qué manera tan significativa y especial lo lleva a cabo, sin caer tampoco en aquella preceptiva vacua de la que protestaba Aleixandre y que tan cómicamente retrató Fernando Fernán-Gómez en *Las bicicletas son para el verano* (1984) en el diálogo entre Luis y Charito en el Cuadro II, cuando el joven aspirante a amante le lee el poema que ha escrito para ella:

LUIS. Trae (*coge el papel y empieza a leer, aunque, en realidad, se la sabe casi de memoria*) «Quiero estar siempre a tu lado, —quiero a tu lado estar siempre,— aunque se pasen las horas, — aunque se vayan los trenes,— aunque se acaben los días, —y aunque se mueran los meses.—Quiero estar frente a tus ojos,— quiero a tu lado estar siempre.— Quiero estar frente a tus labios, —quiero estar frente a tus dientes.— La mariposa se va, —la mariposa no vuelve.— Sé como la golondrina— para que siempre regreses, —que los caminos del cielo— los encuentra y no los pierde». (*Deja de leer*)
Ya está.

CHARITO. Es muy bonita. Qué bien escribes. Eres el que mejor escribe de quinto.

LUIS. ¿Te gusta de verdad?

CHARITO. Sí, de verdad. Y me gusta mucho que la hayas escrito para mí.

LUIS. ¿Te la quieres llevar?

CHARITO. Claro (*Toma el papel y le echa una ojeada*). Solo hay una cosa que no me gusta. Bueno, que me gusta menos.

LUIS. ¿Cuál?

CHARITO. Esto... (*Busca entre los renglones*) Esto de los dientes...Aquí: (*lee*)
«Quiero estar frente a tus dientes»

LUIS. Eso he tenido que ponerlo para que pegue. Es un romance. Y los romances tienen que tener ocho sílabas y rima asonante en los versos pares. Como he empezado por «siempre» tengo que seguir e-e, e-e, e-e. Por eso he puesto «dientes» en vez de «cara» o «pelo» o «cuerpo». Porque si no, no era un romance.

CHARITO. ¿Ah, no?

LUIS. Claro, Charito, ¿No te acuerdas?

CHARITO. No; la verdad es que eso nunca me entró.

LUIS. (*Vuelve a tomar el papel para ampliar sus explicaciones*) Y eso de aquí, lo de la mariposa, es que es un lepidóptero de vida efímera, o sea que vive solo un día. Si se va, ya nunca vuelve. En cambio, la golondrina es un ave migratoria que aunque todos los años se marcha a países más cálidos, siempre vuelve a su nido⁵⁶.

El fragmento, de una sutil ironía muy propia de su autor, nos da más información de la que, en principio, aparenta: Luis escribe un poema no desde el sentimiento, sino desde la técnica y desde la intención directa, con lo que no impera la expresividad, sino la funcionalidad. Esto hace que, por otro lado, se ajuste a unas estrictas normas compositivas, que le marcan— de tal manera— que le obligan a escribir algo que realmente no quería, pero que debía hacerlo así, para seguir con la tradición canónica del romance, que es lo que ha aprendido en la escuela. Además, lo entiende como normal, ya que lo bello está en el hecho de que sea un romance y no un poema dedicado a ella, en el que quiere volcar toda su emoción, que es también impostada. Charito aprecia su valor estético, pero sí entiende que ese fragmento, tan supeditado a un formalismo limitador, distorsiona el mensaje del poema y lo aleja de su gusto. Eso es lo que la clase de literatura había creado: un producto retórico, cuya utilidad, vista así, seguía siendo muy secundaria, como lo demuestra el hecho de que ella misma ni tan siquiera llegase a recordarlo, porque nada de su vida haría que ese detalle de la asonancia fuera determinante, aunque sí el hecho de apreciar un poema y valorar que está bien escrito, como hace Charito. Más allá de ello, basta apuntar solo el detalle de la mariposa y la golondrina, que apunta, claramente, al legado literario (intertexto), con Lope de Vega, Góngora, Meléndez Valdés y Campoamor (que tanto asociaban a la mariposa con la belleza efímera) de fondo en el primer caso y a Bécquer en el segundo, aunque todo ello revestido de un conocimiento de la naturaleza, del comportamiento animal, que Charito sí sabía. Aquí no había sido tampoco útil la literatura, sino la

⁵⁶ Son también muchas las ediciones que se pueden consultar, pero nosotros lo hemos hecho mediante la edición preparada por Eduardo Haro Tegglen: Fernando Fernán-Gómez (2009: 76-78). La elección de este libro tampoco es azarosa, ya que se trata de una de las lecturas recomendadas en el ciclo de Secundaria, lo que hace más llamativa su singularidad.

intención que un texto literario llevaba consigo y cómo lo había interpretado su lectora, Charito, a la que, por otro lado, se le pide que entre en el *juego* retórico para que esas palabras puedan considerarse, por aquel entonces, literatura. Hoy hubiera bastado con que Luis escribiera lo que siente, en verso libre o verso blanco, sin necesidad de ajustarse a la rima, porque hay otro concepto de *lo literario* y de lo poético, de su uso, de sus formas que se inclinan mucho más hacia la comunicación y la expresión afectiva y cultural que hacia la tradición y para hacer esto no necesariamente deben calificarse como *youtubers*.

Pero esa transversalidad, tan en el filo de la desorientación, nos ha de llevar, de nuevo, a dos conceptos fundamentales que hemos manejado con asiduidad: el hábito lector y la competencia lectora, más aún cuando el valor educativo de los discursos reconocidos como literarios radica en «su potencial semántico, semiótico y expresivo, o retórico, por cuanto cumplen unas funciones comunicativas y cognitivas diferentes a las de la comunicación práctica» (González Nieto, 2001: 333). Hay quienes afirman, como Steiner, que «la literatura es lenguaje liberado de su responsabilidad suprema de información [...] pues las responsabilidades supremas de la literatura, su razón de ser ontológica, se encuentran fuera de su utilidad inmediata y de su verificabilidad» (1973: 6). Y no le falta razón, pero eso es ver el espectro solo parcialmente, sin atender que el aula de Primaria no puede plantear sus contenidos desde esa deseada aspiración de responsabilidades, porque esta idea, en unas edades muy tempranas en las que no se ha desarrollado aún del todo la capacidad reflexiva, intelectual y estética de los/las jóvenes lectores, puede caerse por su propio peso y acabar desconectando a los/las mismos de su gusto por la lectura, en general, tan necesaria para su desarrollo personal como para su integración social. Es bueno, pues, que se le dé un significado a lo que se aprende, una utilidad que consiga hacer saltar el primer rechazo de los/las más jóvenes y esto se hace muy extensible a los/las propios alumnos y alumnas que estudian para ser futuros/ras docentes: por encima de todo, hay que leer con cierta asiduidad y conseguir que los alumnos y alumnas lo hagan a la par con el/la docente y le encuentren (o se sepa guiar para ello) un sentido práctico y enriquecedor personal al hecho de hacerlo. Saber leer y escribir es fundamental para la actual sociedad y el uso de la literatura para conseguirlo es legítimo y aconsejable, pero eso no quiere decir que sea secundario, como materia, ya que la literatura es memoria viva de lo que hemos sido como civilización, sirve de

soporte de las diferentes culturas que pueblan la tierra o lo hicieron en el pasado y es un medio de comunicación tan poderoso que no le pesan los años cuando esa obra es realmente un clásico y se reactualiza en el presente.

La literatura es una acción educativa permanente, continua y exige de nosotros mismos la máxima de las atenciones para atravesar cada una de las aventuras que nos propone de mil maneras distintas, porque en la manera de contar las cosas está también el secreto de lo literario, por eso no creemos que el volumen primero del Código Penal sea literario hoy, aunque esto pueda cambiar con el tiempo: el crimen nos lo cuenta de una sola forma y eso tiene unas consecuencias penales ineludibles; en cambio, la muerte, el crimen, la tentativa, las pruebas o lo que se preste, en la literatura nunca son iguales, ya que se cambia la manera de contarlos, de mostrarlos, de expresarlos y esto nos ha de llevar al vasto campo abierto de la interpretación, aunque los más críticos puedan estar ahora pensando que las leyes, en cierta medida, también son interpretables. Ante esto, habremos de salir en nuestra defensa: la ley no puede interpretarse de un modo ecléctico, ni puede explicarse tampoco así, ya que requiere de un patrón muy marcado; en cambio, el texto literario siempre va en busca del «modelo de formación más apto para que puedan enseñar literatura en función de sus objetivos concretos», lo que implica una heterodoxia didáctica abierta a un amplio bagaje de enfoques que puedan «convivir en el aula en función de los estudiantes que tengamos delante» (Ballester, 2015: 11 y 12).

En este sentido, Remedios Sánchez García valoraba que

la literatura ha dejado durante demasiado tiempo de considerarse útil porque, en el camino del aprendizaje, nosotros mismos, los docentes de distintos niveles educativos (que van desde Educación Infantil a las aulas universitarias) no hemos dado su valor y hemos asfixiado progresivamente el entusiasmo por la lectura de textos literarios y lo que ello implica: desarrollo de la competencia lingüística y desarrollo de la competencia cultural, si hablamos en términos de lo que quiere la LOMCE (Sánchez García, 2019: 140)

Y esto mismo hace que la literatura, más que otras disciplinas, tienda un directo puente también hacia la interculturalidad y el respeto y la atención a la diversidad, por

eso María Bermúdez (2012: 66) nos recordaba, con gran acierto, aquella definición propuesta, a su vez, por Elisa Bonilla, en la que calificaba las lecturas literarias en la escuela como *libros espejo y libros ventana*, tomados como aquellos «desde los que doy a conocer mi lengua y mi cultura (espejos) y libros desde los que comprendo la lengua y cultura de otros (ventana)»: las posibilidades de la literatura como herramienta didáctica son, pues, numerosas.

Decíamos líneas atrás que sería un riesgo muy grande caer en la tentación de intentar definir qué es literatura y, sobre todo, para qué sirve estudiarla. No seremos tan extremos como Peter Barry (2002: 13) en nuestra apreciación social sobre la propia literatura cuando afirmaba que a principios del siglo XVIII se pensó que el estudio de la cultura inglesa a través de la literatura proveería de un sentimiento de pertenencia a la nación, facilitando una ideología sustituta para el control ideológico. Es cierto, no obstante, que la literatura se ha usado en muchas ocasiones con el fin de hacer más fuerte una ideología establecida, como ocurriera, por ejemplo, con la obra de Don Juan Manuel, *El Conde Lucanor*, pero no siempre la literatura debe cargar con tan pesada maleta de intenciones político-culturales más o menos explícitas. Más evidente resulta, en muchos casos, esto mismo en la Literatura Infantil y Juvenil, a la que se le ha acusado en muchísimas ocasiones (y no sin razón) de la excesiva carga moralista de sus historias y personajes, siempre en favor de fortalecer una línea de comportamiento y pensamiento establecido en el poder. Quizá M^a Victoria Reyzábal y Pedro Tenorio fueron poco precisos cuando afirmaron aquello de que «la historia la suelen escribir los vencedores y la literatura la escriben también los vencidos» (1994: 30), porque la literatura (y bien lo sabemos con el ejemplo de la novela hispanoamericana de mediados de siglo XX, por ejemplo) ha reescrito también la historia y no solo la de los perdedores: ese *también* tiene la clave de su comentario, ya que la pluralidad del texto literario deja más margen a que otros discursos alternativos puedan entrar en juego, pero la literatura siempre ha sido testimonio de un poder (o el establecido o el alternativo) que quiere y aspira a establecerse y no siempre es testimonio de los vencidos, ya que la propia naturaleza cambiante y dinámica de la literatura hace que aquellos discursos dominantes caigan en el olvido (a pesar de su éxito del momento) y otros, en cambio, marginados y excluidos del famoso *canon* (que luego veremos) más tarde han formado

parte de la historia literaria con singular presencia: y aquí— huelga decirlo— se cuentan por cientos los ejemplos que podrían ilustrarnos.

Visto así, la literatura no está libre de toda culpa ni es ajena a lo que ha pasado, a lo que está ocurriendo o lo que habrá de venir, por eso, la vitola del placer de la lectura resulta también peligrosa, porque relega la lectura únicamente al tiempo de ocio, como si leer un buen libro no tuviese incidencia directa en la vida cotidiana: claro que no podemos proponer que se lea un libro mientras se está trabajando en la oficina, por ejemplo, pero se corre un riesgo innecesario cuando se insiste en la idea del ocio y del placer porque sitúa al texto literario en el umbral mismo de la ociosidad (que es algo muy distinto) y del placebo inmediato (lo que justificaría el auge de ciertas tendencias literarias en redes sociales o plataformas digitales, por ejemplo), restándole toda su trascendencia y equiparándola al tiempo de jugar a la *playstation*, de ver una serie televisiva o unos dibujos animados, de mirar el móvil sin más motivo que pasar el tiempo, tal y como nos estamos malacostumbrando con demasiada facilidad en todas las salas de espera de este país (Ramírez, 2016: 95-97; Dueñas, Tabernero, Calvo y Consejo, 2014: 21 y ss.). Situada la literatura a ese nivel, siempre será desfavorablemente tratada porque el texto literario, sea de la edad que sea o se dirija, requiere reflexión y pausa, y el/la joven lector, desde Primaria hasta la Educación Superior, vive en la frenética dinámica de lo transitorio. Lo recordaba Joan Carles Girbés: «qui no llig no ho fa perquè no trobe el moment adequat, sinó perquè no ho considera prou important» (2006: 11) y más aún cuando el castigo de no ver la televisión siempre va acompañado de un *y te pones a leer*.

La literatura es, pues, más que un compendio de nombres, títulos y características y, por supuesto, mucho más que una actividad que solo llena el tiempo de ocio. Lo resume muy bien Mario Varga Llosa en *Elogio de la educación* (2015), y a sus impresiones nos acogemos sin cambiar coma alguna, porque aporta una visión que completa todas aquellas opiniones que podemos encontrarnos en los muchos estudios que ya hay sobre la educación literaria:

Otra razón para dar a la literatura una plaza importante en la vida de las naciones es que, sin ella, el espíritu crítico, motor del cambio histórico y el mejor valedor de su libertad con que cuentan los pueblos, sufriría una merma irremediable. Porque toda buena literatura es un cuestionamiento radical del

mundo en que vivimos. En todo gran texto literario, y, sin que muchas veces lo hayan queridos sus autores, alienta una predisposición sediciosa.

La literatura no dice nada a los seres humanos satisfechos con su suerte, a quienes colma la vida tal y como la viven. Ella es alimento de espíritus indóciles y propagadora de inconformidad, un refugio para aquel al que sobra o falta algo, en la vida, para no ser infeliz, para no sentirse incompleto, sin realizar sus aspiraciones. Salir a cabalgar junto al escuálido Rocinante y su desbaratado jinete por los descampados de La Mancha, recorrer los mares en pos de la ballena blanca con el capitán Ahab, tragarnos el arsénico con Emma Bovary o convertirnos en un insecto con Gregorio Samsa, son maneras astutas que hemos inventado a fin de desagraciarnos a nosotros mismos de las ofensas e imposiciones de esa vida injusta que nos obliga a ser siempre los mismos, cuando quisiéramos ser muchos, tantos como requerirían para aplacarse los incandescentes deseos de que estamos poseídos.

La literatura solo apacigua momentáneamente esa insatisfacción vital, pero en ese milagroso intervalo, en esa suspensión provisional de la vida en que nos sume la ilusión literaria— que parece arrancarnos de la cronología y de la historia y convertimos en ciudadanos de una patria sin tiempo, inmortal—, somos otros. Más intensos, más ricos, más complejos, más felices, más lúcidos, que en la constreñida rutina de nuestra vida real. [...]

Una sociedad democrática y libre necesita ciudadanos responsables y críticos, conscientes de la necesidad de someter continuamente a examen el mundo en que vivimos para tratar de acercarlo— empresa siempre quimérica— a aquel en que quisiéramos vivir; pero, gracias a su terquedad en alcanzar aquel sueño inalcanzable— casar la realidad con los deseos— ha nacido y avanzado la civilización, y llevado al ser humano a derrotar a muchos— no a todos, por supuesto— demonios que lo avasallaban. Y no existe mejor fermento de insatisfacción frente a lo existente que la literatura. Para formar ciudadanos críticos e independientes, difíciles de manipular, en permanente movilización espiritual y con una imaginación siempre en ascuas, nada como las buenas lecturas.

Ahora bien, llamar sediciosa a la literatura porque las bellas ficciones desarrollan en los lectores una conciencia alerta respecto de las imperfecciones del mundo real, no significa, claro está, como creen las iglesias y los gobiernos que establecen censuras para atenuar o anular su carga subversiva, que los textos literarios provoquen inmediatas conmociones sociales o aceleren las revoluciones. Entramos aquí en un terreno resbaladizo, subjetivo, en el que conviene moverse con prudencia. Los efectos sociopolíticos de un poema, de un drama o de una

novela son inverificables porque ellos no se dan casi nunca de manera colectiva, sino individual, lo que quiere decir que varían enormemente de una a otra persona. Por ello es difícil, para no decir imposible, establecer pautas precisas. (Vargas Llosa, 2015: 20-23)

Pero quizá lo erróneo es la pregunta, no su respuesta: ¿cómo valoramos aquello de lo que habla Vargas Llosa? O, mejor dicho, ¿se valora la literatura? A esto apunta la educación literaria: hacia la formación— como asegura Mendoza Fillola (2004: 15)— del lector literario, que ofrezca una finalidad acorde con el planteamiento cognitivo del aprendizaje y con la finalidad propia de la literatura, que de modo más matizado se centre «en la formación para apreciar la literatura a partir de la participación del aprendiz/lector». En consecuencia, se plantea un tipo de propuesta que anteponga la evidencia de que la literatura se puede leer, valorar y apreciar a la idea de que es un contenido de *enseñanza*. Cabe hacer, pues, explícitos esos valores de la obra literaria a los que aludía el novelista peruano (y otros muchos más que por otros foros los escritores han ido dejándonos) ante la vista de los/las estudiantes con actividades de recepción y formándoles para que sepan establecer su lectura personal (esos *efectos individuales* señalados en el texto), es decir, su interpretación y valoración de las obras literarias: ¿existe un método único para conseguir esto? No, la educación literaria, que centra su atención en facilitar que los alumnos y alumnas se conviertan en lectores competentes, no puede someterse a un solo método, porque parte de las teorías de la recepción y de los modelos cognitivos de aprendizaje, lo que hace sumamente singular este proceso y difícilmente extensible a grupos más amplios y secuenciados en el tiempo, por eso todo método que se aplique es bueno si se consigue el objetivo deseado: que sepan leer, con profundidad y sentido crítico, una obra literaria y, además, lo hagan habitualmente. Otro caso es que se tengan propuestas sobre supuestos erróneos, que es lo que estamos tratando.

Señalan, en este sentido, Mendoza Fillola (2004: 15) y Ballester (2015: 10), que las competencias esenciales que habrá de desarrollar el alumnado—ya lo vimos— se perfilan en dos direcciones: por un lado, la que atiende a las competencias que permiten comprender y reconocer las convenciones específicas de organizar y comunicar la experiencia que tiene la literatura y, consecuentemente, dotar de una elemental poética y

retórica literarias; por el otro, la que se ocupa del conjunto de saberes que permiten atender a la historicidad que atraviesa el texto, como saberes necesarios y mediadores para poder descubrir y/o establecer nuestra valoración interpretativa. No son excluyentes, sino complementarias pues dan una imagen más completa de lo que realmente es la literatura y la necesidad de su lectura y trabajo dentro y fuera del aula.

Llegados a este punto, se trataría de preparar a los alumnos/as (sea de la edad que sea) para poder participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario, teniendo en cuenta que debe valorarse, de inicio, la literatura como «conjunto de producciones artísticas que se definen por convencionalismos estético-culturales y que, en ocasiones es un reflejo del devenir del grupo cultural» (Mendoza Fillola, 2004: 16).

También— sin abandonar este punto de partida— se ha dicho que las producciones literarias igualmente se definen por la presencia, un poco más evidentes, de recursos de expresión propios de un específico sistema lingüístico y por su organización, según estructuras de géneros, aunque ello no implique que sea esta una característica específicamente literaria, ya que en el habla cotidiana, por ejemplo, abundan las metáforas e incluso, en ciertas situaciones comunicativas podemos encontrarnos hipérbatos. Frente a esto, curiosamente, cabría hacerles ver a los estudiantes que el proceso de percepción del significado de un texto literario no es una actividad espontánea, ni el significado es el resultado automático de una lectura de cariz denotativo, ya que interpretar es una acción cambiante, activa, dinámica, que exige la puesta en marcha de muchos conocimientos previos de toda índole, más allá de un significado normalizado. Volveremos sobre este determinante aspecto.

3.2. El hecho literario: consideraciones generales en torno a su definición

Algo tan concreto y visible como es un texto literario presenta varios inconvenientes a la hora de definirlo y de delimitar qué factores o rasgos hacen que un texto dado sea literario, o no. Principalmente porque el problema radica en la base misma del texto en sí: ¿hasta qué punto podemos definir qué es el lenguaje literario? ¿por qué entendemos que algunos enunciados son poco literarios frente a otros? Recordemos que este debate es el que ha articulado toda la teoría de la literatura, desde

sus orígenes, pero especialmente desde el formalismo con su *literariedad* como concepto.

Más allá de puntos de vista críticos, podemos dar por buena la idea de que todo texto comporta una información, que cambia, en todo caso, los materiales empleados para hacernos llegar dicha información y— claro está— provoca una serie de reacciones en el lector.

El primero de los cuatro ejes sirven para definir el hecho literario como tal podría ser la idea del *texto literario como objeto artístico* (Arlandis y Reyes-Torres, 2013: 20-24): un texto literario dispone de toda una serie de recursos formales que lo convierten en un objeto artístico, con fines estéticos, más o menos explícitos para el lector. Del grado de explicitación de esta intención estética dependía la distinción propuesta por Horacio en su *Poética*, y que tenía como extremos complementarios el *docere* (enseñar) y el *delectare* (deleitar), tal y como vimos en el primer capítulo del presente estudio. Edward Friedman, Teresa Valdivieso y Carmelo Virgilio, en su libro *Aproximaciones al estudio de la literatura hispánica* (2003) que es un manual de enseñanza de la literatura con extraordinario eco y repercusión en Estados Unidos, ya habían señalado la atención que este eje clasificatorio podría tener a la hora de guiar al/la estudiante en un primer acercamiento del texto literario:

- a) *Arte por el arte*: primacía de lo estético en la creación literaria, es decir, del *delectare*. Trataría de estimular aquel *placer inteligente* que señalara José Ortega y Gasset (1924, 1997:69), eliminando toda intención utilitaria del texto literario.
- b) *Arte con fin docente*: aquel en el que primaría el *docere*, convirtiendo el texto literario en artefacto capaz de enseñar o instruir al ser humano, bien para su beneficio concreto o bien para su formación personal. En todo caso, enseñar deleitando es, sin duda, una virtud, así que su intención más utilitarista no niega el esteticismo, sino que lo relega a un segundo lugar de importancia dentro de la comunicación literaria.
- c) *Arte comprometido*: aquel que antepone la utilidad de su mensaje por encima de su forma, creando una descompensación en lo estético y poniendo la obra

literaria al servicio de fines que, por otro lado, van más allá de lo estrictamente artístico como, por ejemplo, una causa social o política.

Si Horacio, o incluso la mayoría de los preceptistas del neoclasicismo del siglo XVII, creían que lo artístico estaba, precisamente, en la perfecta compensación entre lo estético y lo docente, no podemos negar que este cuadro sería injusto con toda una serie de textos cuya finalidad y concreción no encajaran dentro de esta fórmula como, por ejemplo, los *Diarios*. Aunque tampoco podemos olvidar que los diarios son un fenómeno literario más o menos reciente y que su ubicación en esta clasificación necesitaría de extensas matizaciones que no podemos afrontar en un trabajo de estas características.

La *multitud de significados* podría ser tomado como el segundo de los ejes, ya que el texto literario, a diferencia de otro tipo de textos (instructivos, expositivos, predictivos, etc.), tiene la capacidad de producir varios— y simultáneos— significados, creando una virtualidad informativa inagotable. Así, no solo da una serie de significados extraídos de la lectura más inmediata, sino que también tiene la capacidad de sugerir tantos como lecturas puedan hacerse de ese mismo texto, de ahí que haya gran disparidad de métodos de análisis literarios y que, en cierto modo, estos deban complementarse, ya que ninguno— por muy exhaustivo y extenso que sea— podrá nunca resolver todos los problemas que un texto llega a plantear, sincrónica y diacrónicamente.

El tercero de los ejes será *la expresividad del estilo*: como ya hemos señalado en muchas ocasiones, resulta muy confusa la consideración de que el lenguaje literario dependa de un uso del lenguaje algo más refinado, como si llegásemos a hacer una clasificación, más o menos consciente, de que existen palabras más literarias que otras. Sin duda, esto nos lleva a pensar que el texto literario es producto del empleo de unas concretas y especiales técnicas fijadas por la tradición. Por ejemplo, mucha gente considera que un poema requiere un tipo de lenguaje más o menos estilizado con palabras como «rosa», «amor», «luna», etc.; y con una concreta característica, como, por ejemplo, la presencia de la rima: pero esto no es cierto, ya que ni estas palabras crean, por derecho, un buen poema, ni es tan necesario hacer un poema con rima. Estas convenciones dependen de la época a la que pertenezca el autor/ra y el lector y de la

finalidad estética del propio texto (por ejemplo, si queremos hacer un soneto clásico), pero no son rasgos distintivos de lo poético y, por tanto, de lo literario por extensión.

No siempre son visibles los recursos formales o, incluso, estos mismos pretenden simular el habla cotidiana. Por tanto, la expresividad del estilo no depende realmente de la perfección formal conseguida, sino de la consciente reelaboración de los materiales lingüísticos empleados por un autor o autora. Pensemos, por ejemplo, en aquellos textos— sainetes, novela costumbrista, género chico, teatro social, etc.— en los que se intenta reproducir el habla vulgar con la intención cómica, o con la voluntad de querer aproximar la realidad literaria a una concreta situación comunicativa más dependiente de la realidad más cotidiana; o los poemas infantiles que pretenden simular el habla de los niños y niñas. Este hecho siempre conlleva una intención estética muy clara: aproximarse al modo a como ciertas personas se expresan, precisamente para hacer más visible su voluntad artística.

El cuarto eje sería el hecho de que el lenguaje literario crea su propia realidad: *la ficción*. Aunque tomemos como referencia la más inmediata y próxima realidad, el lenguaje literario siempre crea un independiente universo de ficción. Esta es, quizá, una de las pocas cualidades indiscutibles que tiene un concepto tan vago y ambiguo como es el de literatura, aunque es cierto, como apunta Josep Ballester, que el concepto de ficción y de realidad depende de cada época y que, «no clarifica en modo alguno la delimitación estricta del concepto [...] sino que incluso la torna más intrincada, dada la complejidad de los discursos de ficción» de tal manera que «no puede erigirse como único estandarte para la delimitación clara del concepto, en tanto que requiere de la consideración de los condicionamientos socioculturales e ideológicos» (Ballester, 2015: 46). En el saco de los tipos de textos que se escaparían del yugo de la ficción estarían los ensayos, por ejemplo. Pero del mismo modo, entendemos que en la intención de querer seleccionar una serie de hechos, pensamientos, diálogos o recuerdos siempre persiste la voluntad de crear algo nuevo y homogéneo en sí mismo, aunque las distancias con sus referentes (la realidad de los hechos, la experiencia individual o colectiva, etc.) pueda variar, como si usáramos una lente de aumento.

De igual modo, esto mismo nos lleva a la consideración de que el lenguaje literario posee una entidad lingüística propia que le permite remitir a mundos expresivos particulares, *verosímiles*, como en teatro; *posibles*, como en la narrativa; o *suscitados*,

como en la poesía. Básicamente porque, debido a la amplia capacidad de provocar significados, el texto literario, frente al uso cotidiano del lenguaje, permite establecer nuevas relaciones (siempre y cuando las convenciones gramaticales lo permitan) entre significantes y significados, alcanzando peculiares valores semánticos solamente justificables en sí mismos, surgiendo una nueva visión de la realidad a la que el creador accede de manera imprevista. De ahí que muchos autores y autoras hayan expresado que, para ellos, la escritura es una aventura cognitiva tras la cual encuentran una visión de sí mismos (o de aquello que les rodea) que llega a sorprenderles y a emocionarlos. Y es a raíz de este fenómeno como ciertos autores y autoras buscan nuevas posibilidades expresivas, renovando y actualizando, en consecuencia, el propio lenguaje literario.

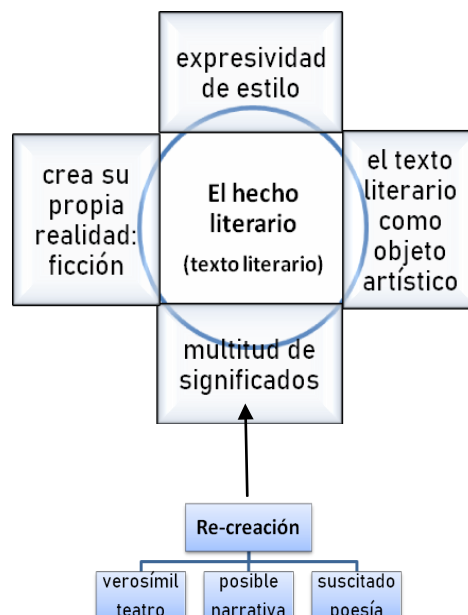


FIG. 4: características del hecho literario

Nuestra capacidad creativa— fruto de la productiva imaginativa propia y de la experiencia y formación personal— no es tan libre como nosotros/as, en un principio, podríamos pensar: los temas no son tan amplios como creemos, ya que podemos hablar de todo aquello que emociona y estimula al ser humano, como, por ejemplo, el paso del tiempo, la juventud, el amor, el desamor, la soledad, etc. Hay quienes consideran que la imaginación, en cierto sentido, tiene unos límites preestablecidos por nuestra propia naturaleza y capacidad de aprehensión y expresión de la realidad, del mismo modo que

llegamos a la conclusión de que si hay un *Bien* es que hay un *Mal*, o si hay *haz* hay un *envés*, etc. Lo que realmente cambia es el modo en el que se *re-crea* lingüísticamente esa faceta emotiva, como ocurre en poesía, o esa imagen de la realidad, más próximas a la novela y al teatro, aunque no por ello exclusivo de ellos. Porque una misma emoción, un mismo argumento, una misma idea o, incluso, una misma realidad física (por ejemplo, la habitación de una casa) puede contarse o describirse de mil maneras diferentes gracias a esa capacidad regenerativa que tiene el lenguaje literario. Y es en este ejercicio donde el autor/ra suele desarrollar su personalidad creadora.

Ante la dificultad que una definición del lenguaje literario comporta, podríamos sintetizar, a modo de conclusión, qué aspectos indiscutibles presenta y, de qué manera, son orientativos para una adecuada aproximación crítica del/la estudiante:

- El lenguaje literario constituye una especial forma de conocimiento,
- que, además, produce particulares visiones de la realidad,
- a partir de ciertos fenómenos lingüísticos (como la connotación o la ambigüedad, entre otros),
- que condicionan las operaciones de selección y de combinación lingüísticas que el escritor pueda hacer,
- con la pretensión de dotar al significante de la obra de toda la singularidad expresiva posible (más o menos próxima a la realidad),
- pues que es esa forma la que debe transmitir el contenido textual.
- Debe haber una aceptación de la comunidad que le confiera el estatus social de texto literario

Ya hemos visto que todavía hoy se sigue hablando de la *literariedad* formalista (base de la llamada teoría immanentista de Jakobson) para tratar aquella pregunta de *qué hace de un texto dado un texto literario*. Una idea que partía, como vimos, del concepto de singularidad estilística y figurativa del lenguaje literario, como si el hecho de que hubiese imágenes abriese el camino inexorablemente hacia lo literario. Esto ocurre, incluso, en edades tempranas en las que se les pide a los niños y niñas que hagan algún tipo de cuento o poema y hasta adoptan una pose distinta, del mismo modo que intentan *adornar* con ciertas palabras aquello que quieren expresar. Frente a estas

teorías, pues, la ficcionalidad y la elaboración formal pasaron a considerarse ejes fundamentales del hecho literario, es decir, importa aquello que decimos (el eje temático-ficcional) y el *cómo* lo decimos (el eje remático-formal) del que habló Gerard Genette (1991). Desde este punto de vista genettiano, la *literariedad* operaría a veces de manera condicionada dependiendo de cada contexto histórico o cultural y no tanto por su materia temática, sino de acuerdo con un criterio remático de literariedad que hace que determinados textos no poéticos puedan entrar en la categoría de la dicción literaria de una manera socioculturalmente condicionada, por tanto entraría también la recepción dentro de la ecuación de su definición.

3.3 La acción de leer: punto de arranque de las competencias literaria y lectora.

3.3.1. Tipos de lectura

Quienes son lectores habituales (o espectadores) del teatro clásico áureo español seguramente aún tendrán en su retina la maravillosa e ingeniosa escena, escrita por Lope de Vega en *La dama boba*, cuando Rufino, el maestro, trata de enseñar a leer a la infantilona Finea, antes de que Amor obrara el milagroso cambio en su personalidad:

ESCENA V

Finea, dama, con unas cartillas, y Rufino, maestro

(dichas)

FINEA. ¡Ni por todo el año
saldré con esa lición!

CELIA. *(Aparte a Nise)* Tu hermana, con su maestro.

NISE. ¿Conoce las letras ya?

CELIA. En los principios está.

RUFINO. ¡Paciencia y no letras muestro!
¿Qué es esta?

FINEA. Letra será.

RUFINO. ¿Letra?

FINEA. Pues, ¿es otra cosa?

RUFINO. No, sino el alma (¡Qué hermosa bestia!)

FINEA. Bien, bien. Sí, ya, ya;
el alba debe de ser,

- cuando andaba entre las coles.
- RUFINO. Esta es *ca*. Los españoles
no la solemos poner
en nuestra lengua jamás.
Usanla mucho alemanes
y flamencos.
- FINEA. ¡Qué galanes
van todos estos detrás!
- RUFINO. Estas son letras también.
- FINEA. ¿Tantas hay?
- RUFINO. Veintitrés son.
- FINEA. Ara... vaya lición;
que yo lo diré muy bien
- RUFINO. ¿Qué es esta?
- FINEA. ¿Aquesta?... No sé.
- RUFINO. ¿Y esta?
- FINEA. No sé qué responda.
- RUFINO. ¿Y esta?
- FINEA. ¿Cuál? ¿Esta redonda?
¡Letra!
- RUFINO. ¡Bien!
- FINEA. Luego, ¿acerté?
- RUFINO. ¡Linda bestia!
- FINEA. ¡Así, así!
Bestia, ¡Por Dios!, se llamaba;
Pero no se me acordaba.
- RUFINO. Esta es *erre*, y esta es *i*.
- FINEA. Pues ¿si tú lo traes errado...?
- NISE. (¡Con qué pesadumbre están!)
- RUFINO. Di aquí: *b, a, n: ban*
- FINEA. ¿Dónde van?
- RUFINO. ¡Gentil cuidado!
- FINEA. ¿Qué se van, no me decías?
- RUFINO. Letras son; ¡Míralas bien!
- FINEA. Ya miro.
- RUFINO. *B, e, n: ben.*
- FINEA. ¿Adónde?
- RUFINO. ¡Adonde en mis días

no te vuelva más a ver!

FINEA. ¿Ven, no dices? Pues ya voy

RUFINO. ¡Perdiendo el juicio estoy!

 ¡Es imposible aprender!

 ¡Vive Dios, que te he de dar
una palmeta!⁵⁷

Un concepto como el de *leer* (o el de *lectura*) inevitablemente ha ido sufriendo modificaciones a lo largo de la historia tal y como puede deducirse, entre otros, del excelente estudio panorámico de Guglielmo Cavallo y Roger Chartier, *Historia de la Lectura* (2001) o de Alberto Manguel (2006). Si bien, cada época determina— según sus costumbres— sus hábitos y creencias sobre *qué es leer* y cómo definir esta actividad tan exclusiva del ser humano: por ejemplo, hoy concebimos la lectura como un acto en silencio o en voz baja, quizá porque nos hemos acostumbrado a hacer de ella un acto íntimo y personal. Solo los actuales *audiolibros* vendrían a contrarrestar esta tendencia, a pesar de que uno de sus objetivos sea el de facilitar una lectura pasiva en aquellos casos en los que, por circunstancias varias (un viaje, por ejemplo), no podemos situarnos ante un libro. Pero en la antigüedad, o incluso en el siglo XIX, la lectura se oralizaba, se hacía física, audible y hasta escenificada, mediante rapsodas y oradores; por eso, Miguel de Cervantes en su célebre *Don Quijote de la Mancha*, en su segunda parte (1615), afirmaba: «comenzó a decir lo que oirá y verá el que le oyere o viere el capítulo siguiente [...] que trata de lo que verá el que lo leyere o lo oirá el que lo escuchare leer», del mismo modo que el poeta Francisco de Quevedo, en la primera edición de su novela *El Buscón* (1626), afirmase: «qué deseoso te considero, lector o oidor [sic]».

La consideración de la lectura como una cualidad puramente física viene de la idea que el mismo Platón tenía al respecto: saber identificar cada letra por separado, tanto por la vista como por el oído, a lo que le seguiría una correspondencia entre sonido y grafía. Se debía a un solo acto de complementariedad entre los sentidos de la vista y del oído. Tal concepto de la actividad lectora parece haber quedado ya muy

⁵⁷ De las muchas ediciones que existen, nosotros hemos seguido la preparada por Diego Marín: Lope de Vega (1984: 76-77)

superado, pero ciertamente hasta que no llegamos a mediados del siglo XX la lectura estaba concebida como un acto principalmente perceptivo.

Toda esta visión de la lectura como una simple mecánica basada en el modelo estímulo-respuesta fue superada, tras constantes estudios e investigaciones, a lo largo del siglo XX. En líneas generales, estos estudios vendrían a certificar que la lectura es, en sí, un acto complejo, multidimensional, no solo perceptivo, sino también socializado y cognoscitivo, que implica, además de la identificación entre sonidos, grafemas y significados, una asimilación del entorno en el que tal actividad se realiza en combinación con el entorno de la escritura del texto. Una conexión donde los conocimientos previos del lector juegan un papel fundamental, así como la destreza del autor/ra a la hora de hacer llegar, mediante mecanismos expresivos de muy diversa índole, un mensaje. La lectura se convertía también en un ejercicio intuitivo, que no solo buscaba la simple denotación de los significados, sino también su interpretación y, por supuesto, su total comprensión, pues sin esto último, la propia interpretación del texto sería imposible. En este sentido, la lectura, en su complejidad, no solo se definía como la identificación y discriminación de símbolos de manera precisa y rápida, sino que había que añadirle la aprehensión de los significados que el autor/ra había querido inferir, apoyándose, indiscutiblemente, en unos conocimientos previos del lector. Del contraste de estos factores surgieron la comprensión y la interpretación como indiscutibles definidores la lectura.

Es la lectura, junto con la escritura, el habla, la interacción y la escucha, una de las cinco habilidades lingüísticas capitales del ser humano para la comunicación. Por tanto, cuanto mayor capacidad lectora tengamos, en consecuencia, una mayor capacidad comunicativa tendremos. Pero ya hemos advertido que la lectura no solo es cuestión de identificar grafía con sonido y significado, así que en la adquisición de una lengua (y de las destrezas que tal aprendizaje requiere) el paso decisivo no será esa primera fase de identificación y decodificación, sino su adecuada comprensión y su posterior interpretación. Solo así se entiende que la lectura esté siendo efectiva, enriquecedora y productiva, cumpliendo y superando esa primera fase de alfabetización. Porque, sin duda, quien aprende a leer con cierta eficiencia desarrolla, en cierto modo, su propio pensamiento: así logramos discernir nuestra propia actividad lectora, predisponiéndonos a un tipo de lectura diferente según el texto que tengamos delante, pues no es lo mismo

leer un periódico deportivo que uno que no lo es, como tampoco es igual leer una novela que un poema, o unas instrucciones de un electrodoméstico que la carta de un amigo. Nuestra sensibilidad varía (o debería hacerlo) según el tipo de texto que tengamos delante y, por tanto, nuestra capacidad de comprensión, así como los mecanismos de análisis que usamos, no son iguales ni deben de serlo.

Daniel Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz (2002: 197-199), siguiendo las teorías de Ronald V. White («Approaches to the teaching of Reading», 1983), señalan hasta cuatro tipos de lectura silenciosa, frente a la oralización, que requeriría otros criterios selectivos:

- *Lectura extensiva*: aquella que realizamos por placer o por interés como, por ejemplo, cuando leemos una novela de aventuras antes de dormir.
- *Lectura intensiva*: aquella cuyo objetivo es el de obtener información de un texto, como, por ejemplo, cuando leemos un libro de texto para una asignatura.
- *Lectura rápida y superficial*: aquella que busca también obtener información de un texto, pero de un modo más rápido y selectivo como, por ejemplo, cuando buscamos, en una noticia, alguna referencia concreta a alguien.
- *Lectura involuntaria*: aquella que, de manera instintiva y automática, realizamos en nuestra vida cotidiana como, por ejemplo, cuando leemos un anuncio mientras cruzamos la calle.

Cada situación de lectura necesita de unas actitudes y aptitudes y de una formación del lector, y hay que superar la fase de la simple lectura rápida y superficial: el objetivo dominante es formar a los alumnos y alumnas a realizar lecturas intensivas eficientes con la intención de que sus propias lecturas extensivas sean lo más completas y productivas posibles (ajustados a edad) para el desarrollo intelectual y social del estudiante (Solé, 1992: 38-40). En este sentido, el propio Daniel Cassany, en otro trabajo lo expresa claramente, al entender que siempre

cada palabra posee sus connotaciones, adquiridas con la experiencia histórica y almacenadas en nuestra mente. Lo que hacen los buenos escritores es elegir cuidadosamente las palabras para producir efectos que desean [...] Solo la suma de todas las interpretaciones puede alcanzar cierto nivel de comprensión. Leer y comprender es también una tarea social. (Cassany, 2006: 59)

Esta podría ser una primera línea de diferenciación en torno a la lectura: su oralización o su radical individualización, porque dependiendo de una u otra las actividades y sus objetivos llevados a cabo en el aula son extremadamente diferentes. Sin duda, entendemos que trabajar la lectura desde su materialización fónica implica el desarrollo de unas competencias y destrezas diferentes a que si lo hacemos pensando en un lector silencioso e individual, que debe desarrollar otras: por ejemplo, si lo que queremos es que lean correctamente en voz alta, pondríamos el acento en la visión global del significado, encauzada en la entonación, las pausas, la respiración o el tempo de lectura (García del Toro, 2004: 35-39). Si, por el contrario, queremos trabajar la lectura como acto personal, entonces cobran más importancia las inferencias específicas (reflexión sobre el título, anticipación de la trama, etc.), la reflexión metalingüística, la re-construcción imaginística en el pensamiento del lector, etc. (Lázaro Martínez, 1987). Por tanto, no podemos más que pensar en que leer y lectura tienen una definición algo más compleja de lo que habitualmente nos encontramos. Pero las posibilidades siguen siendo muchas otras.

Otra línea diferencial y relacionada, en parte, con la anterior, es la necesaria distinción entre lectura escolar y extraescolar: es decir, queramos no, los niños y las niñas no leen igual cuando la actividad/acción deben hacerla bajo unos criterios muy específicos marcados por la escuela. Se tratan de factores que influyen en lo que ya llamamos *prejuicios* de lectura derivado de la hermenéutica y que condicionan la manera en la que el lector se sitúa ante el texto y le infiere unas expectativas muy concretas. En este caso, podríamos decir que la lectura y la acción de leer son muy distintas, ya que en el aula mayoritariamente se convierte en funcional, mientras que en otros marcos más personales aflora el interés y la motivación de manera más natural, salvo si en el contexto familiar la lectura también se convierte en mandato.

Desde la concepción— ya asentada— de que la lectura es un acto de interacción dinámico (Montealegre, Almeida y Bohórquez, 2000: 9-22), podemos hacernos eco de

la síntesis que realizó Isabel Solé (2002: 19) en torno a las dos propuestas de lectura principales: el *bottom up* y el *top down*. La primera de ellas considera que el lector, frente al texto, procesa unos elementos «componentes, empezando por las letras, continuando con las palabras, frases...» centrándose así en el proceso de descodificación del texto, ascendente y progresivo. En el segundo, por su parte, el lector «no procede letra a letra, sino que hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos», de tal modo que el lector más informado sobre el texto, menos le exigirá este para su interpretación. En cierto modo, este tipo de lectura se suele hacer cuando leemos textos en otras lenguas de las que tenemos nociones generales, por ejemplo. Frente a estos dos modelos, estaría la propuesta interactiva, que media o equilibra entre texto y lector, donde unos y otros se infieren expectativas, creando un proceso «constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto».

3.3.2. La diáspora perceptista y los niveles formativos para la lectura

También hay teorías que discuten o desean matizar este posicionamiento crítico que ve en la lectura un acto de interpretación: por ejemplo, María Clemente Linuesa (2001), cree que quienes apuntan a que leer es solo interpretar textos están menospreciando la importancia del reconocimiento de la palabra. No compartimos esta apreciación, claro está, pero sí estamos de acuerdo cuando afirma que «leer significa captar el significado de un texto escrito, pero llegar a este nivel hace necesaria la superación de una serie de requisitos que son de carácter quizá muy primarios, pero esenciales en la comprensión de textos» (Clemente, 2001: 15) Sin competencia lingüística, por ejemplo, es difícil que exista una sólida competencia lectora, sin duda. Para eso están los niveles formativos, incluso diferenciados en Primaria, así que la competencia literaria y la lectora pueden trabajarse desde un primer momento de fomentar cierto hábito lector y un segundo mucho más centrado en el desarrollo de dichas competencias: quizá esta segregación de cómo trabajar la lectura literaria en un aula de Primaria pudiera orientarnos mucho mejor en la consecución de nuestros objetivos (Sánchez Miguel, 1989: 117-134; Vega y Carreiras, 1990).

Tal y como hace la propia Clemente Linuesa, podríamos entonces recuperar buena parte del estudio de Gordon Wells (1987) y sus niveles, para determinar en qué grado

podemos comenzar a trabajar, de manera mucho más efectiva, la competencia lectora y literaria, sin dejar de ser esta propuesta un consejo basado en la experiencia y en los estudios que nos preceden. Para Wells existen cuatro niveles principales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura: el *representativo* o ejecutivo, el *funcional*, el *informativo* o instrumental y el *epistémico*. El primero se refiere a la adquisición de habilidades de descodificación; el segundo atiende, dentro de una alfabetización ya consolidada, a la capacidad de enfrentarse a usos distintos del lenguaje escrito como consecuencia de distintos contextos sociales; el tercero hace referencia a una conciencia de que el lenguaje escrito es capaz de transmitir conocimientos; y el cuarto, que se trata del más completo, daría cuenta de una adecuada alfabetización, una aceptación social y cognitiva de la escritura y de la lectura y la asimilación de los textos como potenciales herramientas de comunicación y pensamiento. Este arco de evolución— que es muy similar al modelo de identificación, descodificación, comprensión e interpretación—nos debe situar, principalmente, a partir de segundo nivel para empezar a trabajar la competencia literaria en combinación con la competencia lectora, intensificándose a partir del tercer nivel, porque, como recuerda Clemente Linuesa, para poder llegar a esa consideración de que leer es un proceso de interacción entre texto y lector— y que tiene como misión hallar sus posibles significados (Solé, 2002: 17-18)—, es necesario que el/la aprendiz conozca qué es lo escrito como sistema simbólico; qué funciones tiene el lenguaje escrito, «qué características lingüísticas tiene la escritura en el sistema alfabético» (Clemente, 2001: 20) y esto no es tan fácil de conseguir a tan temprana edad y más aún si se privilegian otros condicionantes (la comprensión global) dentro de la propia lectura. Sin caer en una visión *perceptista*⁵⁸, que no compartimos, podríamos decir que, en parte, la lectura necesita, escolarmente hablando, una etapa previa que

⁵⁸ Fueron John Downing y Derek Thackray (1974) quienes dieron mayor calado y forma a la teoría perceptista, que se basaba en retrasar— como nos recuerda Clemente Linuesa (2001: 29)— la enseñanza de la lectura hasta alcanzar un nivel óptimo de preparación previa, altamente funcional. Para conseguir esto se debía tener presente cuatro nociones que dieran cuenta de una correcta madurez lectora: por un lado, los *factores fisiológicos* (crecimiento, lateralidad, visión, audición, etc.); por otro lado, los *factores ambientales* (experiencias sociales, marcos familiares propicios); otro sería los *factores emocionales, motivacionales y de personalidad* (deseo de aprender, motivación, etc.); y finalmente, los *factores intelectuales* (aptitudes de raciocinio, discriminación visual, etc.). Si nos fijamos, no parecía surgir de la idea de conocer la lengua usada ni tampoco las convenciones culturales, por lo que alcanzar dicha madurez parecía más una cuestión de tiempo y paciencia, que nunca se da como tal.

permita *madurar* la capacidad lectora de los niños y niñas antes de comenzar niveles más complejos, en los que entra la competencia literaria, pero dicha etapa preparatoria debe atender no solo lo motivacional, sino también lo lingüístico y lo pragmático, aunque sea con decidida propensión a lo funcional, siempre y cuando este proceso permita, más pronto que tarde, que los niños y niñas accedan a un nivel superior de lectura, que ya implicara la comprensión y la interpretación como principales acciones derivadas de la misma. Todo es lectura, efectivamente, pero no todo es lectura literaria, que es diferente: desmarquemos este matiz tan importante, porque no es lo mismo la competencia lectora que la competencia lectora en combinación con la literaria.

Pero ahora ejerzamos una crítica sobre el modelo Wells y de Clemente Linuesa o de muchos otros: si la lectura no solo es individual y silenciosa, y, por tanto, tanto nos podemos enfrentar a un texto escrito como a uno oral ¿es importante, en la lectura derivada de una audición reconocer todas las palabras o bastan muchos de los elementos pragmáticos (entonación, gestualización, etc.) para tener una comprensión más o menos acorde a lo expuesto en el texto? Visto así— y en términos de lectura literaria, en la que tenemos también la literatura oral— saber leer solo implica comprender lo escrito, pero amplificando el concepto, también debería ser lo escuchado, donde la identificación léxica no siempre es tan fundamental, aunque siga siendo importante. Por tanto, si aceptamos la literatura oral, tan presente también en Primaria, no podemos reducir la enseñanza de la literatura a una acción de identificación y descodificación del texto escrito (Vargas, 2011: 33-35): este es un planteamiento que, en la mayoría de los casos, ha pasado por alto, justamente incluso en aquellos estudios en los que se clama por la necesidad de recuperar el patrimonio cultural que implica la literatura oral. Esta diferenciación implica un radical cambio en cómo se enseña la lectura, pues atendiendo a su canal (oral-escrito) serán necesarias unas destrezas frente a otras y, sin embargo, intentamos aplicar las mismas dando por sentado que, en el fondo, leer es invariable.

3.3.3. Leer es comprender e interpretar

Entendamos, pues, que, para nosotros, la lectura es buscar significados allá donde hay escritura, y que una vez hallados, estos sean comprendidos e interpretados. Toda teoría al respecto, incluso aquellas que ya hemos visto que contradecían esta idea, pueden aportar elementos importantes para dar una visión más completa de la lectura en

su totalidad. Así, si la propia lectura se convierte en un modo de atribuir un significado a un texto, deberíamos preguntarnos sobre qué aspectos facilitan esta acción, que podrían ser los siguientes:

- a) La *información visual* resulta clave, pues proviene del texto propiamente y nos prepara y nos predispone para la lectura: por ejemplo, vemos el tipo de letra e identificamos (o lanzamos hipótesis) la intención de algunos textos, su posible autoría (si está escrito por un niño, por un adulto, etc.), incluso nos podemos aproximar a qué tipo de género pertenece, pues no tiene la misma distribución gráfica un poema que una novela, aunque nuestra posterior comprensión y un minucioso análisis pueda confirmar o desestimar este conocimiento previo. Estaríamos dentro, pues, del *paratexto* greimasiano por un lado, en combinación con algunas de las conclusiones perceptistas por otro: dos extremos diferentes realmente, pero que pueden armonizarse en este punto.
- b) Por otro lado, encontramos la *información no visual*: si es el lector aquel que debe completar este concreto acto comunicativo, debe tener una serie de conocimientos previos como, por ejemplo, un buen uso del idioma en el que está escrito el texto, cierta familiaridad con el tema tratado para agilizar el entendimiento de lo expuesto, etc. Esta manera de completar nuestra lectura mediante conocimientos previos y perfectamente asimilados encuentra, en la interpretación, una efectiva manera de querer visualizar en el texto literario aquello que, en un primer momento, quizá no resulte tan visible.

3.3.4. La recepción del texto literario: la peligrosa aventura de leer

Hay que entender que la especificidad del hecho literario condiciona la lectura, pues el lector de un texto literario habrá de desarrollar una serie de subcompetencias exclusivas y se tendrá que enfrentar al texto con una actitud diferente. Y, en este caso, cabría preguntarse qué papel juegan las lecturas literarias y qué provocan en los/las jóvenes lectores (Manresa, 2009: 44-45): son muchos los testimonios de escritores, guionistas, dibujantes incluso de cómics, que han alabado las virtudes de la lectura literaria (su impacto) de jóvenes o no tan jóvenes. Curioso resulta que, si como vimos, entre los escritores y escritoras no abundan los comentarios de su experiencia de la

literatura en el aula, sí los hay en torno a la lectura literaria, de lo que quedaron impactados, sobrecogidos, embriagados, raptados del día a día, etc.

Son muy comunes los libros que tratan de un conflicto (interno o externo) motivado a partir de la lectura de un libro específico, el hallazgo de un personaje de aventuras oculto tras las líneas de un texto, el conjuro en medio de un cuento, la rebeldía de una adolescente que no acepta su rol social preestablecido, la fantasía que, en paralelo, nos evita caer en la depresión que nos produce la tediosa realidad. Todos estos autores/ras hablan de un medio de comunicación tan avanzado que les permite entablar un diálogo atemporal, capaz de cruzar los límites cronológicos, de tejer conexiones con los seres humanos de hace más de mil años o con los que vendrán en el futuro; son muchos también los que creen que pueden viajar con la imaginación a tierras imposibles, conocer culturas que ven, con nitidez, a través de la palabra. Obviamente, los hay que han visto igualmente el peligro de ciertas lecturas literarias, por deformar la visión de los/las jóvenes, como ocurría en el siglo XVIII, cuando entendían que la lectura de las novelas sentimentales daban una visión errónea de la realidad de la mujer y por eso había que prohibirlas. Es decir, que leer un texto literario no solo produce gozo y placer, sino también instruye, informa, alumbrá, oscurece, moldea, desordena, nos adhiere a una tradición, nos la critica o cuestiona, nos da un reflejo de nosotros mismos o de la realidad que nos rodea, etc. Visto así, podemos afirmar que la actividad lectora beneficia la ampliación del dominio de las diversas competencias. En efecto, la consideración didáctica de la metacognición de la actividad lectora es condición indispensable para la formación del lector literario porque debe ser una guía durante todo el proceso, haciendo posible que el lector organice e identifique cada una de las fases de su lectura. Este soporte metacognitivo permite que el lector-receptor aplique las diversas estrategias que le sean requeridas por el texto (intertexto) y así le infiera los significados (García Dussán, 2014: 113-115). Mendoza Fillola (2004) estableció los diferentes tipos de recepción y esquematizó las fases y las actividades cognitivas correspondientes que desarrolla el lector durante la recepción, que serían:

- *Recepción espontánea o condicionada*: el alumno-lector/lectora, delante de la obra literaria, actúa de manera distinta cuando realiza una lectura personal o cuando ejerce la lectura condicionada por la finalidad de una tarea escolar.

- *Recepción creativa*: el reto que implica ejercer una recepción creativa resulta más simplificada si el receptor/ra establece las partes estructurales del relato, la intencionalidad de este, las opciones posibles para la resolución de un conflicto y los elementos que condicionan el desenlace previsto.
- *Recepción activa o participativa, implicada*: la posibilidad de ser un receptor activo radica en la capacidad para interactuar con el texto-reacción y respuesta adecuada delante de los esquemas o modelos discursivos, evocados o reconocidos a partir de la identificación de usos y recursos parecidos, compartidos por diversos textos.
- *Sucesión del proceso de recepción*: todo lo que no se puede prefijar, habitualmente puede seguir estas pautas:
 - I. Intuición global inicial
 - II. Formulación de expectativas generales y/o específicas sobre el desarrollo de la acción.
 - III. Anticipación sobre la orientación de la acción delante de una nueva situación.
 - IV. Inferencias sobre la forma de actuar de los personajes, de acuerdo con los indicios caracterizadores.
 - V. Identificación de la secuencia final del relato.

Puede ser que la variable más significativa para que este proceso de recepción se produzca en condiciones óptimas sea la competencia del lector: su identificación, como tal, resultará clave. Sería un *lector competente* que daría cuenta de las estrategias que el autor/ra ha puesto en liza para elaborar el texto, así como de los indicadores y de las intenciones previstas para la lectura. Añadido a esto, podemos considerar que la importancia didáctica del proceso lector gira en torno a cuatro ejes (Mendoza Fillola, 2004: 157):

1. La lectura es una actividad esencial para la construcción del saber.
2. La lectura integra y reestructura una gran diversidad de conocimientos.
3. La lectura requiere la implicación activa del lector en el texto.

4. La implicación del lector lo hace responsable de la atribución de significados e interpretaciones.

Por otro lado, la metacognición del proceso de lectura consiste en conocer cuáles son las funciones del lector y cuáles las del texto y en saber avanzar en el proceso y en el discurso siguiendo las pautas de lectura cognitivas y textuales, que podríamos resumirlo en el siguiente cuadro:

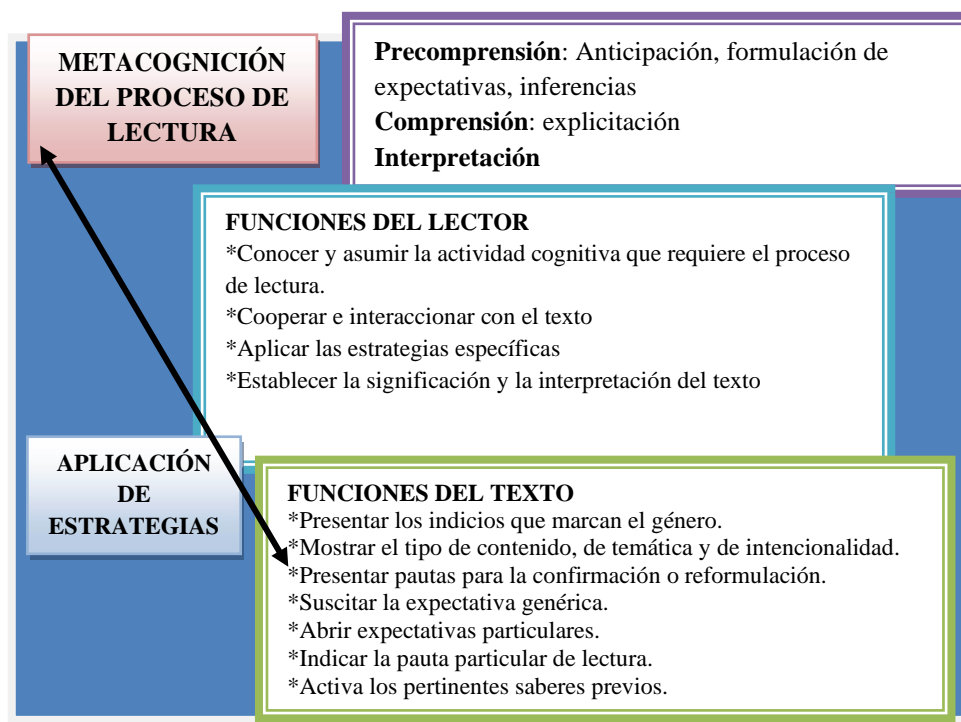


FIG. 5: Metacognición y proceso de lectura

Es decir, en los distintos niveles del sistema educativo, el tratamiento didáctico de la habilidad lectora tiene la finalidad de formar lectores capaces de identificar y asociar, relacionar, comprender, integrar e interpretar los elementos y componentes textuales y en esa dirección deberían ir las propuestas docentes, lógicamente.

3.3.5. La lectura y la búsqueda de objetivos: se lee por algo y para algo

Señala con muy buen criterio Isabel Solé (2002: 17) que, para que haya una lectura efectiva, debe existir un objetivo que la guíe, es decir, «que siempre leemos para

algo, para alcanzar alguna finalidad», aunque la *lectura involuntaria* que vimos quizá pueda matizar esta afirmación. Lo cierto es que la lectura literaria siempre tiene alguna finalidad, aunque sea puramente placentera, sin más pretensión que el simple disfrute de un buen libro, bien escrito y bien editado, o por cumplir con la exigencia de no ser descortés ante un regalo que nos han hecho por nuestro cumpleaños. Otra cosa será que cada cual le vea su utilidad dependiendo de su momento personal o de sus necesidades particulares: nos recordaba Teresa Colomer que, en algunos momentos de nuestra historia, la lectura literaria se ha visto como un «lujo superfluo» (2012: 44), reduciéndola a su consumo en el tiempo de ocio, frente a las lecturas mucho más importantes que nos informan y nos instruyen. Se convertía así la lectura literaria como algo prescindible dentro de un marco más cientifista, pragmático y funcionalista, que entendía que la escritura y la lectura literarias tenían su única utilidad como herramienta técnica que nos facilitaba el acceso al uso de los discursos sociales a través de prácticas diferenciadas (Colomer, 2012: 45), pero sin caer en la cuenta que la lectura literaria es una poderosa herramienta también de sociabilización (Martínez Ezquerro y Campos Fernández-Fígares, 2017).

Haber hecho del texto literario un objeto accesible (bien a través de librerías sin clandestinidad o bien a través de Internet), sin ningún tipo de contraindicación social que lo limite como objeto de mercado, hace que muchos de los/las más jóvenes, sobre todo los adolescente, no vean tan apasionante el hecho de leer como respuesta rebelde ante lo impuesto (Colomer, 2009; Lluch, 2010; Sarland, 2003). La lectura a *hurtadillas*, en secreto, se da raras veces, porque hemos cambiado la idea de que leer es peligroso, aunque nos da pensamiento crítico libre frente a las normas y esto nos hace díscolos con el sistema: en su gran mayoría asumimos formar parte de ese mismo sistema capitalista ideológicamente ya establecido y no pretendemos burlar sus pasos de control, porque entendemos que leer, ahora mismo, forma parte de ese sistema, ya que nos lo obliga su laboratorio de control, llamado escuela. Esta visión, tan retorcidamente seguida por muchos y muchas jóvenes cuando están en su fase de transición hacia la madurez, ha calado con fuerza y ha relegado a la lectura literaria a un segundo nivel de sus funciones sociales y personales. Así, si la lectura no atiende a los gustos del consumidor principal, entonces debe erradicarse del plan de cada día: o la escuela pone ante nosotros una lista de títulos que puedan resultarnos atractivos para hacer frente a la obligación de leer, o

tomamos la medida de negarnos a ello. Tal conclusión parece extraña, aunque sea muy habitual, ya que el único perjudicado/a de no leer es aquel que no lo hace, con lo cual se está actuando de manera auto-lesiva, creyendo que el sistema se ve dañado por esta decisión: todo lo contrario, al no leer, al no verle la utilidad real que tiene la lectura, el lector deja de tener pensamiento crítico propio y se deja llevar por corrientes de opinión más generalizadas, que son extremadamente permeables a una ideología dominante y manipuladora. Traducido esto a la literatura podríamos decir que estos lectores acaban comprando lo que todos compran, pues carecen de criterio propio y lo hacen sin plantearse en la conveniencia o no de hacerlo, en la calidad o no de lo que compran. Por tanto, creyendo que reaccionan contra el sistema lo están, en cambio, alimentando, ya que el capitalismo habrá hecho de ellos y ellas un producto perfecto: consume, no reflexiona y repetirá cuando surja una nueva moda que le incite a comprar.

La lectura, frente a otros medios o plataformas de comunicación, sirve, entre otras cosas, para evitar el olvido de nuestra cultura. Lo supo ver con aguda lente Franco Ferrarotti (2002: 14) cuando afirmó que televisión y lectura se enfrentaban porque las dos perseguían todo lo contrario: «La televisión borra la historia. Aplasta a sus espectadores contra el presente. Los aplana. No tiene oído para el antecedente» (2002: 25), mientras que la literatura trata de mantenernos coherentes como sujetos históricos, afines a una línea de desarrollo, evitando que nos convirtamos en un *homo sentiens*, es decir, en el sustituto del *homo sapiens* de

ascendencia socrática: privado de memoria (para eso está el ordenador), vive en el instante, no piensa ni sabe ni mucho menos proyecta, pero vibra y *siente* en función de un gran desarrollo de la esfera instintiva corporal, planteándose como modelo de una nueva oralidad preverbal, hombre sin historia, *Homo posthistoricus* (2002: 14).

La literatura parece ir en sentido contrario, ya que activa la memoria, nos da respuesta al tiempo al mismo tiempo que nos acerca a su abismo: nos permite recuperar nuestro punto de salida y esto confirma quiénes somos, del mismo modo que nos va dando ejemplos de en quién nos estamos convirtiendo dentro de la evolución de nuestra personalidad. Se trata de un valor vivencial, que nos da modelos de vida en conjunto y

perspectiva ante los hechos que nos ocurren, sobre todo para los/las más jóvenes. Esto mismo lo explica Emili Teixidor con certeras palabras:

La literatura ayuda a los adolescentes a observar desde cierta distancia sus sentimientos y a decidir de una forma inteligente sobre sus emociones. Las palabras ayudan a expresarse y la estructura a reconocer la forma que está tomando su vida, configurada como la literatura, con un principio, un nudo y un inevitable final (Teixidor, 2007: 51)

La escuela ha privilegiado el trabajo sobre la razón, aunque cada vez más tiene en cuenta las emociones y los valores (Sanjuán, 2011: 85-87). No obstante, es la lectura de textos literarios el terreno perfecto para encontrar orientaciones en torno a cómo canalizar, expresar y entender buena parte de nuestras emociones, así que no puede relegarse a un plano secundario. Tanto cuando eres niño o niña, como cuando te haces adulto, la realidad te sigue planteando nuevos retos de asimilación, nuevas experiencias que debemos canalizar, examinar, valorar, aceptar o desechar, dependiendo de los preparados y preparadas que nos sintamos. Ante esto, el propio Emili Teixidor trazó hasta tres funciones de la lectura más pragmática⁵⁹: primero, «el lector lee para evadirse, no solo de los problemas sino del trato problemático de los problemas», lo que nos lleva a pensar que las situaciones conflictivas nos generan un interés como espectadores (no tanto como protagonistas), actuando con sus efectos balsámicos sobre nosotros, ya que nos alivia pensar que se trata solo de literatura, de ficción, aunque nos pone en alerta el simple hecho de pensar que pudiera darse tal situación o emoción; segundo, «el lector busca la verdad. Cada vez buscamos más razones ante fenómenos que nos inquietan», con lo que convierte la lectura en un cajón de sastre donde buscamos y encontramos soluciones ante posibles situaciones que podamos encontrarnos y no tengamos respuestas que dar o que nos ayuden a solucionar esos conflictos. Se trata, pues, de una medida predictiva, frente a la balsámica anterior. Y, finalmente, «el lector busca unas imágenes útiles que puedan tener un significado y un poder especial para él» (Teixidor, 2007: 71), con lo que tratamos de identificarnos de algún modo con lo que leemos, intentando llevarlo a nuestra propia experiencia, lo cual nos da una sensación de

⁵⁹ Podríamos entender lectura pragmática—siguiendo con Teixidor— como aquella que efectúa quien lee lo que le interesa con plena conciencia de lo que lee.

seguridad importante, al entender que lo vivido por nuestra parte es común a otras personas, acercándonos así a un colectivo frente a la amenaza de la soledad y de la incompreensión. Sería esta una función referencial. Enlaza esta idea de Teixidor con la que propusiera Víctor Moreno cuando afirmaba aquello que de la lectura «pretende erigir un espacio, lo más habitable posible [...] entre la imaginación y la realidad», una mediación fundamental que nos hace «conectar con muchas cosas que no tienen nada que ver con la literatura, obligándonos a movernos con una lógica distinta a comprender e interpretar la realidad» (Moreno, 2011: 33).

La lectura busca también ser placentera, pero esto implica otra suerte de compromiso al leer, que atañe a un alto nivel de motivación personal y no tanto de animación a la lectura. Así lo entiende Michael Lockwood, para quien

Leer por placer es una manifestación muy importante y corriente de una actitud ante la lectura positiva, que es otra expresión utilizada con frecuencia en la investigación y en los escritos en este campo. Tener una actitud positiva hacia la lectura está, evidentemente, muy relacionada con los conceptos de «compromiso con la lectura» y «motivación para la lectura», que se relacionan con una bibliografía mucho más amplia sobre la motivación para el aprendizaje, en general. La expresión «desgana para leer» se utiliza muy a menudo [...] referida a los lectores que no se entretienen con la lectura y la evitan si pueden. (Lockwood, 2011: 20)

Sea por el motivo que sea, los objetivos de la lectura marcan el cómo nos enfrentamos a un texto literario y ayuda a seleccionar qué conocimientos previos nos harán falta para inferir, de manera más certera, al texto (Latorre y Montañés, 1992: 135-137). Por tanto, modifica el significado del texto, ya que no es lo mismo leer un poema por obligación (buscando aspectos concretos que nos ayuden a resolver problemas que una actividad escolar nos plantea), por placer, por necesidad o por curiosidad: en ninguno de los casos la interpretación del poema será la misma, porque el posicionamiento inicial estará cambiando nuestra perspectiva de lectura y, con ello, la activación de estrategias lectoras muy específicas. De igual modo, como apunta Víctor Moreno (2011: 19), este posicionamiento nos exige tomar la decisión de *hacernos lectores*, y, en conciencia, decidir qué orientación vamos a darle a nuestra competencia

lectora y literaria. A qué edad decidamos esto no importan tanto como el hecho de que lo hagamos: ahora bien, cuanto más pronto empecemos más recorrido habremos ganado.

En el estricto marco de la enseñanza fue Sophie Moirand (1979,1980)⁶⁰ quien remarcó unos objetivos de lectura sobre los que muchos críticos posteriores han consolidado las bases de la formación lectora; aunque nos parece más certeza la propuesta de Isabel Solé y sus nueve funciones de la lectura, a pesar de que no todas se ajusten a la lectura literaria⁶¹:

1. Leer para obtener una información precisa, lo que la convierte en una acción selectiva, muy concreta.
2. Leer para seguir las instrucciones, con lo que puede orientarnos para realizar algo que queremos hacer.
3. Leer para obtener una información de carácter general, con lo que nos libramos de esa búsqueda específica de una información concreta y de la necesidad de aplicar de inmediato lo leído.
4. Leer para aprender.
5. Leer para revisar un escrito propio.
6. Leer por placer.
7. Leer para comunicar un texto a un auditorio, con lo que aquí la lectura en voz alta se convierte en un objetivo también.
8. Leer para practicar la lectura en voz alta, pero no implica que sea ante nadie, como en el punto anterior.
9. Leer para dar cuenta de que se ha comprendido, que se ajusta mucho a lo que sería una lectura funcional dentro del aula, donde el/la docente

⁶⁰ Como recoge Mendoza Fillola (1998: 176), cinco serían los objetivos propuestos por Moirand: leer para aprender, leer para saber, leer para soñar, leer para hacer y leer para participar, para dar respuesta u opinión.

⁶¹ Recordemos el socorrido apartado de Pennac (2005) dedicado a los derechos del lector y que no cabe traerlos de nuevo aquí, o el Joan Carles Girbes (2006) por no volver de nuevo a la lectura de Ítalo Calvino.

propone una serie de preguntas que deberán responderse y que atiende, sobre todo, a la comprensión

Fijándonos bien podemos determinar que los puntos 3, 4, 6, 7, 8 y 9 pueden ajustarse a la lectura literaria, aunque los puntos 7 y 8 no son exclusivos de ella ni suelen ser recurrentes, mientras que el punto 9 solo responde a una obligatoriedad marcada por los trabajos formativos en la escuela, de tal modo que solo los puntos 3, 4 y 6 servirían de justificación de la lectura literaria, ya que nos da información de carácter general, nos enseña y lo hacemos por placer, mientras que el resto de los puntos, que son los más comunes en el ámbito escolar, tendrían estrategias de lectura un tanto distintas debido a sus objetivos. No obstante, como puntualizó Mendoza Fillola (1998: 176) con gran acierto, toda clasificación pautada por el criterio de finalidad será insuficiente, pues

Los objetivos pueden ampliarse muy particularmente según el lector, el momento, la necesidad..., porque las finalidades de la lectura no se agotan en estas enumeraciones. En cualquier caso, las finalidades se superponen: se puede leer para obtener información, con la cual después poder interactuar (o viceversa), se puede leer por diversión y obtener información para hacer o para interactuar... en suma, las posibilidades que depara la combinación de finalidades son múltiples y no concluyen— esto es lo verdaderamente interesante— en el propio proceso de lectura. Con ello se señala que un mismo texto responde a múltiples necesidades, finalidades u objetivos según la perspectiva y funcionalidad de su recepción lectora.

Dicho esto, creemos que es importante distinguir entre finalidad y objetivo como propone el propio Mendoza Fillola (1998: 176): como lectores podemos tener una intención y esta puede determinarnos unos objetivos, de tal manera que tengamos la inicial intención de entretenernos, pero al comenzar nuestra lectura, entendiendo que nuestro objetivo es extraer una información muy específica que pueda usar para otra actividad. Por tanto, al igual que leemos para informarnos, documentarnos o entretenernos, también lo hacemos por indicación, sugerencia, recomendación, obligación o iniciativa propia y esto no implica que podamos cambiar de parecer una vez iniciada la lectura, así, al cambiar la finalidad cambiamos los objetivos. El lector

competente (o en vías de ello) será aquel capaz de modular, también, qué conocimientos previos necesita activar para cumplir con su finalidad y sus objetivos de lectura.

3.4. El hábito lector como consecuencia de una *praxis* consolidada

Un factor capital de la formación del lector competente es el desarrollo del hábito lector. La lectura es una habilidad que se desarrolla mediante la instrucción y se consolida con la práctica (García Díez, Prieto y Fernández, 1999: 380). Existen, no obstante, una gran cantidad de factores que frenan el desarrollo de estos hábitos y la escuela no puede inhibirse. Entre los aspectos que obstaculizan este proceso podemos destacar algunos: desde el ámbito escolar, la finalidad de la lectura suele ser una tarea de síntesis, comentario o análisis, actividades que condicionan la lectura y, en ocasiones, desestimulan al lector. Los inicios del hábito lector se caracterizan por actividades espontáneas, participativas y lúdicas, mientras que, cuando se considera que este hábito ya se ha adquirido, las actividades devienen, habitualmente, en pautas de análisis académico, que rigen y orientan la espontaneidad y la expresión de opiniones personales y comentarios informales. Quizá, como propone el *Groupe Français d'Education Nouvelle* (G.F.E.N.) debamos reflexionar que el niño o niña no nace no-lector sino que lo hacemos no-lector y que se necesita la acción conjunta (que no significa coordinada) entre familia, educadores, bibliotecarios⁶², instituciones, medios de comunicación... para orientar esa nueva construcción del lector, sociabilizado, integrado en unos parámetros culturales que le permitan su desarrollo personal, profesional y social. Esto implica, también, un plan de fomento de la lectura que reúna fuerzas, las relacione y las consiga combinar en beneficio de los niños y las niñas (Martínez Díaz y Torres, 2019: 103).

¿Qué objetivos debería cumplir un plan de fomento de la lectura? El Ministerio de Educación y Cultura (a través de la LOMCE) se pronuncia muy claramente al respecto:

- Conocer los hábitos lectores para planificar mejor las políticas públicas de lectura.
- Crear una conciencia social sobre la importancia de la lectura.

⁶² Sobre este tema tan interesante dan una visión muy certera Santiago Yubero y Elisa Larrañaga (2005) principalmente. También es muy interesante la reflexión, muy orientada a Francia, claro está, de Geneviève Patte (2011).

- Impulsar, en colaboración con las administraciones competentes, la accesibilidad y dotación adecuada de bibliotecas públicas y bibliotecas escolares.
- Realizar y ayudar a la realización de actividades de promoción de la lectura en diferentes ámbitos.
- Atender a colectivos con dificultades (inmigrantes, tercera edad, discapacitados o población reclusa) para acceder al libro y la lectura, apoyados por iniciativas de ONG y otras instituciones públicas y privadas.

Un Plan de fomento de la lectura es un programa que contiene una serie de actuaciones cuya finalidad es favorecer el interés por la lectura entre los niños y niñas (Coronas, 200: 53; López Molina y López Muyor, 2003). Parte, además, de la consideración de la lectura como instrumento fundamental para el aprendizaje en todas las áreas de la enseñanza, y también como fuente de entretenimiento y placer. Por tanto, fomentar la lectura es uno de los objetivos principales de la comunidad educativa (Márquez, 2017: 6).

Si hay una idea que nadie pone en entredicho es que la competencia lectora es la base para lograr el resto de los conocimientos, puesto que sin la adquisición de esta habilidad se dificulta enormemente el conocimiento personal cívico y cultural necesario para desenvolverse en la sociedad con autonomía consciente y libertad plena. Partiendo de esta idea, las administraciones educativas y los/las profesionales de la docencia se encuentran ante la necesidad de concretar planes de fomento de la lectura adecuados a cada realidad escolar, que sean capaces de unificar estrategias, optimizar recursos y sistematizar acciones para obtener resultados más satisfactorios que aumenten los índices lectores, favorezcan la comprensión lectora e impliquen el trabajo de las competencias básicas. Por otra parte, la redacción de un plan de fomento lector de centro facilita la puesta en práctica de una idea y un objetivo compartidos por la comunidad educativa en su conjunto, porque en cada aula y en cada asignatura se pueden llevar a cabo actividades diversas, pero sin duda estas serán más efectivas si están enmarcadas dentro de un programa colectivo, coordinado y coherente, que implique a todos los niveles del centro educativo.

Uno de los problemas que se ha detectado en el ámbito escolar es la falta de sistematización de la enseñanza de la competencia lectora en la enseñanza básica, tras la primera enseñanza de la lectoescritura (Zapata, 1997: 48). Por ello, una planificación rigurosa y sistemática de la enseñanza de la lectura constituye un importante reto, ya que una buena parte del fracaso escolar procede de la deficiente comprensión lectora de los alumnos/as y del desarrollo de la propia lectura fuera del aula (Sellés y Sendrós, 2016: 53 y ss.). Entendemos que una mejor clasificación de los *lectores* que actúan en la compleja comunicación literaria, así como una más concreta identificación de los elementos susceptibles de ser trabajados en el aula dentro de esas interacción lector- texto nos ayudarán a desarrollar de manera más efectiva dicha competencia.

Sin duda, el plan de lectura supone un esfuerzo de sistematización y coordinación de su enseñanza. Su finalidad consistirá en lograr que los alumnos y alumnas sean lectores competentes, entendiendo por tal que sean capaces de leer con precisión y rapidez, que desarrollen la habilidad para comprender, reflexionar e interactuar con los textos y que se encuentren motivados hacia la lectura por mero placer o porque la reconocen como un medio insustituible para el aprendizaje (Gutiérrez, 2016: 307-308). Esto plantea a los centros retos importantes para garantizar las estrategias lectoras fundamentales de los alumnos/as y para fomentar la motivación hacia la lectura, porque uno se hace lector como consecuencia de azares y determinaciones personales, pero también como resultado de largos procesos educativos, sin duda alguna.

A partir de esta idea, las diferentes administraciones educativas de las comunidades autónomas han tratado de establecer mecanismos para elaborar planes de fomento lector de centro, con lo que el fomento de la lectura en las escuelas se convertía en una prioridad.

Los objetivos de esos planes de fomento de la lectura son asumidos— como es obvio— por el centro, pero se deben desarrollar y concretar, también en la planificación de las acciones del plan para cada curso escolar y, sobre todo, en la programación de cada una de las actividades que articulan los/las docentes. Por otra parte, además de los objetivos especificados en dicha orden, los centros deben considerar igualmente importante añadir los siguientes:

- Incidir de manera especial en la promoción de la lectura literaria y en el conocimiento de los escritores y escritoras nacionales e internacionales.
- Hacer del fomento de la lectura un recurso útil y motivador para celebrar en el centro las efemérides anuales que se consideran de interés educativo.
- Hacer presente la lectura en todas las actividades didácticas hechas para trabajar los temas transversales y las conmemoraciones periódicas que tienen lugar en todos los cursos escolares: el Día de la Paz, el Día del Árbol, el Día de la Mujer trabajadora, etc.

En cualquier caso, es absolutamente necesario especificar de manera muy clara y, sobre todo, evaluable qué es lo que se pretende en cada una de las acciones y actividades que se llevan o llevarán a cabo dentro del Plan de Fomento Lector, y ello sin perder la perspectiva de los objetivos generales descritos anteriormente. Solo así conseguiremos extraer la información significativa sobre la validez de aquello que emprendamos, la efectividad de unas actividades en relación con otras y las faltas o los defectos que se detecten en la práctica, para proponer las mejoras que se consideren en las revisiones anuales sucesivas del Plan de Fomento de la Lectura⁶³.

Un plan lector es un documento vivo que recoge un conjunto de estrategias de las que el profesorado se sirve para conseguir que el alumnado sea un lector competente, comprenda y asimile los conocimientos, investigue sobre ellos y le proporcione, como resultado, la capacidad de transmitir y comunicar lo que ha aprendido. Un Plan Lector, por su parte, supone un cambio en la metodología habitual basada en la realización de actividades de animación a la lectura, y no deberíamos confundirlo, por ejemplo, con

⁶³ Recordemos que la LOMCE, por ejemplo, remarcaba una serie de objetivos en base a unos indicadores. Los objetivos eran: Aumentar los índices de lectura de los estudiantes en todas las disciplinas; formar a los escolares como usuarios plenos de la palabra escrita y de la expresión oral :que sean escritores, lectores y comunicadores; sensibilizar a la comunidad educativa primero y a la sociedad después sobre la necesidad de trabajar en la lectura; garantizar el acceso a los libros y los diferentes soportes de comunicación; y, finalmente, articular las relaciones en el centro educativo entre los docentes del mismo curso y con los de cursos diferentes, de las mismas áreas o de otras para compartir recurso y establecer un aprendizaje interdisciplinar. Correspondientemente, y en base a una simetría, los indicadores serían: porcentaje de alumnos/as que leen. De los alumnos /as que leen, qué porcentaje de tiempo dedican a la lectura; porcentaje de los/las estudiantes que leen y escriben por iniciativa personal; porcentaje de participación de las familias en el Plan Lector; porcentaje de alumnos/as en programas de fomento de la lectura en comunidades y asociaciones ajenas al centro escolar; porcentaje de personas de la comunidad educativa que trabajan el proyecto lingüístico y el plan lector.

una motivación para la compra de libros, pues para eso no hay que hacer planes lectores: son campañas publicitarias sobre los libros que ya realizan muy bien las editoriales bajo la consigna de su estrategia comercial.

La tarea de los/las docentes no es animar con frases acertadas a que los alumnos y alumnas se lleven libros a casa, sino enseñar a leer para que en cualquier circunstancia la competencia lectora les ponga en contacto con el mundo y los dote de recursos para desenvolverse en él, para adaptarse, rebelarse, criticarlo o asimilarlo a voluntad propia y no por imperativo ideológico.

Aun no siendo la motivación hacia la lectura una responsabilidad exclusiva de la escuela, se trata de generar un clima lector en el aula y en el centro que invite a disfrutar con esta actividad, que ofrezca buenas lecturas y oportunidades de practicarla. La experiencia lectora, como la deportiva o la musical, escapa a reglas generales, pero es muy importante crear las mejores condiciones para que cada alumno y alumna pueda hacer uso de las posibilidades de la lectura en su desarrollo personal. Para ello es necesario un clima o ambiente estimulante (González Batlle, 2015: 71-78).

En consecuencia, la animación a la lectura no puede consistir exclusivamente en una serie de actividades puntuales y llamativas, sino en acciones incardinadas en la dinámica escolar y llevadas a cabo con regularidad. Además, puede alcanzar el disfrute con la lectura de quien ha desarrollado una competencia lectora aceptable, ya que uno de los motivos de la falta de hábito lector radica en las dificultades de comprensión o en el esfuerzo excesivo que puede suponer el ejercicio lector. Ya sabemos que la capacidad lectora y el hábito lector se influyen recíprocamente (Yubero y Larrañaga, 2010). La animación a la lectura en el ámbito escolar se puede y se debe llevar a cabo en el aula, en el centro y en colaboración con la familia y otras instituciones. En definitiva, se trata de que, tanto en el aula, como en el centro o fuera de él, los/las alumnos/as perciban un clima que propicie el desarrollo del hábito lector y le den sentido a lo ubiquen significativamente en su concepto de vida (Ruiz Bejarano, 2019: 877).

3.5. El lector ocupado frente al desocupado

Hemos visto constantemente que la lectura implica un compromiso que debe cumplir el lector, y también el autor o autora, pues debe llevar a cabo acertadamente un

número de estrategias que consigan captar la atención de ese mismo lector, satisfacer su intención o finalidad y sus objetivos. Y no demos siempre por supuesto que esto se cumple. Por ejemplo, el poeta y ensayista Enrique Badosa en su libro *Razones para el lector* (1964), señalaba lo siguiente, a razón de lo apuntado:

El lector no tiene obligación de ser crítico. Sin embargo, al literato debería interesarle que la cultura de sus lectores fuera pulcra y bien forjada, para que no acabara sumiéndose en el mismo desconcierto en que se embrollan tantos magnates, capostotes y hombres de acción de la república de las letras. El lector no específicamente dedicado a la literatura, acaba por aceptar como buenos tantos tópicos, tantas mediocridades, tanto oropel y tanta y tan servil imitación. Y si no lo acepta porque su sensibilidad lo repudia, termina por desvalorizar a los escritores y por juzgarlos a todos con la misma medida e igual dicitario. Con todo esto, el escritor es quien, a la larga, o a la no muy larga, pierde (1964: 20)

Al lector, más allá de su especialización, se le atribuye una carga importante, según Badosa, que tiene mucho que ver con seleccionar con criterio el tipo de lectura que va a hacer y al hacerlo provoca una segregación de autores y autoras, que ven más limitada su vía de publicación conforme va aumentando el criterio crítico de esos lectores. Es decir, tiene la potestad de impartir justicia histórica, haciendo de filtro para la memoria colectiva. Mucho peso es ese, pero detrás de esta afirmación subyacen conceptos que todos y todas tenemos en mente, tales como el de concretización, la teoría del reflejo derivados de la sociología literaria o la conciencia histórica que tomamos de la Hermenéutica. Al lector, pues, le concierne una tarea que requiere el compromiso de estar, en primer lugar, bien informado y, en segundo, tener un profundo criterio estético que le permita despejar el panorama historiográfico a la tradición literaria: una acción más focalizada en la virtud de desechar que en la capacidad de descubrir o anexar.

Claudio Guillén, por su parte, en el libro *Múltiples moradas. Ensayo de Literatura Comparada* (1998), a la hora de tratar la lectura de varios de los cuentos eróticos que afloraron desde el *Decameron* hasta el siglo XVIII, afirmó:

[...] Y cuando escandalizaba es porque provoca no la sensualidad sino la indignación, la perplejidad, el pensamiento o aún más, la extrañeza que

descoloca profundamente a los lectores. En estas obras de Sade triunfa la fantasía verbal, implacablemente irreal, más allá de toda experiencia posible. Una superación, sin embargo, hasta tal punto alejada de su origen en la experiencia de los lectores y de la sociedad establecida, y al mismo tiempo tan escrupulosamente razonada y controlada, resulta radicalmente transgresiva.

Lectores, claro está, indispensables. No hay obscenidad solitaria. La palabra desconcertante, provocadora o corrosiva depende irremediamente del lector, oyente o interlocutor. La palabra emitida va dirigida hacia o contra un receptor, que normalmente no contesta. No se inicia ningún diálogo. Pero la obscenidad es comunicación; y el papel del receptor no es meramente pasivo (1998: 236)

En efecto, no es Sade quien escribe más o menos obsceno, sino que es el que lee quien así lo identifica como tal, pero el pasaje de Guillén nos abre de nuevo a la función del lector dentro de esa comunicación literaria a la que alude: por un lado, tiene la obligación de confirmar sus expectativas o de verse sorprendido si estas han sido superadas positivamente y aquello que esperaba irremediamente pues a lo mejor no ocurre. Cosa curiosa es que esto resulta ser a veces un valor negativo entre los/las jóvenes lectores, que rechazan aquellos finales no estereotipados y se sienten realmente desubicados ante aquellas historias que rompen sus tiernos parámetros cognitivos que les ayudan a asimilar la realidad bajo un orden más o menos casuístico. Por otro lado, si el texto nos lleva más lejos de todo aquello que nos rodea, entonces el lector debe redoblar esfuerzos y poner a la altura simbólica e imaginaria que se le exige y aceptar el pacto ficcional, porque sin esta aceptación poco o nada podrá hacer el texto literario. Igualmente, apela Guillén a su naturaleza indispensable (lector implícito) para que se dé la comunicación literaria, porque sin receptor no hay literatura que valga, sino soledad. Pero el significado o el sentido de lo escrito ya deja de pertenecer a la emisora en este caso (Sade) y pasa a ser valorado y juzgado por ese lector, que la calificará acorde a sus conocimientos y a cómo lo complete significativamente: no habrá intercambio de pareceres entre los dos protagonistas del acto comunicativo, sino entre el único que realmente persiste (el lector) y el objeto que puede persistir en el tiempo (el texto). Es decir, la tarea del lector es abrir el intertexto, entablar un diálogo con los textos que otros han dejado en el tiempo, contándonos historias, emociones, sentimientos, aventuras, etc. Y todo ello bajo diversas motivaciones que le podrán hacer ver lo que

quieran cuando lean, hasta cierto punto, o juzgarlo, según sus experiencias, de un modo o de otro, pues si estamos familiarizados con ciertos ambientes, ciertas compañías y ciertas relaciones sentimentales poco convencionales, entonces ¿veríamos obscura buena parte de la obra de Sade?

Afirma Harold Bloom en *Cómo leer y por qué* (2003) que

Leemos de manera personal por razones variadas, la mayoría de ellas familiares: porque no podemos conocer a fondo a toda la gente que quisiéramos; porque necesitamos conocernos mejor; porque sentimos necesidad de conocer cómo somos, cómo son los demás y cómo son las cosas. Sin embargo, el motivo más profundo y auténtico para la lectura personal del tan maltratado canon es la búsqueda de un placer difícil. Yo no patrocino precisamente una erótica de la lectura, y pienso que «dificultad placentera» es una definición plausible de lo sublime; pero depende de cada lector que encuentre un placer todavía mayor. Hay una versión de lo sublime para cada lector, la cual es, en mi opinión, la única trascendencia que nos es posible alcanzar en esta vida, si se exceptúa la trascendencia todavía más precaria de lo que llamamos «enamorarse». Hago un llamamiento a que descubramos aquello que nos es realmente cercano y podemos utilizar para sopesar y reflexionar. A leer profundamente, no para creer, no para contradecir, sino para aprender a participar de esa naturaleza única que escribe y lee. A limpiarnos la mente de tópicos, no importa qué idealismo afirmen representar. Solo se puede leer para iluminarse a uno mismo: no es posible encender la vela que ilumine a nadie más. (Bloom, 2003: 27)

Este intenso fragmento en torno a las funciones de la lectura desde el punto de vista del lector resulta altamente controvertido si atendemos, en lo que ahora concierne, a sus conclusiones: aquello que hace el lector es invertir en sí mismo, en liberar su pensamiento de las ataduras ideológicas, de la manipulación del gusto personal, de las imposiciones del pensamiento único (¡y lo dice Bloom, el gran defensor del canon occidental!); pero también en disfrutar íntima y personalmente del placer que produce la lectura al ritmo que uno se marca libremente y no tanto pensando en aprender esto o aquello (tal vez esto llegue solo con la lectura, sin necesidad de forzarlo), interactuando con el texto gozosamente, sin tampoco anteponer un fin social, sino un gusto individual. Por tanto, el lector tiene también la exigencia de disfrutar, porque si esto no se cumple, entonces la lectura literaria se mecaniza, se convierte en austera maquinaria de generar

lectores sin posicionamiento propio ante el texto, y la literatura está para romper modelos, sistemas, esquemas preconcebidos, aunque se construya, paradójicamente, sobre ellos.

Por su parte, Emilio Lledó, en su libro *El silencio de la escritura* (1985), decía esto sobre la responsabilidad del lector:

El acto de lectura implica, pues, una forma de reflejo. *Vemos* en nuestra mente, despertada por el lenguaje que en un determinado momento nos habla, una reproducción móvil de la aparente rigidez del escrito. Esa movilidad está en nosotros, está en el lector; pero este tiene que acomodar el discurso de su tiempo, que fluye con el estático esquema que la escritura le presenta. Por eso tiene que *pensar*, parar su propio tiempo, repitiendo en su intimidad el lenguaje que lee; volviendo atrás su propio discurso, atado a la permanencia de la letra (Lledó, 1999: 85)

Lledó está poniendo aquí, en liza, muchas de las claves de la estética de la recepción que involucran al lector en un activo proceso de significación: si, por un lado, el texto podía ser reflejo del pensamiento del escritor o escritora y de su época, el crítico nos sitúa aquí ante él y nos despierta la necesidad de actualizar ese reflejo con nuestra lectura, inscrita en una época cuyos valores e ideas serán distintos a los del momento de la escritura en la mayoría de los casos. Es esto la conciencia histórica e individual a la que apelaba la Hermenéutica; pero, además, surge la necesaria experiencia estética que formulara Jauss, que se activa al llenar de significación el texto leído. El lector, por tanto, es el encargado de darle vida concreta al texto literario, más allá de su temporalidad, porque es capaz de ajustarle un nuevo *traje* de significación a través de su lectura, que lo renueva, lo actualiza y lo pone en relación con su época propia y con el presente continuo que es siempre la lectura.

En su poema «Al lector» del libro *Insistencias en Luzbel* (1977), el poeta Francisco Brines escribía lo siguiente:

AL LECTOR

En las manos el libro.
Son palabras que rasgan el papel

desde el dolor o la inquietud que soy,
ahora que todavía aliento bajo tu misma noche,
desde el dolor o la inquietud que fui,
a ti que alientas debajo de la noche
y ya no estoy.
Crees que me percibes en estas manchas negras del papel,
en este territorio, ya no mío, de la desolación.

Las saqué del vacío,
pude mudarlas por silencio,
y ahora serían ellas el espejo de mí, no de vosotros.
Esta es mi herencia sórdida,
fue un gesto que amé en otros, y en ellos aprendí
este vicio secreto que os transmito,
por si el dolor que padecéis no os fuese suficiente,
o acaso preciséis de un dolor que pervive sin carne.

Agotadme, cegadme con vosotros, en la muerte que os habrá de llegar,
y decidme, si acaso lo sabéis, ¿quién nos hizo?

(Brines, 2006: 323)

Este intenso poema nos sitúa ante muchas de las tareas del lector en la lectura: lo primero que nos llama la atención es su apelación directa, pues nos involucra en este desigual acto comunicativo, donde solo hay presente dos de las tres partes involucradas (el lector y el texto). Seguidamente, hay un acto de desdoblamiento donde el poeta se ve a sí mismo como lector, reflejo de un estado emocional temporal, detenido ya en el tiempo al estilo machadiano. Y ese reflejo de sus propias vivencias y conocimientos (el poema) es lo que está ante el lector, que no conoce al autor realmente sino su testimonio, su palabra. Existe una conexión abierta, pero también es un espejismo, pues «ya no estoy» a pesar de creer «que me percibes». Así, el lector recrea una presencia, le da forma, perfil, rostro, voz, sombra y luz, pero eso no deja de ser una creencia suya, una manera de construir su sentido, pues nada de lo que tiene en mente al leerlo está representado ante él si no es en forma de lenguaje, de «manchas negras del papel». Porque la voz realmente la pone el lector: al leer la oye interiormente, pues el autor está en el silencio, nunca habla, porque ya no está ni el texto le pertenece propiamente.

Luego, esa sensación de sentirse acompañado en un momento le conecta con otros muchos (lectores, autores, autoras), es decir, activa su intertexto, lo dinamiza. Pero, además, ese lector busca en la lectura posibles respuestas, o cobijos, o refugio ante el dolor, por ejemplo: si Bloom apelaba a iniciar el camino hacia lo estrictamente personal, Brines, en cambio, entiende que la labor del poema, así como la responsabilidad del lector estriban en comunicar en lo esencial con los seres humanos que nos acompañan, con independencia del tiempo en el que lo hagan. Pero el poema de Brines resulta más atrevido en su reflexión, pues no pretende dar solo una posible respuesta, sino que aspira a que el lector sea quien responda a su parecer, partiendo de una experiencia que cada cual habrá vivido a su manera, pero cuyo fin parece ser el mismo. No se trata, pues, de hacer un análisis exhaustivo del bello poema de Brines, sino ver de qué modo tratan la lectura y al lector muchos de los autores de referencia.

Finalmente, tendríamos el poema «Silabario»⁶⁴ del poeta y dramaturgo malagueño (vanguardista) Fernando de Lapi, donde podemos ver otro concepto de lectura e interacción con un texto literario, más orientado a los niños y niñas:

SILABARIO

Como un juego más, sin prisa,
el niño aprende a leer:
«rosa, risa,
brasa, brisa...»
y por juego, sin querer,

la lengua de acento blando,
que a hablar empezó en la cuna,
va una lengua re-creando:
«lana, lino, lona, luna...»

Juego verbal; poesía
que en el silabario está,
pero que hasta ayer dormía

⁶⁴ El poema está recogido en su libro *Suma Poética* (1925) de la editorial Mundo Latino. Sin embargo, la versión que aquí hemos citado la encontramos en la antología *El niño en la poesía* (1959), preparada por José María Ortiz, en la editorial Taurus. Se trata de un poeta muy poco conocido.

para este poeta *dadá*

que es el niño. Entre simplezas
pedagógicas, la boca
sílabas muerde y coloca
en el gran rompecabezas:

«arduo, duro,
mu-ro, mo-ro,
a-ro, o-ro...»,
de su léxico futuro.

Cada palabra deslíe
su dulzor de caramelo.
La paladea y se ríe
del hallazgo el pequeñuelo.

Después, su gracia serena
juega, igual que en una playa,
con esos granos de arena;
y la arquitectura ensaya
del idioma: «llana, llena,
silla, saya,
nana, nena...»

(*Apud.* Ortiz, 1959: 95-96)

Más allá del jocoso tono del poema, con vagos tintes creacionistas, este texto de Fernando de Lapi nos pone ante otra situación de lectura llevada a cabo por el niño o niña: es un juego, una experiencia y una experimentación en sí mismo. El lector debe divertirse, jugar con las palabras y sus posibilidades expresivas y lo tiene que hacer usando sus conocimientos previos (esos que ya traía desde la cuna), y transformarla en nueva dicción, en nueva significación, aunque solo sea, en un principio, sonidos graciosos: luego, cuando crezca, le irá dando forma (oro, nena, etc.), por eso ya está *construyendo* (véase lo interesante del término sugerido por Lapi) su futuro idioma. Es una actitud ante el texto leído: un convencimiento de dejarse llevar por la aventura de leer, su hallazgo y su propuesta de diversión. Luego, de lo leído, se hará una idea de

cómo funcionan las cosas y cómo expresarlo. Aquí nos apunta a la consideración de que el juego no está realmente en el texto, sino en cómo lo usa el niño o niña: las piezas sí están en el silabario y es su creatividad (poeta *dadá* le llama) el que activa la riqueza expresiva. La instrucción está, aunque sea aburrida, pero lo que realmente le hará jugar de verdad será su hábito, su tesón y su constancia.

Si recogemos en una sola idea todos los textos que hemos visto hasta aquí, podríamos proponer una primera noción de qué hace el lector cuando lee, sin entrar en matizaciones: co-crear, inferir, imaginar, comparar, actualizar, re-crear, anticipar, confirmar, jugar, concretar y desechar. Pero todo esto lo puede realizar con precisión si, mediante el desarrollo de la competencia lectora y literaria, el lector comprende e interpreta el texto; o mejor dicho: haciendo todo aquello que se espera que haga, alcanza la comprensión y se lanza a una interpretación personal del texto.

Para que esto suceda deben darse también una serie de condicionantes, como ha sintetizado Antonio González Fernández (2004: 27-28) partiendo, claramente, de las teorías de la recepción y de la semiótica, tras los cuales estaríamos ya activando el intertexto lector en su sentido más básico:

- *Formulación de metas*: pueden ser externas (por ejemplo, que un profesor o profesora te formule una serie de preguntas) o internas, es decir, que el propio lector se haya planteado unas expectativas en concreto. Así, la formulación de metas puede ser más concreta o menos, dependiendo del tipo de planteamiento inicial realizado. En todo caso, cada vez que nos acercamos a un texto literario, en nuestro caso, debe plantearse siempre una serie de metas a conseguir en nuestra lectura y aplicación didáctica y, en consecuencia, en nuestra comprensión del texto.
- *Selección e inspección del texto*: siempre que se trate de completar la información del texto (por ejemplo, la situación de un autor o autora en una época concreta), el lector debe saber que no toda documentación es pertinente, del mismo modo que ayuda a generar ciertas jerarquías dentro del propio texto. Esta acción ayudaría a discernir el tema de un texto por encima de otra información menos trascendente para una rápida y concreta comprensión del

texto. Por tanto, el proceso de selección es doble: dentro del propio texto y fuera de él.

- *Extracción e integración de la información*: dicho proceso es el resultado de los dos anteriores, pues la información relevante debe ser comprendida e integrada de acuerdo con la meta planteada al inicio.
- *Evaluación*: en cierto modo esta última etapa debe confirmar y valorar los logros obtenidos con respecto a las metas propuestas; así, también se juzga la experiencia tras el ejercicio y el grado de satisfacción intelectual que el lector ha tenido después de que se confirmara, o no, la metodología empleada para alcanzar la perfecta correspondencia entre objetivos y resultados. Si bien, no siempre la misma vía de análisis sirve para todos los textos.

La educación literaria, pues, debe marcarse— a partir de estas pautas que debe seguir el lector— el superar los límites de lo estrictamente mecánico, estimulando la capacidad de los niños y las niñas para comprender un texto literario, desde la reflexión y con una metodología que pueda facilitar el entendimiento y la discusión interpretativa sin que pretenda reducir la propia capacidad interpretativa los/las estudiantes: muy al contrario, un método didáctico sobre los textos literarios debe ser un mecanismo y nunca un fin en sí mismo, pues debe dar pie a que el lector quiera profundizar e, incluso, dialogar con lo escrito, pues esta es la auténtica razón de ser de la literatura.

Resulta bien evidente, pues, que la competencia lectora es básica en la formación de la competencia literaria: para el propio Antonio González este hecho ayuda a poder guiarnos en una tipologización algo más genérica de los lectores y a hacer una evaluación previa de ellos y ellas, aunque no compartamos cómo se ha efectuado dicha diferenciación ni la nomenclatura empleada para ello:

1. *Los mejores lectores*:
 - a) Disponen de mayores conocimientos de las propiedades estructurales de los textos expositivos y narrativos, por lo que muestran mayor sensibilidad a las contradicciones y a las distorsiones de su estructura organizativa.
 - b) Son más conscientes de la estructura textual durante la lectura y la siguen más estrechamente cuando tratan de recuperar la información.

- c) Como consecuencia, recuerdan mejor los textos bien organizados, relacionan entre sí los distintos temas del texto, captan la supra o subordinación de ideas y son más capaces de suplir, con sus propios conocimientos, la falta de estructura interna de un texto.
2. Por el contrario, *los de menor nivel*:
- a) Poseen unos conocimientos sobre estructura textual muy inferiores, en calidad y número, a los de los buenos lectores.
 - b) Se guían poco por ellos, y generan muy pocas expectativas sobre el texto.
 - c) Son menos sensibles a las señales utilizadas por el autor para marcar la información relevante.
 - d) Experimentan dificultad para evaluar la importancia relativa de las ideas en un texto. (González Fernández, 2004: 49)

Entendemos que esta valoración resulta excesivamente general y poco matizada, de ahí que hayamos determinado realizar una clasificación algo más ajustada a la terminología científica correspondiente, a planteamientos algo más abiertos a la discusión que no segreguen entre buenos y malos lectores, sino que exista una tipología compleja de los tipos de lector que permita crear referentes alcanzables para la educación, mucho más orientado hacia la consecución de una acción formativa que sobre la diagnosticación del nivel adquirido en un momento determinado, porque leer implica otras muchas cosas más, como hemos visto.

3.6. Entre el laberinto y la red: el lector atrapado. Breves notas en torno a un nuevo paradigma lector actual

La complejidad a la hora de abordar un tema como la literatura en la Era Digital es mayúscula, por diversos motivos que no vamos a recalcar esta vez, aunque podamos alistarnos en la opinión de los *apocalípticos*, en este caso⁶⁵. Pero sí cabe tener presente

⁶⁵ Algunas de las conclusiones de este apartado ya las publicamos en su día (Arlandis, 2018: 81-100), aunque más orientado, aquella vez, a la poesía en red. En este caso, mantendremos el foco en la poesía, pues todo nuestro trabajo la quiere tener muy presente, pero haremos más generales sus conclusiones, que nunca dejará de ser una aproximación muy general, ya que no pretendemos hacer una exhaustiva aproximación a este tema, sino solo tenerlo presente, relacionarlo con lo tratado y reflexionarlo. A nuestro parecer hay unos estudios fundamentales en este apartado y animamos a su consulta si se quieren ampliar muchas de las ideas aquí esbozadas: el estudio de Santiago Yubero y Elisa Larrañaga (2013) tiene un interés destacado; también el volumen editado y coordinado por Antonio Mendoza Fillola (2012), así como el coordinado por Carme Arbonés, Margarida Prats y Eduard Sanahuja (2015) y el volumen coordinado por M^a Carmen Quiles y Mar Campos (2019), con importantes aportaciones de Chartier, Nikolajeva, Bombini,

dos cosas: por un lado, lo inabarcable del espectro de estudio y su constante cambio. En este caso, además, quisiéramos una aproximación desde el punto de visto del lector atento a estos cambios y testigo directo, como tantos otros, de esta misma transformación de la literatura. La tarea no es nada fácil, porque la vastedad de matices, de ideas, de obras y de autores y autoras es tan titánica que se reducen las aproximaciones a meras pinceladas, salvando el reciente caso del magnífico estudio de Ana Cuquerella (2018). No puede decirse que todo lo que, hasta aquí, hemos hallado merezca la pena, pero sí se puede confirmar que es necesario estudiarlo, comprenderlo, registrarlo y analizarlo con total seriedad desde muchos y muy variados puntos de vista (quizá sea síntoma esto mismo de la globalidad de la red).

Como diagnosticadores (Ortega *dixit*) del nuevo fenómeno literario en general, aunque es el género poético el más salpicado sin duda (Quiles, 2020: 9-10), debemos identificar lo que está ocurriendo y por qué. Creemos que una vez llegados a una conclusión en esta línea, podemos motivarnos, ver con optimismo (toda motivación es una sobrecarga de intensidad y de esperanza) el futuro. Y, sobre todo, identificar a qué aspira o puede aspirar la literatura en nuestros días, y a dar qué respuestas a qué fenómenos.

Lo cierto es que lo primero que deberíamos dejar atrás, como críticos, es el temor. Sobre todo porque somos descendientes de la época de las revoluciones y estas nos han enseñado a no temer a los cambios, aunque estos se den muy lentamente y no siempre de un modo drástico. No podemos olvidar que el libro fue en sí mismo una revolución y es tecnología y que lo podemos englobar en un paulatino proceso hacia la tecnificación

López Valero, Núñez Ruiz, Ballester, Martos, etc. y el siempre indiscutible volumen de Carreño, Martos y Palmer (2017). Para la conexión entre la teoría de la recepción y los nuevos escenarios de la literatura y su enseñanza, véase el trabajo editado por María José Vega (2003), con importantes aportaciones nacionales e internacionales. Otro excelente estudio, en su conjunto, es el de Rocío Rueda (2007), que une a la construcción del hipertexto con el desarrollo de las teorías deconstructivistas. Cabría sumar el volumen coordinado por Dolores Romero y Amelia Sanz (2008), que reúne una amplia cantidad de trabajos muy aclaradores en la materia tratada. Finalmente, entre los muchos textos que pueden aportarnos mucha información y guiarnos en nuestra reflexión, tenemos la compilación llevada a cabo por Domingo Sánchez-Mesa (2004), de obligatoria consulta, el ensayo de Jorge Urrutia (2010), que supone una importante revisión de las relaciones históricas entre tecnología y literatura, o el volumen coordinado por Ana Isabel Allueva y José Luis Alejandre (2017), donde se reflexiona en torno a cómo la educación está adaptándose al escenario de una educación fundamentada y guiada por el uso de las nuevas tecnologías. Con todo ello, en su relación, hemos creado buena parte de nuestra propia visión teórica al respecto.

que iría, primero, de la oralidad al manuscrito; luego, del manuscrito al libro (recordemos que la imprenta convirtió los textos en «obras»); y finalmente, del libro a la pantalla. Síntesis, pues, de tres revoluciones culturales efectivas dentro de la historia

Precisamente, podríamos arrancar en ese punto de la revolución recordando una época concreta: aquel momento en el que la fotografía puso en jaque al artista moderno, allá por los años 1830. En este sentido, deberíamos preguntarnos hoy cómo reaccionaron los Impresionistas: haciendo de la imagen una «impresión», propia de la subjetividad del autor o autora y del público, individualizándose así, pero también intentando captar aquello que no podían calcar las máquinas: el alma de las cosas, su movimiento al son de las emociones. Todo ello por reacción o temor a lo que se avecinaba, por eso, pocos años más tarde, en su *Manifiesto Comunista* (1848), Karl Marx decía aquel célebre *todo lo sólido se desvanece en el aire*; y pasados ya muchos años, José Martí, en 1880 (*Versos libres*, publicado en 1913) afirmaba aquello de:

De gorja son y rapidez los tiempos.
Corre cual luz la voz; en alta aguja,
cual nave despeñada en sirte horrenda⁶⁶.

(Martí, 2005: 125)

Quizá estos versos suenen ahora premonitorios, por esas alusiones al cable (*corre cual luz*), a la voz (el *podcast*, el *streaming*) o a ese navegar que hoy analizamos con la nave (*inter-natura*, recordemos), que ha de llevarnos a un territorio inexplorado o hacernos naufragar, a lo efímero como bandera, etc. pero lo cierto es que la apreciación de la modernolatría, lejos de celebrarse por aquellos años (faltaba mucho para que llegaran las primeras vanguardias), se veía como un horrendo paso del hombre hacia la destrucción de su mundo, visto como un orden donde cada uno tenía un plan previsto: desde el punto de vista de lo social, lo político, lo cultural y lo artístico.

Charles Baudelaire, en 1859, decía lo siguiente en torno a la fotografía y «su» amenaza:

⁶⁶ Cualquier edición que se use será válida, pues el poema no ha sufrido variación alguna. Nosotros hemos usado *Ismaelillo. Versos libres. Versos sencillos* (2005), preparado por Iván A. Schulman, en la editorial Cátedra. Madrid.

En estos días deplorables se ha producido una nueva industria que ha contribuido no poco a confirmar la estupidez por su fe [...] en que el arte es y no puede ser más que la reproducción exacta de la naturaleza [...] Un dios vengativo ha dado escucha a los votos de esta multitud. Daguerre fue su Mesías [...]. Si se permite que la fotografía supla al arte en algunas de sus funciones, pronto le habrá suplantado o corrompido por completo gracias a la alianza natural que encontrará en la estupidez de la multitud. Es pues preciso que vuelva a su verdadero deber, que es el de servir como criada a las ciencias y a las artes. (1996: 231)

Cierto es que el poeta francés criticaba, principalmente, el efecto social del aparato técnico: la popularización y la masificación que iba a suponer la fotografía. Aquel realismo tosco y áspero que eliminaba, mediante la máquina, la capacidad imaginativa y creativa (por no decir, simbólica) del ser humano. Obviamente, no preveía los cambios de la propia fotografía ni su evolución artística. Así, perder lo selectivo del arte era una preocupación para el/la poeta y deberíamos preguntarnos hasta qué punto es esto lo que hoy busca un autor/ra literario, por ejemplo: ¿la selección o la masificación? Quizá las dos cosas vayan emparentadas, pero no siempre, pues la literatura en red, a veces, también busca lo mayoritario y excluye la ganancia económica. Y en el trasfondo de esta pregunta destella un término clave y controvertido: *canon*, pues quienes quedan al margen del mismo parecen recibir con mejor predisposición que la literatura se abra nuevos caminos de expresión (Sánchez, 2015, 2018).

Curiosamente, el impresionismo reaccionó también contra el academicismo y la supuesta objetividad del arte. Saltar el obstáculo de los límites de la realidad siempre ha sido un sueño para el ser humano, pero también su acicate más agudo, su miedo más oscuro, como tan bien ha sabido analizarlo Damià Alou (2017). Los cambios vaticinados ¿son siempre una amenaza? ¿está en jaque la literatura tal cual la hemos conocido hasta ahora? Esa misma pregunta es la base de un célebre libro de Umberto Eco, titulado *Apocalípticos e integrados* (1968), pues parecen las dos tendencias a definirse: entre aquellos que se integran en las nuevas reglas del sistema, o a aquellos que no las aceptan y ven un viaje a la deriva hacia ninguna parte.

No sabemos con seguridad a dónde nos vamos a ubicar, ni en qué lado del cuadro, aunque queramos ponerle voluntad lectora. Pensemos en el terminal móvil que ahora mismo tenemos casi todos en el bolsillo ¿cómo es nuestra vida con este objeto y sin él? ¿de qué modo supeditamos nuestro tiempo, nuestro silencio, nuestra palabra, a ese aparato en concreto? O a nuestro ordenador personal. Nadie está a salvo, pues, de la tecnología, pues es rango distintivo de nuestra Era (Martín-Barbero, 2010: 32-34). ¿para qué negar su influencia en nuestro pensamiento y en nuestra expresión? ¿cómo vamos a negar que está influyendo en cómo leemos y cómo nos estamos formando como lectores? Si forma parte de nuestra vida cotidiana ¿la literatura, en su más amplio sentido, debe ignorarlo?

Casi podríamos afirmar que es todo cuestión de ¿adaptación de la especie como proponía Pierre Levy (2011) o Marshall McLuhan (1988) Hay que preguntárselo, porque, en verdad, la literatura busca eso. Y los lectores, respuestas. Por eso, cabe cuestionarse, ante estas incertidumbres cómo responde la propia literatura, tan acostumbrada a dar siempre una respuesta abierta pero contundente al mismo tiempo. Los nuevos parámetros (que ya no son tan nuevos, pues los primeros movimientos, en este sentido, de literatura cibernética se remontan a 1959), exigen que los principales protagonistas de la comunicación literaria den un paso al frente y se definan o den su opinión. En este sentido, Dionisio Cañas y Carlos González Tardón, afirmaron que, entre los literatos españoles (sobre todo los poetas), por ejemplo, existe un «orgullosa tecnofobia» (2010: 17), quizá por ignorancia, quizá también porque Internet está dominada por lo anglosajón, o porque aspiramos a seguir manteniendo una estructura de mundo y de cultura altamente conservadora y tradicional. Sea lo que sea, no le podemos negar a estos y tantos otros/as críticos/as que en España el desarrollo de la literatura cibernética parece ir a una velocidad más baja que en otros países. Por desgracia, la venta de libros de papel también.

Es posible que la velocidad del cambio nos desborde (a autores/ras y lectores) y eso puede producir una inquietud radical como base del rechazo, aunque todos los autores/ras, necesiten de la tecnología hoy en día para sus escritos (hacerlos, enviarlos, recibirlos, leerlos, etc.) del mismo modo que el lector cada vez necesita más poder acceder a unos contenidos a través de Internet o mediante un terminal concreto.

El temor al futuro no es un «mal» moderno ni actual. Más que nunca se ve el futuro con la sensación de inestabilidad de los límites que contextualizan la acción humana: la levedad, lo transitorio, lo visual y sus desconfianzas, etc. todo parece llevarnos ahora hacia la inseguridad y, por tanto, hacia el descrédito de su base cultural, pues la propia cultura no es más que un modo de querer fijar lo sucedido, de dar estabilidad a lo histórico, que es tanto como crear un gran eco que, sin obstruir el futuro, sí nos dé un primer impulso hacia adelante, y un punto de regreso en nuestra aventura existencial y artística, pues siempre la cultura nos sitúa el punto del origen y, por tanto, es fácil resolver(se) a sí mismo. De ahí también surge ese otro gran conflicto que ya se planteaban también los impresionistas y que hoy nos sacude con especial fuerza: la *identidad*, que está envuelta, a su vez, en una revolución definitoria, ya que la cultura debe dar expresión de ella y sus evoluciones. Lo nuevo siempre nos crea una profunda herida en la certidumbre.

Según la sociología y la filosofía, formamos parte de una cultura marcada por el *simulacro*, la estética del fragmento, la saturación de imágenes y el dominio de la tecnología. Existe una colonización de todo el ámbito de la cultura por parte de la producción mercantil, de tal modo que se han diluido las fronteras entre lo cultural y no cultural. De hecho, es la propia literatura la que también se plantea su propia identidad dentro de ese nuevo orden, ya que reacciona temerosa de perder su fuerte valor cultural y de convertirse en muchas otras posibilidades. Cuando hablamos de textos literarios siempre sale a la palestra el tema de la calidad, de la hondura estética de tanta producción, y quizá sea cierto que medimos sus resultados con una regla que no le corresponda, pero que, sin embargo, nos permite seguir aferrados a una tradición que, tal vez, está agonizando en su estructura más honda. Y es así como muy bien lo han expresado autores como Sven Birkerts, en *Elegía a Gutenberg* (1999) entre tantos autores representativos.

Uno de los grandes temores del sujeto postmoderno es esa pesadilla de sentirse atrapado, de manera claustrofóbica, en algún lugar, fuera de la cobertura social. La incomunicación nos prohíbe la libertad de expresarnos y, por tanto, de sentirnos vivos y dinámicos. Y si la literatura es comunicación por qué los/las jóvenes no se llegan a sentir así si no tienen un libro a mano. Se crea un nuevo concepto de exclusión social: aquel que no está conectado, que no ha visto un video viral, que se ha quedado al

margen de los *likes* de una entrada, quien ha quedado sin unas actualizaciones, quien ya no tiene un determinado terminal (la esquizofrenia del mercado), etc. Curiosamente, al principio surgió el orgullo de la novedad; y últimamente ha brotado su opuesto: *el orgullo* de lo tradicional. O mejor aún, la moda *Vintage*, que es paradójica, pues quiere representar la preservación de una tradición dentro de la novedad. La literatura está en estos parámetros incrustada, no lo dudemos.

Pero en verdad se trata de sentirnos conectados, con una especie de fluido global, que sea capaz de identificarnos en nuestra individualidad y, al mismo tiempo, nos disperse en la marea de voces, de números, de fotos que rodean el mundo sin una localización específica. Y este es también el perfil del nuevo lector. De algún modo el lector actual está demasiado acostumbrado a ser protagonista de su texto virtual a través de redes sociales y a veces no asume bien quedarse al margen de otros macrotextos virtuales, de ahí la figura del *follower* o del *heater*, cuya interacción se reduce a sentirse incluido o parte de esos otros textos globales, es decir, volver a tener el protagonismo perdido, según su pequeña cuota de narcisismo.

Llamémoslo *nube* si se quiere, pero afrontamos— en la actualidad— la comunicación desde la necesidad de sentirnos conectados, no para informar a nadie de algo, sino para testificar que *somos*, pues algo tenemos que decir en esa gran corriente en la que todos nadan y donde queremos hacernos ver. En parte, nos hemos hecho lectores poco autónomos, pues atendemos más a la corriente general que al interés particular, ya que incluso en la singularidad buscamos la colectivización: grupos de seguidores de la novela negra, grupo de lectura alternativa, etc.

No podemos negar que la red ha creado la ilusión de haber superado este trauma existencial de la *herida trágica*, que, en muchísimos casos, ha servido de justificación de la necesidad del arte en el ser humano, como un modo de restituir esa divinidad o armonía perdidas. Esa necesidad de conexión global ha suplantado, a veces, desde su simulacro, a esa percepción de soledad y, en los casos más dramáticos, sin embargo, se ha agudizado. Pero las conexiones con lo virtual y con lo real juegan un papel fundamental en toda esta variación filosófica: la informática y la telemática han originado un espectacular cambio del concepto tradicional de comunicación, que en estos momentos ya no está restringida exclusivamente al uso del código verbal oral y escrito: han surgido nuevos códigos, especialmente icónicos y multimedia, que

pretenden una conexión mayor con esa armonía total (metafórica) de la que se supone que nos separamos al nacer como gran alegoría existencial. Veamos, por ejemplo, el optimismo que siente uno en sus primeros pasos en las redes sociales: el afán de conectar con los amigos/conocidos del pasado, con aquellos con los que ya no tenemos contacto alguno; con los amigos/as de la infancia, etc. Y a partir de ahí, una expansión cada vez mayor hacia nuevos amigos/as y así mostrarles *qué hemos hecho este tiempo y cómo somos hoy*. Obviamente, todos triunfadores de la vida, porque el simulacro de nuestro avatar, perfil o usuario así lo exige: muestra la «perfección» del día a día.

Hasta este punto podemos discutir si la literatura está contribuyendo de la mejor manera posible a esta percepción de nosotros mismos, pero también cuando un usuario/a sube un poema busca mostrar esa perfecta arquitectura del yo que posibilitan las redes. En consecuencia, no hay trauma, sino superación del mismo: y el arte no es respuesta a esa ruptura interior, sino el fruto de una formación sólida, no de nosotros mismos, sino de lo que aspiramos a ser en ese nuevo orden que es el mundo telemático. Por tanto, el poema queda supeditado a un margen: se suele acompañar de una imagen, propia o ajena. No basta el texto solo, ya que hay que completarlo, en muchas ocasiones, de iconos ¿qué estimula más al intertexto entonces: el texto o la imagen? Tampoco estamos tan lejos del álbum ilustrado podríamos decir para nuestro adentros.

Podemos llegar a la conclusión, junto a Petrucci (1999), de que la lectura, en la actualidad, ya no es el instrumento principal de aculturación, porque parece claro que las funciones de la lectura (y por tanto del aprendizaje y de la memoria cultural) están cambiando drásticamente. En el proceso de lectura digital no parece haber tiempo, ni lugar; no existe la diacronía que imponga una continuidad inmutable. Se rompió la linealidad, y eso nos da vértigo ante el futuro, pero sobre todo nos ayuda a romper las propias limitaciones del pensamiento lógico, del *causa-efecto* y, por tanto, de los planos secuenciales. Tarde o temprano, ante tal circunstancia, tendremos que responder a la siguiente cuestión: ¿estamos ante un nuevo humanismo o ante la extinción del que conocíamos? El cambio del tipo de lector es la primera prueba de que algo está sucediendo.

Puede pasar que nos perdamos en la fascinación por la herramienta en sí, o del nuevo espacio, y olvidarnos qué queremos expresar, o qué debemos mostrar en los textos que escribimos y en los que leemos. Tampoco hay tanta evolución ni tanto

cambio en la escritura, lo único que ocurre es que el constante avance y cambio del terminal y de sus prestaciones da la sensación de novedad constante. En todo caso, cabe señalar qué cambios más significativos han aportado el mundo de la informática en nuestra competencia comunicativa. Hagamos un ejercicio de síntesis y concentración (orales y escritos, unidos porque una de las características más elementales de esta literatura en Internet es su hibridación): por un lado, los orales serían: a) *Superación de los límites de espacio y tiempo*, lo que provoca una *deslocalización*, con una caída del valor local en las formas de comunicación; y una *destemporalización*, que es también una caída del valor temporal en la mismas⁶⁷; b) *Integración de códigos acústicos e icónicos*: sobre todo en los textos multimedia; c) *Perdurabilidad de la comunicación oral*: la caducidad y la fugacidad han sido superadas por los avances tecnológicos. *Podcast, streaming, skype*, etc; d) *Situaciones de comunicación y contextos no compartidos*, pues ya no es precisa la presencia de uno de los/las interlocutores; e) *Nuevos usos lingüísticos y tipologías textuales*: las nuevas aplicaciones y terminales van exigiendo nuevos lenguajes, jergas y un estilo propio del uso lingüístico, los *gif*, etc.; f) *Hibridación de la oralidad y la escritura*: la conversación virtual (chat), que permite realizar de forma escrita conversaciones similares al diálogo personal; o la aparición del audio-libro (aunque ya existía el libro-cassete); g) *Emisores y receptores universales*: con aquella propuesta de Marshall McLuhan y Bruce R. Powers en 1995 de la *aldea global*.

Por otro lado, en lo que respecta a las escritas, atendamos aquí a las principales novedades, y a los cambios más inmediatos, en los hábitos y habilidades de lectura que pretende ajustarse a esos nuevos modos de composición, literaria o no literaria. Así, podemos decir que es cierto que los *mass-media* y las nuevas tecnologías han creado un nuevo concepto y contexto de lectura y escritura, que no suponen ni mucho menos la superación ni marginación de la comunicación ilustrada, sino todo lo contrario, acaban reforzándola en lo esencial. Hoy encontramos: a) *Nuevos soportes textuales*, que dan la posibilidad de presentaciones multisensoriales, imagen, sonido y letra, que superan los modelos verbales escritos tradicionales (Rodríguez de las Heras, 2002: 364); b) *Mutación del código escrito*: la adaptación del lenguaje a los soportes que permitan su

⁶⁷ Muy interesante resultará a este respecto el estudio de Pérez Tornero (1997) y el de Josefina Prado (2004).

conservación; c) *Instrumentos de escritura tecnológicos*, que dejan obsoletos conceptos como linealidad, lateralidad, grafema, etc.; d) *Amplia gama textual*: véanse las tipografías, que son también significativas; e) *Nuevos contextos y hábitos de lectura*, aunque quizá todo lo que se lee no se hace con la intensidad necesaria, o los temas no son los que nos gustarían, pero no puede negarse que los medios tecnológicos han democratizado la lectura hasta hacerla parte de nuestra vida cotidiana, sin horario tampoco; f) *Contextos comunicativos compartidos*: las nuevas tecnologías posibilitan realizar comunicaciones escritas instantáneas en línea, cuyas características son muy similares al diálogo conversacional oral (hay interesantes propuestas de antologías de libros hechos así: en confluencia y en diálogo abierto, verso a verso); g) *Nuevas estrategias discursivas* con la entrada de emoticonos, la necesidad de adaptarnos al medio o soporte (*tweets*), etc. que sobre todo intentan sustituir la expresividad de la interacción oral y suponen una forma universal y abierta de comunicarse; o los mensajes escritos por teléfonos móviles, que están generando un nuevo lenguaje, con su propio código y normas de uso; h) *Lectura e interpretación simultánea de códigos*, con una ruptura de la linealidad de la lectura en beneficio de esa simultaneidad, etc. Y también, de nuevo, la *universalidad de emisores y receptores*.

De alguna manera, frente a la estabilidad y credibilidad del libro, las nuevas tecnologías nos han hecho escépticos de todo aquello que no sea el mercado, lo nuevo, la tecnología, ¿es algo que nos atrapa en su «irrealidad» o que posibilita el «conocimiento» de la verdad?

Volvamos al concepto de *hipertexto*, porque es la clave en ese apartado: desde la definición de Robert Landow (1997), a se trata de un documento, como sabemos, electrónico, compuesto por unidades textuales interconectadas que forman una red de estructura no lineal. Precisamente en el aspecto no lineal reside el punto esencial del cambio lector. El hecho de tener que leer de un modo distinto puede provocar dispersión y hastío o viceversa, pero también puede motivar gran satisfacción. De alguna forma, esta situación va a depender del modo de acceder al conocimiento que las personas poseen. Con razón, pues, afirmaba Laura Borrás (2010: 41):

[...] mostrar cómo la aparición de distintas herramientas que los creadores utilizan con una finalidad artística está reconfigurando sus

prácticas artísticas, a la vez que nuestros hábitos de lectura que, progresivamente, se adaptan a la nueva realidad. En su viaje de la página impresa hacia la pantalla [...] la literatura ha experimentado un cambio en la forma que debemos evaluar hasta qué punto también comporta un cambio del contenido y, consecuentemente, de nuestro modo de lectura...

No olvidemos que *World Wide Web*, tiene una traducción muy clarificadora: «La gran telaraña mundial». En un laberinto— que es a veces como nos sentimos en esos hipertextos (nodos y enlaces) que nos saltan en la red— cabe la posibilidad de crear un mapa. En cambio, la telaraña es un entramado de líneas sin referentes (¿dónde su comienzo?), donde el sujeto se vuelve objeto-presa del sistema. Así, realmente la telaraña no da pie a salirse de ella, con lo que el hipertexto (el laberinto) se convierte en telaraña: invita al lector a ganar seguridad justo cuando está perdiendo toda su estabilidad frente a lo leído. También toda su responsabilidad como lector.

Es cierto que se parte de un concepto erróneo de *democratización* de la edición, sobre todo porque es falso y da pie a que lo publicado en red se convierta en inabarcable para lectores e investigadores/ras y, por tanto, en imposible de clasificar en su totalidad. Pero con ello asistimos también a un chantaje sin precedentes, pues se nos quiere convencer de que si no es por este *medio*, la literatura (y, sobre todo, la poesía) está abocada a su muerte agónica, a su silencio, pero realmente se trata de un nuevo simulacro: la *descentralización*, pues la red permite dar expresión a lo dividido, a lo excluido, a la individualidad disipada entre las voces totales de un mercado, de una dinámica alienante del tiempo. Así, escribir en red es una propuesta eminentemente desjerarquizada, posibilitada por la cibernética, que da pie a otro tipo de encuentro con los demás, con el lector (que ya no es pasivo), con los iguales y con los diferentes, porque como dijo Bill Gates, en el mundo virtual todos *somos criaturas iguales*. Así que superamos la frontera de la identidad ¿para crearnos una nueva?

La integración de lo literario también ha modificado ese mundo digital: hay que recordar que existe un proceso concreto que convirtió primero lo digital en un espacio de información, después de comunicación y por último de cultura, por tanto, se han modificado recíprocamente. La función de la tecnología con respecto a la lectura debe plantearse desde un punto de vista de apoyo, es decir, la tecnología no es lo

trascendente, sino que ayuda a la difusión, permite posibilidades estéticas diferentes, pero lo realmente trascendente es el texto en sí mismo y cómo lo actualiza y completa un lector. De pensar lo contrario seguiremos dentro del laberinto.

Tal vez el mayor reto que podemos tener ante nosotros hoy en día sea el mediar en la coexistencia de dos formatos distintos y que esto no vaya en perjuicio de la palabra y de la lectura. No es tarea fácil mediar en este pretendido conflicto, porque debemos establecer un armonioso acercamiento entre los dos espacios que se establecen: el virtual y el no virtual. Quizá, también, para que no se separen de tal manera que se generen dos subculturas, incomunicadas entre ellas. Por eso es necesario integrar a los lectores de ese perfil clásico a la lectura digital, pero también evitar que los lectores digitales pierdan la perspectiva de la literatura como tal: debemos ofrecerle la «salida» que da toda tradición, paradójicamente, cuando se divaga en el absoluto extravío.

Sin duda, la interacción es fundamental para comenzar a dar un giro o cambio a ciertas convenciones de la escritura. En efecto, las formas de leer varían y la exhaustividad que posee el lector tradicional contrasta con la velocidad con la que adquiere conceptos el lector digital, aunque en este segundo caso la precisión debe ser puesta en duda. Por ello, se vislumbran ventajas e inconvenientes en uno y otro modelo y es precisa la convergencia.

El blog frente al libro es también un cambio en el lector, ya que los *links* (hipervínculos) convierten al lector en dueño de su propio recorrido. El lector se convierte, en cierta medida, en parte del juego de la creación, y también en un ávido consumidor y exige, que sean breves, que tengan imágenes y que haya un protagonismo del *yo* como lugar común. Y es así como funcionan Facebook o Twitter, por ejemplo. También otras redes sociales, que son y han sido claves en el desarrollo de la poesía en red. Sin duda, la globalización ha llevado a esta necesidad de creación por encima de la recepción, pues ya recibimos información a toda hora y buscamos un espacio de expresión propia. Nos hemos convertido en lectores que quieren ir más allá de la interacción con el texto, pues a veces hay canales de conexión directa con los autores y autoras, donde el texto literario acaba quedando en un segundo plano: ya no somos importantes por leer un libro en concreto, sino por lanzar una opinión que, de pronto, revierta mi condición receptora y me transforme en creador o creadora, cuando con nuestra lectura ya lo estábamos haciendo, solo que a ojos nuestros y no ajenos.

En definitiva, ¿cómo se identifica este lector actual? Podríamos sintetizarlo en dos aspectos más generales: por un lado, su *descentralización*, que provoca que este pueda manejar su lectura del qué, del cómo y del cuándo. Y, por el otro, su *interacción*, que nos conecta con la simultaneidad de la lectura y la posibilidad de expresar a otros autores/ras, lectores y curiosos lo experimentado en la lectura.

Un aspecto a tener en cuenta es también cómo se clasifican ahora los lectores: se habla de intereses y con ellos se tejen búsquedas masivas, para seguir trenzando conexiones. Ya no son gustos particulares, como dijimos, sino intereses que nos hagan minorías dentro de las mayorías, pero que en la red, sin embargo, esas minorías siempre serán mayoritarias. Incluso ya dicen que no existen generaciones literarias, sino grupos literarios afines, basados en la confluencia de afinidades, que llegan a salir de la red para darse a conocer en otros foros (Quiles, 2020: 10-12). Estos principios activos de búsqueda, así como esa constante interacción, dan un papel muy activo al lector (*feedback, submits, etc.*), que se siente parte del proyecto cultural y de la aspiración literaria. Así que leer es también (y más allá de la interpretación activa de los textos) ser creadores de una opinión balbuciente, que no precisa tampoco de excesivos conocimientos previos para que se haga público e, incluso, rebatido. Lo que ha cambiado es que ahora tenemos la posibilidad más extensible de quién y de dónde, cuándo e incluso cómo se leen los escritos de alguien porque, entre otros, se están eliminando tres intermediarios: los editores, los distribuidores y los libreros. El *retuiteo* o el *reblog* nos permiten una retroalimentación, ser creadores de «nuestro» espacio, (*skin* o *interfaz*) sin ser creadores del texto, como ocurre en *Tumblr*, superando también la fase ególatra, pero entrando en conflicto con los derechos de autor y con la singularidad de poder estar constantemente actualizándose (*dashboard, feed*) y así permitirnos estar al día, en constante progresión hacia un texto total que nos vaya definiendo. Visto así, parece difícil no caer en la anarquía de la sobreinterpretación, como temió Eco (1997), pues si tenemos un lector que no aspira a ser modelo, sino re- autor, entonces poco le importa la significación de lo leído, pues está más atento a llevarse la gloria de lo escrito por él o ella mismos a partir de eso leído: esto facilita la lectura rápida, superficial y la escritura sin reflexión previa, que pretende, como fundamento de su creación, mostrar el ingenio al resto de lectores que posibilita la red, cuando, en otro momento, estaría en la más estricta soledad de un cuaderno de notas en

un cajón cerrado. El lector de hoy se siente con las herramientas suficientes para suplantar al autor o autora y tomar el texto como pretexto: su actualización y re-creación se quiere manifestar a partir de una creación propia, ya no tan relacionada con el texto leído, sino con el texto que quiere formar a partir de él.

Fue Pedro Cerrillo (2016) quien, con precisión, quiso hacer una valoración global de estos nuevos lectores, aunque ya había bastantes antecedentes críticos al respecto. Afirma Cerrillo que tal vez estemos en el momento de mayor índice de lectura de la historia, pero con un porcentaje muy bajo de lectores, a pesar de las muchas iniciativas y propuestas para incentivar la lectura: Víctor Moreno lo supo sintetizar con aguda lente cuando afirmó aquello de que la «*animación lectora*, que siempre fue muy animada, pero poco lectora» (2011: 13). Esa animación acaba siendo, en algunos casos, un espectáculo social más, con encuentro con autores/ras, cuentacuentos, etc. porque el espectáculo es diversión, como lo puede ser ir al circo: el nuevo lector ha visto reducida la lectura a esto mismo, sin importarle el hecho de que leer un libro es también acceder a un conocimiento, que exige esfuerzo y calma y los tiempos actuales van en una dirección opuesta.

Sirva como efectivo resumen la definición ofrecida por Cerrillo de este nuevo lector

No ha tenido la experiencia de haber vivido la cultura oral que vivieron sus antepasados [...] tampoco ha participado, o lo ha hecho en menor medida que ataño, de la lectura en voz alta, de la memorización de poemas, del recitado de la narración oral de una historia con sentido. El intertexto del *lector nuevo* no reúne, por tanto, el mismo tipo de experiencias lectoras que tenía el *lector tradicional* [...] un nuevo lenguaje oral impuesto— sobre todo— por la televisión. (2016: 179)

Resulta difícil, pues, que les pidamos a los niños y niñas que activen conocimientos previos y experiencias que, en su gran mayoría no tienen. Quizá la poesía sea el género más afectado por esto, ya que ese lenguaje televisivo, esos videojuegos a los que tanto acuden, tienen una estructura narrativa más o menos estable, sin embargo ¿cuándo acceden a la poesía popular, cuándo la ven en televisión? La única referencia que tienen de la poesía es aquella con la que jugaban y, entonces, cuando pasan al poema como expresión profunda de emociones ¿a qué pueden atenerse? El lector actual juvenil,

como *archilector*, divaga a la deriva, sí, pero tampoco tiene el mismo acceso a la literatura que tuvieron sus predecesores, aunque nos duela tener que admitirlo.

Frente a esta nueva realidad han sido muy notables los intentos por calificar el nuevo tipo de escritura derivada y su nuevo lector, es decir, la relación que se lleva a cabo entre el texto cibernético (mayormente el usado por los/las más jóvenes hoy) y el lector que va declinando su contacto con el libro de papel y busca otros canales para acceder a la información y al entretenimiento. De todas las posibles nomenclaturas cabe resaltar la aportada por Vicente Luis Mora (2011): *internexto*, y su lúcida explicación:

[...] el concepto de texto se queda estrecho y habría que comenzar a hablar de *internexto*, que es un concepto con apoyo en el cibertexto de Aarseth pero entendido en un sentido más amplio. El internexto entiende al texto como un concepto estructuralmente *deslizante*, capaz de diversas idas y vueltas entre los medios virtuales y los físicos, y considera a la Red no como un cauce o un canal, sino como material en bruto que puede atravesarse o utilizarse. El resultado es un concepto de texto que no se lee, sino por el cual se navega, [...] cuya lectura no es lineal, sino regida por principios y tensiones diferentes. Compuesto por texto escrito, fotografías, reproducciones, láminas y viñetas [...] El modo lector de introducirse en este internexto *avant la lettre* es parecido a la navegación por internet en páginas con diversas formas de discurso. La misma expresión, libro *navegable*, [...] En cualquier caso, la metáfora acuática sigue siendo más que apropiada teniendo en cuenta que el lector debe *surcar* elementos fluidos, continuos, que encuentran su sentido no en un lugar preciso, sino más exactamente en su capacidad de atravesar lugares diversos sin perder su esencia. El internexto contempla a la palabra en su dimensión viajera y a la imagen como parte de un discurso superior y circulante, en el que —literatural es un término que requiere de una nueva definición con cada propuesta artística nueva (Mora, 2011: 103-104)

La Didáctica de la Lengua y la Literatura está ya preparando— o debería hacerlo— su camino para atender, de la mejor manera posible, a este nuevo lector, que ya no activa un intertexto, sino un internexto: podríamos preguntarnos hasta qué punto parte del fracaso de la lectura, en la actualidad, no viene dado por mantener un modelo de formación lectora que luego, en la vida cotidiana, exige reinventarse ante otro diseño

textual, que implica nuevos tipos de relación entre texto y lector. Seguramente estemos ya en el umbral de un profundo cambio al respecto.

4. EL LECTOR EN SU LABERINTO: EL DILEMA DE SU RESPONSABILIDAD

4.1. El lector literario: claves para su singularidad

Son muchas las definiciones que existen de lector y muchas de ellas, también, ya las hemos ido viendo. Quizá debiéramos establecer una primera diferencia muy importante: la singularidad que tiene un lector literario. Partamos de una idea que parece un tanto extraña traer a colación, pero que, en su base, arroja puntos de reflexión muy importantes: el lector, explícitamente, es aquel que ejerce una acción concreta (leer), así que fuera de esta acción no podemos aceptar que seamos lectores si no estamos ejerciendo la lectura. Sin embargo, es tanta la importancia que le damos al hecho de saber leer, tanto a nivel social como en lo personal, que no dudamos en hablar de nosotros/as mismos como esencialmente lectores, haciendo del calificativo un nombre, una identidad. Pero también reconociendo que la lectura la llevamos a cabo casi de manera continua (*lectura involuntaria*) y con muy diversos fines y por eso, también, somos lectores siempre o así nos sentimos: somos lectores con hábitos muy distintos para serlo⁶⁸. Es la parte más sociabilizadora de la lectura y la más gratificante, en el día a día, para el lector, que encuentra utilidad a su destreza o habilidad, tanto por gusto como por necesidad. Vemos un anuncio publicitario y nos alegra poder entenderlo, reflexionar sobre él; vemos un titular de prensa y es capaz de llamarnos la atención porque somos capaces de identificar toda su carga ideológica y su potencia semántica; o nos ponemos a esperar en una sala y vamos leyendo cualquier cartel colgado que vemos, buscando además conexión con el contexto en el que está. Todas estas acciones

⁶⁸ Remitimos, de nuevo, a la consulta del *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (Martos Núñez y Campos Fernández-Fígares, 2013, 2015^a en línea)

nos resultan gratificantes, porque la lectura una vez nos calificamos como lectores es natural, espontánea, nos sitúa ante la realidad, nos ayuda a comprenderla y a localizarla.

Afirma Pedro Cerrillo que las personas se convierten en lectoras cuando son «capaces de explorar y descifrar un texto escrito asociándolo a las experiencias y vivencias propias», por tanto, la enseñanza de la lectura debiera ser la enseñanza de la comprensión de la lectura, de modo que, tras ese aprendizaje, el lector, pudiera desarrollar su competencia lectora» (2016: 10). En verdad, pues, la modulación del lector debería aspirar, como primera finalidad, a conseguir que se sintiese en plena facultad comunicativa socialmente hablando. Otra cosa será la lectura literaria, el lector que precisa y las funciones que pueda encontrar (sean sociales o personales). A este respecto afirma el propio Cerrillo que dicha lectura literaria posibilita que el lector construya un mundo imaginario propio, que dé respuesta a la «necesidad de imaginar que tienen las personas, una necesidad básica en todas las edades», además de ayudar a los/ las más jóvenes lectores a «captar ideas o sentimientos, a desarrollar la imaginación, a simular situaciones o estados de ánimo, a experimentar sensaciones o a viajar figuradamente a otras épocas o a otros mundos» (Cerrillo, 2016: 14).

En el *DRAE*, la definición de lector viene marcada por una especialización profesional: del maestro o maestra al canónico, por ejemplo. Porque el lector, aquel que lee, se especializa, va moldeándose conforme va sumando lecturas, que también se van especializando cada vez, concretando en su gusto, en su interés, motivación o necesidad. El lector literario rara vez, salvo si no se dedica a ejercer explícitamente la crítica literaria, ve la literatura como un terreno de investigación personal, de ampliación de conocimientos: suele lanzarse a la lectura esperando información, entretenimiento, descanso o aventuras y no espera establecer conexiones profundas de un modo premeditado de antemano, ya que si las encuentra y es consciente tomará el hallazgo como válido, pero si no lo hace pondrá sobre su juicio lector otros condicionantes como los anteriormente citados. La pregunta entonces es saber cuántos de nosotros se consideran lectores literarios, con su hábito bien asentado, y cuántos no y a qué tipología pertenece en uno u otro sentido.

Somos conscientes de que cada época determina cómo clasificar al lector y a la lectura, del mismo modo que también somos conocedores de que toda definición de sendos términos necesita demasiadas matizaciones, de corte filológico, que exceden las

intenciones de nuestro estudio, que solo pretende plantearse unos principios teóricos orientados a la didáctica: son tantas las valoraciones de todo tipo que podemos encontrar al respecto que se nos hace muy difícil acumular referencias bibliográficas que puedan ser muy esclarecedoras en muchos casos. Basten las líneas generales al respecto para tener un punto de referencia sobre el que asentar cómo podemos trabajar la formación del lector y el desarrollo de la competencia lectora a partir de la educación literaria.

4.2. El lector como co-autor del texto

Dentro de las muchas aportaciones de la estética de la recepción vimos que la idea del lector como coautor se constituye como una de sus ideas principales: el lector completa, con su lectura, un proceso comunicativo que siempre está incompleto una vez el propio lector deja de leer, así que autor emisor y texto (objeto) no comunican *per-se*, sino que precisan que exista un receptor que, además, tenga las capacidades suficientes para comprender aquello que el emisor quería expresar y aquello, también, que el texto expresa explícita e implícitamente.

El lector co-autor se caracteriza por su aportación al texto: quizá la primera acción que lleva a cabo es la de actualizar, con su lectura, el propio texto, abriendo un debate, con ello, sobre la significación que pudiera tener en el momento de su escritura y lectura históricos y en el momento que nosotros/as como lectores, nos acercamos al texto, con una perspectiva vital diferente en muchos de los casos. El mismo proceso ocurre también en nuestras propias relecturas, que afrontamos desde la incertidumbre que nos da el reconocernos como distintos, intelectual y existencialmente, cada vez que hemos afrontado una lectura diferente de un mismo texto. Dentro de esa aceptación del lector como co-autor podríamos encontrar hasta tres fases, que cabe ver de manera algo más detenida en cada caso.

4.2.1. Primera fase: anticipaciones basadas en conocimientos previos y experiencias

En su primera fase, el lector aporta una anticipaciones, expectativas, que tiene antes de comenzar la lectura y que se apoyan sobre sus propios conocimientos previos y sus experiencias directas con otros textos literarios y motivación o, como los llamó César Coll (1985), *esquemas de conocimiento*: se trata de una activación de buena parte

de su capacidad intuitiva, que intenta detectar indicios en el texto que le preparen para una correcta comprensión global del mismo. Esta primera aportación se fija, a su vez, en dos aspectos complementarios y que pueden ser motivo de dos tipos de actividades distintas pero complementarias también en la fase de prelectura del texto: por un lado, anticipaciones que atañen al *paratexto* (formato del libro o texto, tamaño de letra, imágenes de la portada, colección a la que pertenece, etc.); por el otro, al propio texto en sí, a su forma externa, partiendo ya del propio título, pero yendo más allá al ver cómo se dispone el texto y si esto se corresponde con algún género literario que conozcamos y que nos pueda orientar en nuestra manera de acercarnos al texto y completar su significación (Gómez, 2017; Rosal, 2005). Como afirma Mendoza Fillola (1998: 184) este doble acercamiento, que apunta a significación global y a la tipología textual, tiene, como finalidad, lanzar una serie de «probabilidades temáticas, estilísticas, de intencionalidad, de orientación, etc. que puede aportar un determinado texto». Esta aportación suele ser imprecisa, dependiendo del nivel de competencia lectora y literaria que tenga el lector, así que en Primaria solemos encontrarnos anticipaciones un tanto llamativas, que muchas veces poco o nada tienen que ver, incluso, con aquello que puede verse, sin leerse aún, en el texto. No se trata de un error, ni cabe aplicar corrección alguna cuando esto último sucede, ya que es normal que, en un principio, estas anticipaciones divaguen con un paupérrimo nivel de acierto. Otra cosa será que, conforme avance la lectura, esta siga siendo la aportación del lector.

Cuando el lector accede al acto de lectura está aceptando su responsabilidad de actualizar su significado y, por tanto, debe ir más allá de las primeras apreciaciones que tiene sobre el texto: debe, pues, *cooperar*, como formuló Eco y poner todos sus conocimientos en liza, aunque luego vaya desechando aquellos que no les sirve para seguir amplificando y actualizando dicha significación. Esa cooperación podrá ser, o no, cómplice una vez veamos al lector modelo, pero en este caso, quedémonos con la idea de que tanto el texto como el lector, interactúan y ponen en juego estrategias de significación, en base a una cooperación interpretativas que unos y otros aceptan. La falta de motivación, o la carencia de conocimientos muy básicos de una lengua o de una cultura hacen que dicha cooperación se resienta desde un principio y acabe garantizando casi una incomprensión del texto. Si bien, el primer paso que debe cumplirse es la identificación de la tipología textual y los complementos paratextuales que la refuerzan

y sobre esto irá explorando en su lectura, con mayor o menor acierto en sus iniciales hipótesis.

Quizá el primer modelo que tengan los/las estudiantes sea el/la propio docente o los familiares, pues debe ser el/la primero en lanzar hipótesis de significado, puramente especulativas y solo con el ánimo de incentivar la expectación, el interés y la incertidumbre antes de la aventura de la lectura (Vera, 2011: 67; Munita, 2018: 1-19). Coincidimos con Isabel Solé cuando puntualizó la importancia de que el/la docente explicase en base a qué podía conferir dichas hipótesis e, incluso, vio hasta conveniente afirmar que sería útil y beneficioso que «algunas de sus previsiones no se cumplieran, y que revisara con los alumnos cuál es la causa», porque en estos casos, «lo importante no es la exactitud, sino el ajuste y la coherencia» (Solé, 2002: 23). Ciertamente, podríamos adentrarnos en un debate casi filosófico reflexionando sobre esto, pero lo cierto es que esta sociedad nos enseña a ser triunfadores, a tener éxito, pero nunca lo hace a cómo encajar positivamente el error o el fracaso y aquí la lectura literaria sí es fundamental: las predicciones suelen errarse, porque ahí también estriba la magia de la literatura, su inclinación a sorprendernos, a romper los modelos que uno siempre espera. Es esa estrategia dispuesta para sorprendernos como lectores la que permite que nuestros conocimientos y nuestro pensamiento se expandan, siga abriéndose, asimilando nuevas cosas: si un texto (o una película si queremos) no nos sorprende ni antes, ni durante ni después de la lectura y pretendíamos que hiciese eso mismo, el lector tiene la responsabilidad de rechazarlo y quizá, más adelante, volver a afrontar su lectura con conocimientos distintos que le permitan encontrar nuevos recorridos de significación en él. Puede que el libro sea malo, sí, pero también puede que no tengamos, en un momento dado, ni la motivación, ni la serenidad, ni los conocimientos para afrontar un tipo de lectura y volquemos sobre ella un automatismo negativo y lesivo intelectualmente para el propio lector (Sevilla, 2018: 1-6).

No hay que temer a hacer un juicio negativo de un libro que no nos haya gustado porque en nada nos ha sorprendido, como tampoco hay que sentirse mal si lo que queríamos es estar tranquilos en nuestra comodidad al leer textos literarios que sabemos que comprendemos plenamente y en nada nos sorprende. Esto ocurre por partida doble, a veces, en la etapa de tránsito entre los seis y siete años y entre los nueve y los diez, cuando, por un lado, el niño o niña lector aspira, si sabe leer medianamente, a un libro

algo más complejo, pero por el otro aún se *refugia*, dubitativo, en aquellas lecturas que sigue controlando perfectamente: el temor al fracaso sigue siendo uno de los motivos principales del abandono de la lectura, quizá porque no hacemos ver, suficientemente, que lo normal es equivocarse en las primeras estimaciones y luego ir corrigiéndolas, ubicándolas y criticándolas si cabe. Esta sensación de inseguridad es muy visible conforme los/las jóvenes van creciendo y son conscientes de la mayor exigencia de sus lecturas, mientras que los/las pequeños/as, aquellos que aún están en ese etapa entre los siete y ocho años, suelen sentir vergüenza si entienden que sus compañeros o compañeras son capaces de identificar lo escrito (saben leer algunos fragmentos con fluidez, por ejemplo, o conocen más palabras) con menos dificultades que ellos/ellas, así que van rechazando, en el peor de los casos, esa responsabilidad para la que se están viendo cada vez menos preparados/as. Otras veces, en cambio, el esfuerzo y el interés por querer equipararse al resto de la clase hace que dinamicen su desarrollo lector sin problema.

Otro factor a tener en cuenta es que el lector aporte unos conocimientos previos que resulten válidos para afrontar la lectura. Fue Isabel Solé—tomando como punto de partida el constructivismo de Ausubel— quien calificó como *conocimiento previo relevante*⁶⁹ aquellos conocimientos que nos permiten comprender e integrar la información que encontramos y nos permiten hacernos un mapa de lo que podemos encontrar. Pero claro, no todos nuestros conocimientos previos pueden o deben activarse, pues de poco nos valdrán en algunos casos: por ejemplo, poco nos sirve saber qué características tiene un sainete costumbrista si vamos a leer un poema de Gabriela Mistral, al menos a priori. Luego la lectura puede reclamarnos esta información que ya llevamos nosotros como lectores en algunos casos.

Tengamos también presente que esos conocimientos previos y experiencias del lector pueden (y seguro que lo estarán) estar bajo múltiples condicionamientos, de corte lingüístico, cultural, social, existencial, etc. que modifiquen su manera de interpretar un texto literario y esto afecta sobremanera, en muchos casos, a la lectura de los mismos en un aula, donde los/las estudiantes se ven sometidos a unas exigencias de comprensión e interpretación que a veces les cierra el camino personal de la lectura. Pero tampoco caigamos en la demagogia de la libertad como bandera, porque a los/las más jóvenes

⁶⁹ Ausubel, como recuerda la propia Solé, llamó esto «significatividad psicológica» (Solé, 2002: 39)

cabe orientarles en ese proceso lector y la escuela es hoy en día la encargada de tal cometido en la sociedad actual: la obligatoriedad de leer en la escuela sigue siendo aún indispensable, ya que, por voluntad propia es muy difícil que los niños y las niñas, ante la alta oferta que tienen para copar su tiempo fuera del colegio, se inclinen por la lectura si antes no se ha trabajado adecuadamente ese hábito. La lectura está condicionada dependiendo de cómo se enfoque su enseñanza y su aprendizaje, como sabemos: si la necesidad de tener que leer puede ser obligatoria no así el qué leer, que, por ejemplo, puede estar algo más decantado hacia los gustos de los/las jóvenes. Las posibilidades son muchas, entonces, para que la tediosa obligatoriedad no nos vaya cerrando los caminos de la formación lectora. En definitiva, nunca somos el mismo lector porque estamos sometidos a situaciones diferentes y esto debemos tenerlo muy presente, del mismo modo que nunca aportamos los mismos conocimientos previos con exactitud porque tenemos nuevas experiencias cada día o nuestra memoria ha activado, de pronto, ciertos saberes que no teníamos tan presentes en el momento de una anterior lectura: es decir, la coautoría del lector viene también marcada por su naturaleza dinámica, evolutiva, cambiante y modificable (por no decir moldeable).

4.2.2. Segunda fase: confirmación y establecimiento de correlaciones significativas

Una vez nos adentramos en la lectura y dejamos atrás nuestra primera aportación como lectores, entonces cabe ir confirmando parte de estas expectativas iniciales, que estaban fundamentadas en la intuición y en la experiencia lectora. Podríamos etiquetar esta segunda fase, enmarcada en la lectura continua del texto, como «fase de descodificación», siguiendo la terminología propuesta por Mendoza Fillola (1998: 184), definida como actividad mecánica a la hora de reconocer y descifrar las unidades articuladas. Sería una aproximación literal al contenido y una comprensión basada en la activación de la competencia lingüística del lector, siendo la gramática el principal eje sobre el que se articula la lectura. Prima, en este caso, no solo la comprensión de los enunciados (inferencias de comprensión intratextual, que luego veremos) y el reconocimiento de las estructuras gramaticales (categorías y funciones en plena y satisfactoria combinación), sino también la identificación léxica y su valor denotativo por encima de cualquier otro. Este proceso será progresivo y ascendente: de unidades menores a mayores, guiado por la gramaticalidad (posibilidades morfológicas y

sintácticas), la adecuación normativa, la coherencia y la cohesión, así que el lector irá haciendo, de manera inconsciente, preguntas sobre la nueva información que va a recibir en la siguiente palabra, oración, párrafo, fragmento, capítulo, etc. siendo el único referente el propio texto y donde buena parte de los conocimientos previos y experiencias extratextuales quedan un tanto al margen solo si el objetivo único fuera la comprensión (Alonso y Mateos, 1985: 7 y *ss.*). Digamos, por así decir, que el lector completa ahora el texto aplicándole un juicio de valor en torno a su significado literal y su adecuación expresiva, que posiblemente ya esté comparando con otros textos del mismo género o de la misma autora, o de otra época, etc. Pero ese será ya un nivel superior, que nos conducirá hasta la interpretación.

4.2.3. Tercera fase: la interacción significativa y las acciones lectoras centrípetas y centrífugas

Decíamos que la capacidad de relacionar el texto con otros textos, comienza en una activa interacción lectora, basada ya no solo en los conocimientos previos y experiencias que trae el lector antes de la lectura, sino también aquellos que, o bien a nivel temático o bien a modo contrastivo con otros textos, el propio lector ha empezado a poner en juego para llevar a cabo dos acciones: la primera, desde la teoría de Iser, vimos que es necesario que, ante la naturaleza deliberadamente incompleta del texto literario, el lector debe «llenar una huecos» de significación, cuya ausencia no afecta al *esquema significativo* del que hablaba la Fenomenología. Por otro lado, no podemos olvidar la lógica de la lectura, que le hace trazar una línea de correspondencias internas, que buscan dar un sentido y una interpretación global, contando con lo que el propio texto va ofreciendo, como afirmara Eco. El primero es un ejercicio «centrípeto», que arranca de un extremo y busca dirigirse a un centro de significación, mientras que el segundo sería «centrífugo», pues pretende sintetizar unas líneas muy básicas y elementales de significación, que le permita crear modelos creativos textuales que le puedan servir para siguientes lecturas. En el segundo de los casos la lectura busca expandirse, abrirse a nuevas líneas de entendimiento y conexión mientras que en el primero de los casos tenderá hacia la concentración, así que está asociada a actividades tales como resumir el argumento de una obra o identificar el tema (tópico) de un texto. Al primero de ellos, pues, lo llamaríamos *acción lectora centrípeta*, mientras que la

segunda sería *acción lectora centrífuga*. En los dos casos el lector interviene, completando una significación global del texto, pero a niveles distintos (micro y macrotextuales respectivamente) y poniendo en activación estrategias y destrezas también distintas, por tanto, cabe enseñarlas equitativamente en el aula, pues la primera le ayudará a desarrollar su capacidad imaginativa, sus deducciones en torno al argumento (si lo tiene), a la conexión semántica de las diferentes partes del texto, a la articulación simbólica, o no, de los personajes⁷⁰ y su evolución, etc. mientras que la segunda nos ayudará a crear macroesquemas estructurales que le servirán para catalogar genérica, temática y formalmente todo texto literario que tenga ante sí, muy en la línea que hizo y analizó la mitocrítica y el mitoanálisis con estructuras elementales como la del *monomito* propuesto por Joseph Campbell (1999), por ejemplo, o los actantes funcionales de Propp en su *Morfología del cuento* (1985). Por ejemplo, tengamos a bien calificar un poema cualquiera según su temática amorosa: *furor amoris*, y esto nos ayuda a hacer muchas distinciones incluso de poemas que jamás hemos leído, pues permite hacer una importante criba, primero, dentro de los géneros (seleccionamos solo el poético, aunque esto no tiene por qué ser necesario); segundo, dentro del género poético seleccionamos, mentalmente, aquellos poemas que tienen temática amorosa; tercero, seleccionamos aquellos que no tratan el desamor, ya que estamos ante un poema de afirmación del mismo, aunque pueda tener consecuencias un tanto negativas; cuarto, deseamos aquellos textos que tratan el amor de manera idealizada, mística o ascética siempre que ese amor ardiente no designe al fuego espiritual y purificador; quinto, nos quedamos con aquellos poemas habituales que suelen presentar al amor como un sentimiento físico, tangible, quizá erótico, aunque la lectura nos podrá luego ayudar a discernir si estamos ante un texto de aspiración o deseo o si, por el contrario, estamos ante uno de deseo y consumación, en su orden inverso; finalmente, seleccionamos, por su vocabulario y por su manera de tratar el tema, si se trata de un

⁷⁰ Recordemos el estudio, por ejemplo, de Collins y Smith (1980), donde consideraron que en las narraciones ya había una serie de fuentes de predicciones perfectamente articuladas desde las inferencias intermedias que hacíamos en torno a los personajes, de las que podríamos citar, dentro del resumen que llevó a cabo Isabel Solé (2002: 22): la atribución de características permanentes (guapo/a, antipático/a, etc.) o temporales (triste, alegre, etc.); las situaciones en que los personajes se mueven y sus respuestas específicas; las relaciones que se establecen entre los personajes y el hecho de que los objetivos que se persiguen converjan o discrepen abiertamente; la confluencia de objetivos contradictorios en un mismo personaje; o un cambio brusco de situación. Por tanto, podemos concluir que, como en este caso, existen inferencias ya marcadas de antemano, por exigencias del propio texto.

texto actual o clásico, aunque a veces los clásicos pueden sorprendernos sobremanera. Del algún modo, aquella *acción lectora centrífuga* nos permitió acotar las líneas de entendimiento y conexión con la inabarcable lista de posibles textos a relacionar, lo cual no significa que no podamos seguir acotando (o ampliando) las múltiples combinaciones relacionales que podemos llevar a cabo a partir del resultado de tal acción.

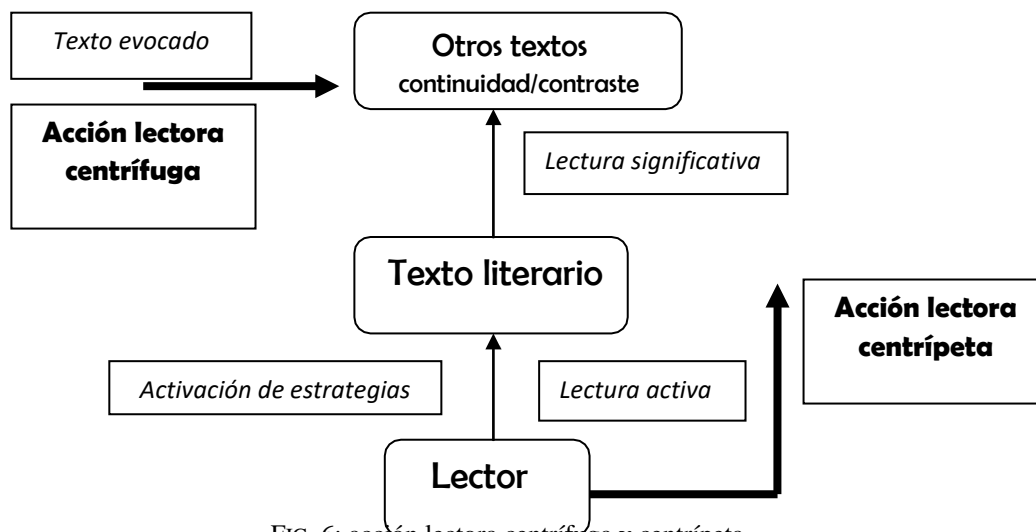


FIG. 6: acción lectora centrífuga y centrípeta

Pongamos, entonces, que de estas dos acciones (centrípeta y centrífuga) es la primera la más necesaria en un primer término y es la segunda aquella que podemos hacer una vez concluida la lectura, sin que signifique que, incluso, seamos capaces, con una alta competencia literaria, de llevar a cabo esta acción ya sin leer aún el texto. Estaríamos hablando de un tipo de lector muy inusual en los ciclos formativos que estamos tratando y, por tanto, la poca probabilidad de encontrárnoslo en un aula hace que, de momento, solo lo tengamos presente como elemento excepcional y no tanto como factor normativo. También podemos entender que en la combinación de estas dos acciones encontramos el auténtico aprendizaje significativo tal y como lo concibió Ausubel (1976) y el constructivismo: aprender algo equivale a formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje (Solé, 2002: 38). Así, al aprender significativamente provocamos lo que la

propia Solé calificó como *memorización comprensiva* en cuanto que integra una nueva información en la red de los esquemas de conocimientos (Solé, 2002: 39), o los consolida, en algunos casos.

Para Mendoza Fillola (1989: 185) es en esta fase en la que, con mayor intensidad, se ponen en marcha los saberes que integran la competencia literaria y la lectora, no solo para activar el reconocimiento, sino también la construcción de significados y de interpretaciones de nuevos textos. Es esa proyección hacia otros textos lo que permite decir que el receptor/lector ejerce como co-autor, al crear un nuevo texto (personal, propio) a partir del leído por un lado y, por el otro, al completar el propio texto leído a partir de su capacidad para llenar esos huecos, inferir al texto y darle un eco emocional e intelectual en su interior.

4.3. Lector implícito: el eterno convocado

Afirma Emilio Lledó que la obra escrita que habla a un «futuro lector existe como tal obra porque espera o busca respuesta. Si nadie escribe por escribir, todo escrito lo es para un lector. Por consiguiente, cualquier obra reclama en su misma estructura temporal al futuro lector o al intérprete para quien, en el fondo, se escribe» (Lledó, 1999: 81). Sin duda, escribimos para que alguien lo lea, incluso aunque ese *alguien* seamos nosotros y nosotras mismos/as en el futuro, ya diferentes a como somos ahora. Si el ser humano desarrolló la escritura es porque quiere dejar constancia de su sentimiento o pensamiento para otros, porque la palabra hablada es frágil ante el tiempo aunque fuerte en las emociones del instante. Todo texto, pues, implica la voluntad de su recepción cuando pasa a ser escritura (Ramos, 2005: 57-61). El lector, por tanto, está implicado en la propia escritura: se le reclama, se le convoca y se le espera, de muchas formas, pero siempre en la espera, porque, en verdad, el hecho de que se lector como tal le compromete a responder a esa llamada que no puede eludir, porque esta también la salida del laberinto de la no lectura. A esta presencia ineludible en el texto se la venido llamando *lector implícito*, aunque no siempre es así.

Partamos, en este caso, de la definición que le dio Antonio Mendoza Fillola, siguiendo las teorías de Iser:

Aquel previsto por el autor como destinatario ideal de sus textos. Por ello se concibe como un lector dotado de específicos conocimientos previos que le permitan identificar e interpretar legítimamente las referencias textuales, a través de una activa cooperación de su intertexto, en la que intervienen las ineludibles aportaciones de las variables personales. Es decir, el texto— a través de su autor— ha previsto los saberes de base y el tipo de capacidad del lector que serían deseables para que este estableciera sus horizontes de expectativas (Jauss ,1989: 49). Tales expectativas habrán sido formuladas en relación a tres componentes básicos: la experiencia previa que el receptor tenga del género, la forma y la temática de otros textos anteriores de las que la obra presupone su conocimiento y la diferenciación entre lenguaje poético y lenguaje práctico. (1998: 173-174)

Como dijimos, resulta imprescindible partir de una primera idea que conviene aclarar en este punto: todo texto literario escrito, incluso en su preciso estado de gestación, lleva implícito un lector, pues se escribe literatura para que alguien, aunque sea un grupo muy reducido, lo lea. Esta exigencia de la comunicación literaria no puede pasarse por alto, ya que nunca estaría completo el proceso. Quizá el lector primero (el propio autor o autora en su momento de escritura) sea el más implícito de todos— quién sabe— pero lo cierto es que escribimos pensando en que otra persona nos comprenda e interprete lo escrito. Disintiendo de tal definición aquí planteada cabe recordar que Iser, en verdad, habló del lector implícito como aquel que estaba convocado ineludiblemente a la lectura de un texto: por ejemplo, para un libro de poesía infantil el lector implícito no solo sería el niño o niña, aunque las estrategias del texto fueron concebidas para que ese concreto tipo de lector se sintiera parte involucrada en la comunicación literaria emprendida, así que también el lector debe sentirse llamado por el texto, involucrado en él, porque para Iser sería una relación recíproca mientras que para Mendoza Fillola se decantaría por la parte concerniente al lector (que aporta y que compara).

Planteábamos capítulos atrás dos cuestiones derivadas de este lector implícito: por un lado, existe una implicación interna en el texto del propio lector, hasta tal punto que todo texto solo ha sido concebido para que llegue al lector implícito que subyace en él, de ahí, por otro lado, cabría preguntarse si el autor o autora, no ha buscado su reflejo

para personarse a través de ese lector implícito que sí permanece en el texto⁷¹. Pero íbamos más allá de estas reflexiones cuando también quisimos preguntarnos lo siguiente: si la interacción entre texto y lector no se da realmente entre el lector implícito (abstracto, imaginativo) y el lector ocasional (empírico) ¿estamos ante simulacro provocado por la ficción del texto literario? Visto así, no sabemos hasta qué punto este lector implícito no es depositario de las posibles interpretaciones (numerosas, pero limitadas en buena parte) que podemos realizar en nuestra lectura.

Sinceramente, pensamos que Mendoza Fillola une incorrectamente aquí la idea de lector implícito con lector ideal, y lo hace porque entiende que ese lector que exige y convoca el texto va a completar perfectamente todos los caminos posibles de su interpretación, pero eso no significa lector implícito en la teoría iseriana: sin destinatario posible no podemos concederle al texto literario tal categoría, así que proyectamos su existencia, basada en una hipótesis receptiva, que *concretizará* el texto según la propia terminología de Iser, actualizándolo y reviviéndolo con su acción. Este lector implícito sirve para la apelación individualizada (cuando existe un receptor empírico concreto y concretado) o abstracta es decir, colectivizada. Cada lector podría verse incluido en uno u otro grupo cuando lea el texto, pero lo importante es que está llamado, implícitamente, a entrar en uno de los dos grupos tan pronto abra el libro y comience su lectura hasta un punto en el que deje de ser implícito (efecto llamada) y comience a categorizarse de otro modo (modelo, competente, ingenuo, etc.).

Otra cosa es que un lector ocasional se sienta implícitamente convocado a un texto concreto, en este caso la definición de Mendoza Fillola caería por su propio peso, ya que estaría afirmando que el autor tendría en mente una serie de competencias mínimas (¿y no máximas?) para llevar a buen puerto la comprensión y la interpretación; ahora bien, pongamos por caso que, como adulto, cae en nuestras manos un libro de poesía infantil tal y como dijimos líneas atrás: superamos la competencia requerida, los saberes exigidos y los conocimientos ¿estaba convocado a la lectura? Si hemos cumplido con todo lo requerido ¿por qué nos sentimos intrusos lectores? El acto comunicativo se ha seguido dando, incluso de una manera todavía más efectiva en cuanto a su comprensión, y el texto ha seguido requiriendo un lector implícitamente

⁷¹ A tal idea nosotros la llamaremos *lector reflejo* y será especialmente visible cuando tratemos al lector modelo.

¿acaso no estamos también nosotros y nosotras convocados/as a su lectura? Siendo, como somos, *lectores ocasionales* de este texto ¿deja de implicarnos porque no constituimos un posible modelo trazado por el autor o la autora? De hecho, a pesar de nuestra alta competencia lectora y literaria no somos los lectores ideales de ese texto, sino, como dijimos, podríamos considerarnos ocasionales, pero perfectamente implicados en el proceso de lectura, pues al abrir el texto podemos sentir nostalgia, recordar momentos de la infancia, comparar esos poemas con otros que conociéramos, etc. Así, el lector implícito es siempre una abstracción que se materializa con el acto de lectura, y luego se regula a partir de los conocimientos previos necesarios para ajustarse más a otro tipo de lector: el modélico, pero cabe no confundirlos, pues son dos realidades distintas.

Por último, la relación autor/ra y lector implícito cabe matizarla: si el primero se suele proyectar como primer receptor (con lo que marca un primer modelo) de su texto, se entiende que tendrá, al menos, los mismos conocimientos previos del propio autor/ra, ya que la medida de su competencia literaria, discursiva, comunicativa y lectora será la medida que usará para proyectarlo como posible y recomendable receptor. Ahora bien, la singularidad de la Literatura Infantil es que este autor/ra regula esas expectativas de lector a un nivel más bajo del suyo propio, adecuado a ese lector implícito, que difiera, con mayor notoriedad, de él/ella mismo. Consecuentemente, el autor o autora proyectan en su texto a un lector no tanto ideal como *habitual*, es decir, no tan certero en la comprensión e interpretación de sus textos como en el hecho de que acceda a ellos, con unos componentes mínimos que le permitan completar la comunicación literaria. Pero si fuéramos nosotros quienes volviésemos sobre el libro infantil ¿no estaría conforme el autor de que lo hiciésemos? Quisiera que no fuéramos habituales lectores, porque este papel debería estar destinado a sus receptores más esperables y para los que se han seguido una serie de estrategias, pero seguiríamos estando implícitamente convocados, sin determinar, eso sí, en qué circunstancias de lectura.

Pongamos otros muchos ejemplos que permitan tener una perspectiva amplia de lo que aquí estamos defendiendo: cuando un poeta joven— *youtuber* en la mayoría de los casos— escribe uno de sus textos, se proyecta claramente hacia quienes serán sus receptores y qué características han de tener en conjunto, demostrando, en muchos casos, un bajo nivel de exigencia al lector, como reflejo de su propia formación, tal sería

el caso de autores/ras como Marwan, Diego Ojeda, Defreds o Loreto Sesma caracterizados por una buena capacidad comunicativa y una muy baja originalidad a pesar de creer estar explorando nuevos horizontes para la poesía. Desde sus textos— como dijimos— emerge una imagen de lector/lectora habitual exactamente igual: escaso bagaje lector, inmaduro criterio estético, limitación léxica y conocimiento muy sesgado de las características del género poético y su tradición. En este caso podemos ver cómo lector implícito y lector habitual se armonizan perfectamente. Rara vez estos autores/ras tienen un lector diferente, salvo si este se acerca por curiosidad (o vocación profesional) ante el fenómeno de ventas. Pero claro, si la poesía, como dijo el poeta valenciano Francisco Brines, *no tiene público, sino lectores*, estamos, por el contrario, ante el dominio de toda una corriente editorial que apuesta por el fenómeno *fan*, que es otro tipo de lector, muy distinto al convencional o arquetípico, y que tampoco ha sido exclusivo del siglo XXI (Sánchez García, 2018).

En otro lugar, Mendoza Fillola (2001: 224) afirmó que existe una suerte de «interdependencia entre las peculiaridades del texto y la precisión de las características de su lector implícito: edad, motivación, intereses temáticos, un determinado grado de competencia literaria y lectura determinada». Pero esto parece muy evidente y coherente (por unitario) en el caso de que novela juvenil o de un cuento infantil, pero ¿y en una antología de poesía infantil? ¿existe ese lector implícito único, uniforme, unificador? Pongamos el ejemplo de la paradigmática antología preparada por Ana Pelegrín, *Poesía española para niños* (1987): sin edad, fronteriza, con motivaciones diferentes (nanas, villancicos, juegos, etc.) y con intereses temáticos también diferentes. Del mismo modo podríamos preguntarnos si la competencia literaria sería la misma al leer el poema del Cancionero Popular, titulado «Un águila y un león...» que el poema de Juan Ramón Jiménez, titulado «Novia del campo, amapola»: los dos forman parte del mismo libro en este caso. Claro, podríamos discutir que hay tal cantidad de autores y autoras implicados en la antología que no podemos armonizar sus lectores implícitos, pero lo cierto, a efectos reales de la comunicación literaria, es que esto no es del todo preciso, ya que hay un único autor (autora, en este caso), cuyos criterios de selección ha determinado un número de textos bajo unas premisas muy concretas que han llevado a confeccionar un libro propio, con título y características propias. Por tanto, respondiendo a la lógica anterior, Ana Pelegrín ha querido igualmente proyectar su lector implícito y los criterios

de su selección los ha querido dejar esbozados en la introducción del propio libro, donde, entre muchos otros aspectos, destaca esta voluntad articuladora:

Esta propuesta de trabajo es una tarea de sensibilización cotidiana, en la continuidad del aula de poesía, en la escuela o en casa, pero también si «hay que salir al aire y desatar la alegría y llenar el universo con nuestras vidas, decir nuestra palabra...»— como pide José Hierro— inventemos entonces días de poesía, o taller abierto, tratando de que no se destruya la espontaneidad y la autenticidad, y se desvirtúe en una brillante velada para satisfacción del público adulto. [...]

Cuando se comprenda el espíritu que mana de un libro de poemas, cuando intuyan el cálido mundo para recrear que encierra, entregue este libro en sus manos, para que lo lean y sea como un juguete más para armar y amar y desarmar. (Pelegrín, 1987: 20)

Por su parte, Pedro Cerrillo, en su antología *¿Dónde está el niño que fui? Poemas para leer en la escuela* (2014)⁷², además de identificar ya el destinatario ideal en su propio título, el alumnado («en la escuela») afirma en su contraportada:

Con esta *Antología* no pretendemos hacer poetas, sino acercar la poesía a jóvenes lectores para que puedan llegar a apreciarla, incluso a amarla; y para que puedan percibir que la poesía es algo útil porque hace ver las cosas de una manera diferente, porque educa la sensibilidad y porque desarrolla el espíritu crítico (2014: sp).

Por tanto, apunta a un lector en formación, que estime necesario y positivo desarrollar estos aspectos, pues la selección de textos y de información previa sobre ellos aspira a cumplir eso mismo en ese pretendido lector, que vacila entre el implícito, el habitual y el ideal. La pregunta en este caso sería si el modelo aquí de lector sería semejante al que señalara Mendoza Fillola, que debía estar «dotado de los específicos

⁷² Véase también que, fijándonos en el título solo, ya podríamos determinar que su lector potencial debería ser un adulto, que es aquel que añora la infancia perdida. Cosa curiosa, si entendemos que se trata de una antología pensada para los más jóvenes lectores, lo que produce un tono de nostalgia de fondo y de contraste, donde parece exigirnos la presencia de un adulto en el proceso lector, aquel que nos guíe por su entendimiento, pero también por su tradición, su recuerdo y su ligazón necesaria a la literatura, es decir, a su competencia literaria en particular.

conocimientos» (2001: 223). Aquí, por ejemplo, ¿debe tenerlos o el lector implícito es aquel que no los tiene y aspiramos a que los tenga? El autor— Pedro Cerrillo— habrá establecido un parámetro de comparación, ya que no debería aspirar a un lector equivalente a sus conocimientos: al crear un texto infantil (una antología es la re-creación de un texto único, aunque plural, creado con varios textos) habrá adoptado un punto de vista, quizá extraído de su propia experiencia como lector y de los pasos evolutivos que él mismo siguió. No en vano, el título del libro parece recordar tal hecho. Bien: aquí el lector ideal está por debajo del umbral del propio autor, que para entonces habrá llevado a cabo la difícil tarea de adecuarse a un nivel de su propia experiencia, doblemente artificiosa en este caso: un punto de vista diferente y con una edad también distinta, con las diferencias que esto comporta. Visto así, el lector implícito se convierte en él mismo (el autor), proyectado en el tiempo: es el lector que debe ser en el futuro y no tanto el que debe acceder en el presente al texto. Complejo, sí, pero certero en el análisis, porque es la única posibilidad que queda, ya que no se trata de un lector con conocimientos, pues debemos desarrollarlos; no se trata de un lector formado, ni es un *lector reflejo* del autor, sino una proyección de este en el tiempo, que intenta reconstruir su propia evolución con el fin de servir de modelo para futuros lectores. Por tanto, aspira a convertir al *lector ingenuo*— como dice Mendoza Fillola (2001: 224)⁷³— en un lector más competente.

Otro ejemplo lo podemos ver en la antología propuesta por Jaime García Padrino y Lucía Solana, *Por caminos azules...Antología de la poesía infantil* (1999). En su breve prólogo nos advierten que:

[...] para seleccionar los autores y poemas que ofrecemos ahora no hemos buscado la sencillez o facilidad de versos cargados de rimas tan sonoras como rebuscadas, a la que algunos identifican con una *poesía infantil* distinta o apartada de la Poesía general. Nos ha interesado más buscar composiciones donde las palabras de cada verso animen la más sencilla emoción estética y alcanzar así una auténtica condición poética. También queremos explicarte— antes de que leas estos poemas de muy distintos autores— que no nos ha preocupado para quién hayan podido ser escritos en su momento, si para niños o para los adultos en general. En realidad, ¿para quién escribe el poeta? [...]

⁷³ Sobre la definición de *lector ingenuo* cabrá hacer una matización, pues la idea de Umberto Eco, autor que acuñó dicho término, es muy distinta a como lo define Mendoza Fillola.

Pero esa mezcla de autores no ha sido caprichosa. Entre ellos hay una gran coincidencia, un rasgo común, que ha inspirado nuestra selección a la hora de elaborar la presente antología: han sabido ver el mundo y la realidad infantil con auténticos ojos de niño [...] han sabido colocarse al lado de un niño o una niña determinada para cantarle o recitarle unos versos que pueden emocionar a otros muchos lectores y lectoras como si fuésemos cada uno de nosotros lo que hemos inspirado las palabras de esos versos (1999: 9-11)

Una antología que apela a un lector implícito, más plural, receptivo que igual puede recordar que descubrir. Un lector que, como los autores respectivos, también se llega a sentir involucrado en los textos y los disfrute, de ahí la ausencia de notas, actividades o demás propuestas didácticas. Mira a la escuela pero sin exclusiva atención y principalmente aspira a la lectura pausada, entretenida y emotiva de los poemas. Es un lector ideal (una vez acude a la llamada) que ya sabe disfrutar de la lectura, que puede emocionarse sin dificultad y que quiere trazar un puente con el mundo adulto, compartiendo estos textos y su experiencia directa. La abstracción del propio lector implícito hace que podamos otorgarle un perfil diferente dependiendo del texto.

Muy interesante es la propuesta de Ana Garralón, titulada *Si ves un monte de espumas y otros poemas. Antología de poesía infantil hispanoamericana* (2004)⁷⁴. En sus palabras introductorias la antóloga afirma: «Fui entonces coleccionando aquellos poemas que más me gustaron: por su ritmo, por su ingenuidad, algunos por su influencia de corrientes de la época, otras por la musicalidad con que las palabras se habían ordenado, otras por su popularidad» (2004: 7) y prosigue con un «los niños que leen poesía saben que el lenguaje se puede utilizar para inventar, sorprender, jugar y también expresar un sentimiento» (8). El lector implícito de este libro es aquel que surge de un gusto muy personal, y no quiere ir hacia un lector niño que tenga ya un conocimiento de qué es la poesía porque son lecturas suyas propias, que quiere compartir⁷⁵. En nada coincide con los modelos de Cerrillo, Pelegrín, García Padrino y Solana. Y, sin embargo, a diferencia de la literatura adulta, existe siempre una necesidad

⁷⁴ Ha tenido hasta tres ediciones, la primera fue de 2000, la segunda de 2002 y la tercera, que es la usada por nosotros, del 2004.

⁷⁵ Otra antología que reclama ese lector implícito, aquel preocupado por el medio ambiente (tanto el/la maestro/a como el niño o niña) es la preparada por Mar Campos Fernández-Fígares y María Quiles (2020), titulada *Aquí la tierra. Poemas para un planeta en apuros*.

muy concreta de establecer las bases de la poesía infantil, como si el hecho de estar destinada a un concreto lector exigiese unos parámetros fijos, mínimos, para proyectarlo implícitamente.

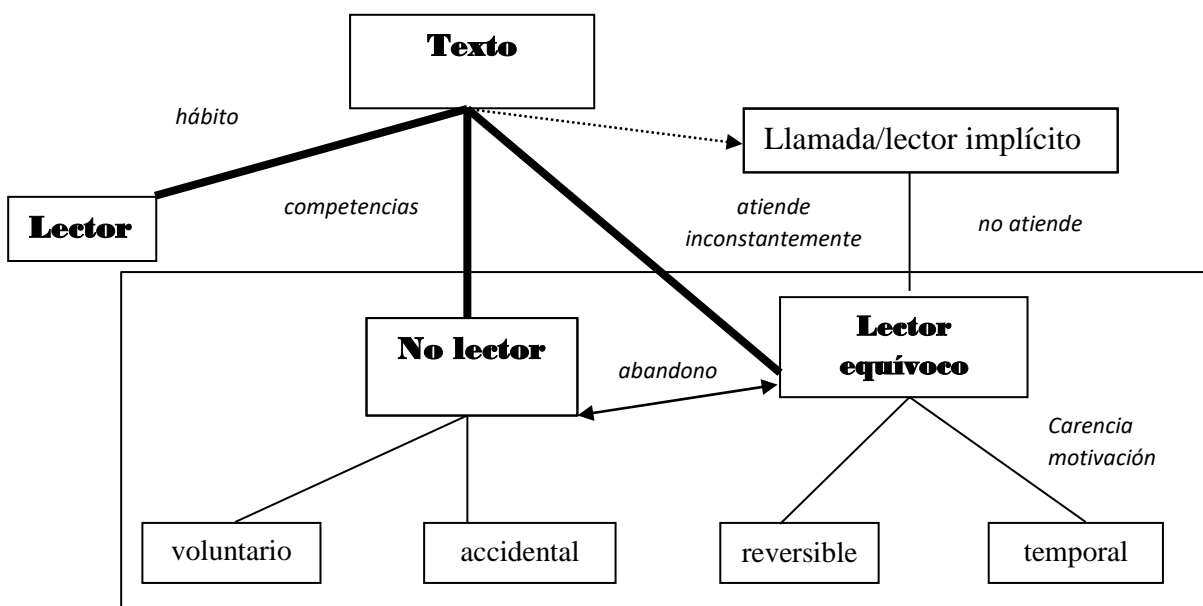
La conjunción perfecta sería armonizar al *lector implícito* con un *lector competente*, de tal modo que uno y otro se complementasen, aunque en el ciclo de Primaria esto no se da en ningún caso, salvo en muy raras excepciones, porque el lector infantil suele estar en los primeros pasos formativos para convertirse en un lector competente, así que realmente la educación literaria debería aspirar a esta conjunción una vez sobrepasado el umbral de la Literatura Infantil y Juvenil: que el *lector implícito* sea un *lector competente*.

4.4. El no-lector y el lector equívoco en la base de la lectura incompleta

Entendamos, pues, que el lector implícito es solo aquel que está convocado para completar el acto de lectura, su auténtica significación, actualizada y concretada. Carece de perfil alguno y de cualidades propiamente dadas, aunque para que sea lector deberá tener un mínimo de competencia lectora que garantice la comprensión— al menos parcial— del texto. Este lector implícito, además, sirve de cauce para que todo lector— sea su tipología la que sea— pueda identificarse y asumir la responsabilidad que la lectura le exige y al que le invita. A este lector, es decir, a aquel que está convocado de manera directa o indirecta, cabe motivarle, darle herramientas, acercarle el libro, hacerle ver la ventaja que tiene la lectura: porque en su abstracción reside parte de su potencial, pero también sus carencias, pues quienes no leen o no lo hacen correctamente evitan la llamada del texto literario o la dejan incompleta respectivamente. Por eso, el *no-lector* sigue dentro del lector implícito solo que no cumple la responsabilidad que requiere el hecho de leer un texto literario, mientras que el lector que lee mal (por motivos diversos) o decide voluntariamente declinar la lectura, cumple con esa responsabilidad, pero parcial e incorrectamente sin salir del laberinto, de tal modo que acude a su responsabilidad bajo excesivos prejuicios que pueden ir desde la carencia de competencia lectora, lingüística o literaria hasta la falta de motivación por hacerlo. A este tipo de lector le llamaremos *lector equívoco reversible*, ya que, por un lado, puede acudir a su implicación en el acto de comunicación, pero lo hace— como dijimos— sin los mecanismos suficientes para poder aportar la parte correspondiente a su interacción

con el texto. Esto provoca una equívoca situación: el lector lo intenta, pone todo de su parte, pero no comprende el texto y, por tanto, no lo puede interpretar. Por otro lado, puede ser que, por decisión propia y sin que se deba a carencia alguna, decida no leer un concreto libro (conocimiento del autor o autora y rechazo consecuente, desinterés por el género, justificación mediante motivos personales de toda índole, etc.): este lector se siente involucrado en la llamada a la comunicación que un libro o un texto literario en concreto irradia, pero decide, voluntariamente, rechazar dicho compromiso, lo que provoca otra equívoca situación: el lector, pudiendo leer un texto (competencias acordes, tiempo para leerlo, necesidad de hacerlo, etc.), decide postergar la decisión o negarse a hacerlo. A este segundo tipo lo llamaremos *lector equívoco temporal*.

Y, finalmente, estará el ya mencionado *no-lector*, que, de manera voluntaria puede negarse a la llamada por la carencia de hábito lector, competencias, interés en general, etc. que le pueden producir un rechazo a la lectura; o, en el otro extremo, desconoce la existencia de los libros (quizá en poblados con un gran subdesarrollo, como puede ocurrir en algunas parte del continente africano, por ejemplo), o no tiene acceso a ellos por motivos económicos, sociales y culturales (aquí deberíamos valorar sincrónica y diacrónicamente el lector como sujeto). Entonces, cabría distinguir muy claramente de aquel que, pudiendo, no quiere leer frente a aquel que, queriendo, no puede hacerlo, pues son dos tipos distintos de no-lectores. El primero de ellos lo podríamos llamar *no-lector voluntario*, mientras que al segundo lo podría calificar como *no-lector accidental*.



Lectura incompleta

FIG.7: La lectura incompleta a partir del lector implícito

Así, está claro que hay que poner también en contraposición a aquel lector que se convierte en *no-lector* de una manera temporal y ese otro que decide convertirse, como tal, de un modo continuo, ya que uno responde a una carencia de motivación o de finalidad muy localizada, mientras que el otro carece de hábito lector y no tiene interés de cambiar dicha situación. Poniendo esto mismo sobre el marbete de los ejemplos podríamos ver unos casos: el *lector equívoco* puede, en un momento determinado, tomar la decisión de ir a una librería o una biblioteca y comprar o reservar un libro, cuyo tema, por ejemplo, pueda resultarle interesante. El *no-lector*, en cambio, o no tiene acceso o decide no acceder de manera voluntaria a él, del mismo modo que sabemos que nunca comprará para sí un libro o se sacará el carnet de socio de una biblioteca pública. El porcentaje de probabilidad de asumir la responsabilidad de la lectura varía entre estos dos tipos de lector, como lo hace igualmente a nivel interno en cada una de sus clasificaciones.

¿Qué solemos encontrarnos en un aula de Primaria? Sin duda, este lector implícito, en su variante de *no-lector* o *lector equívoco* responde al prototipo más habitual de lector entre los seis y los doce años de edad: por un lado, tenemos a niños y niñas que no leen porque carecen de todo hábito y tal carencia suele estar directamente relacionada con los propios hábitos lectores de su entorno familiar o de los quehaceres con los que suele ocupar su tiempo de ocio, tanto ellos y ellas como sus familiares más directos. Su contacto con la literatura suele ser tan escaso que entienden el hecho de comprar un libro como un gasto innecesario, como si fuera un juguete de muy poco uso y valor. Además, establecen una relación de continuidad curiosa, ya que asocian libro con escuela y suelen ser niños y niñas con poco hábito estudiantil también. Por tanto, se produce un rechazo a una acción (la lectura) que les exige concentración, calma, atención, silencio, etc. Su falta de cuidado con el libro suele llevar emparentada una consideración del mismo como inservible y, por tanto, es muy probable que pierdan todo interés por tener uno, comprarlo o cuidarlo. Son también niños y niñas que, de entrada, pocas veces han tenido, dentro de su marco familiar, contacto con la literatura

tradicional (nanas, trabalenguas, retahílas, cuentos populares), con lo que, desde luego, carecen de esos conocimientos previos de base que les ayudarán a afrontar con un mínimo de garantías lecturas un poco más complejas. Son ejemplos de estudiantes que recorren un camino de ida y vuelta, sin transformación real: del no-lector involuntario (etapa de prelectura) pasan a un lector en fase de instrucción y acaban en un no-lector por decisión propia. Así, comienzan a entender que el texto literario les convoca (aflora en ellos la conciencia de la lectura y de ser lector), carecen de interés y de conocimientos para responder a esa llamada de manera natural y voluntaria, y pasan a desoír dicha llamada, ya con la firme convicción de no ver utilidad ni finalidad alguna en el hecho de leer, así que renuncian a su responsabilidad como lectores. ¿Qué pasa en la adolescencia? En esta etapa crítica, dentro del desarrollo personal del alumno o alumna, la lectura puede sufrir el mismo vaivén, pero con mayor complejidad para muchos que no han abandonado los estudios una vez acabado el ciclo de Secundaria, pues pasan del *no-lector involuntario* al lector con ciertas competencias mínimas pero carente de motivación o en rebeldía y de ahí a un *no-lector voluntario*, aunque su radicalidad siempre puede reconducirse hasta transformarlo en un *lector equívoco temporal*. No suele haber una transformación mucho más extrema, que lleve a desarrollar un hábito lector más continuo.

En el otro punto podemos decir que rara vez, al menos en España, encontramos un *no-lector accidental*, pero puede darse el caso, aunque hay diferentes cauces y vías de ayuda contra la discriminación o segregación social motivada por causas económicas. Si las circunstancias se logran reconducir, con el tiempo acaban convirtiéndose en lectores, con distintos niveles; si la situación cambia relativamente se acabarán transformando en *no-lectores voluntarios*.

Otro de los casos más habituales en Primaria es el del *lector equívoco reversible*, pues está en una fase de instrucción, así que será cuestión de práctica y tiempo ver cómo se transforma en otro tipo de lector (competente, ocasional, etc.) a la par que va desarrollando las correspondientes competencias y va aumentando sus conocimientos y experiencias: irá de la primera fase de identificación y reconocimiento a la segunda de comprensión e interpretación, aunque pueda ir a un ritmo algo más lento en su nivel de lectura. Podríamos encontrarnos el caso de tener ante nosotros un *lector equívoco temporal*, que decidiese no leer un tipo de textos en concreto: suele ocurrir con géneros

específicos, como la poesía, que, en un momento determinado— y bajo la sospecha de ciertos prejuicios aún anquilosados hoy en la sociedad— deciden rechazar sistemáticamente, salvo cuando deben hacerlo por obligación en el tiempo de clase o como tarea derivada de su formación estudiantil. La motivación, la seducción de la lectura como ventana abierta a nuevas aventuras, sin distinción del género leído, son medidas de contrapeso frente a este último tipo de lector, que suele ser el más usual de todos en Primaria: contamos con su fascinación ante las historias contadas, su gusto por la musicalidad que le pueden dar los poemas de tradición popular, la magia del espectáculo teatral como correlato de su juego de máscara que lleva a cabo habitualmente cuando asume roles jugando en el patio con sus compañeros y compañeras, etc. todo ello ya es mucho bagaje para poder activar e incentivar el gusto por la lectura, y quitar la losa de la obligatoriedad, que puede ser útil como táctica educativa, pero poco efectiva como reclamo: cabe diseñar otra estrategia para que las lecturas obligatorias no resulten como tales.

En definitiva, tanto el *no-lector* como el *lector equívoco* pertenecerían a la esfera del acto de la *lectura incompleta*, que es aquella que no se ha dado como tal o solo parcialmente, desoyendo la llamada a la comunicación literaria, que es también la llamada de la tradición cultural propia y ajena y del conocimiento. En estos casos el acto de la lectura, a pesar de seguir contando con un lector implícito, no se cumple.

4.5 Las formas posibles del lector implícito: la heterogeneidad de las competencias y los hábitos

No perdamos de vista que al tratar la literatura en un aula de Primaria, Secundaria y Bachillerato (aunque en menor medida), más allá del uso de unos clásicos remozados en actualizaciones estamos usando una serie de textos condicionados precisamente, por su receptor/lector, y que esto implica tomar una determinada postura ante lo que se supone como lector o agente receptor; y no solo eso, condiciona (como dijimos) el tipo de texto a él dirigido, de tal forma que si cada texto— como apuntó Eco— lleva consigo un lector ideal, es posible que, en estos casos de la Literatura Infantil y Juvenil, sea al revés y el lector implique, para sí, un texto ideal, para que entre a formar parte de una tradición propia, calificado como infantil y cuyos cánones constitutivos ya han sido ampliamente estudiados de todos sus géneros. Pero también, el plan de lectura de

nuestros centros educativos españoles, así como las estrategias editoriales dominantes, han fomentado el predominio de un tipo de lector entre los más jóvenes, hasta presentarles textos hechos a su medida, donde el libro se convierte en objeto fetiche, de consumo masivo e inmediato, con un tipo de portada muy características, que resulta limítrofe entre lo juvenil y lo adulto, etc.

En base a esta apreciación podríamos proponer una tipología en torno a los tipos de lector y sus funciones o responsabilidades asumidas para ver, de qué manera podemos, consecuentemente, trabajar la relación o relaciones entre el texto y el lector, conocida como intertexto. Dicha clasificación podríamos llevarla a cabo a partir de una relación descendente entre ellas, pero sin que implique, implícitamente, jerarquía alguna en su relevancia. No obstante, lo que sí resulta importante tener en cuenta es que esta clasificación es resultado de esa interacción/relación que se entabla entre lector y texto y que solo tiene razón de ser si así lo entendemos.

Dentro del lector implícito—que es un referente diáfano e historiable (en cuanto que puede estar localizado en el tiempo y en su contexto)— podemos establecer otras clasificaciones pertinentes. Se trata de una tipología que va de mayor a menor concreción, hábito lector y desarrollo de las competencias lectora y literaria, aunque recordando que, como lector, comprende e interpreta el texto, es decir, lee. En este caso, hemos propuesto dos criterios clasificadores base: su hábito lector y el nivel de sus competencias, porque son los dos aspectos que marcan también buena parte de la educación literaria y nos ayudan a la hora de determinar a qué tipo de lector nos podemos enfrentar en un aula de Primaria, aunque esta tipología podría concretarse— solo a modo orientativo y muy conscientes de sus posibles variaciones— a partir de los ocho años de edad, una vez superada las dos primeras fases que propusiera Wells (1987) y vimos con anterioridad

- Dependiendo de su hábito lector tendríamos:
 - Lector ocasional
 - Lector habitual
 - Lector profesionalizado

- Dependiendo del desarrollo de sus competencias (comunicativa, literaria y lectora)
 - Lector modelo
 - Lector ideal o deseado
 - Lector competente
 - Lector transicional
 - Lector ingenuo
 - Lector ausente

Estas dos grandes categorizaciones pueden complementarse, de tal modo que en un solo lector podamos encontrar, por ejemplo, un *lector ocasional competente*, así que no se neutralizan ni se excluyen entre sí.

4.5.1. El lector ocasional, el habitual y el profesionalizado

El *lector ocasional* es aquel cuyo hábito lector suele ser bajo, pero que tiene las suficientes motivaciones y competencias para poder convertirse en un asiduo lector, aunque no lo haga. Suele relacionarse con el *lector equívoco temporal*, pero no siempre se corresponde con él. Estaríamos hablando de un lector que valora a la literatura, sabe conceder su auténtico valor social, cultural, formativo e intelectual, pero que suele dividir en exceso su tiempo de ocio, así que la lectura acaba ocupando un bajo porcentaje entre sus aficiones. No obstante, suele acercarse a la literatura de manera más o menos regular, por exigencias escolares en la mayoría de los casos, pero no rehúye la lectura fuera del ámbito escolar. En la mayoría de los casos suele tener una competencia lectora aceptable y una competencia literaria algo más baja, que compensa con unas correctas estrategias de lectura y una búsqueda de información complementaria. Su acercamiento al texto literario suele prolongarse en el tiempo, entre lecturas y suele necesitar un estímulo externo para estrechar esos períodos de lectura, sin embargo, tienden a dejarse atrapar por sagas de moda, y se inclinan, en este caso, por una lectura continua, de corto pero intenso alcance. Sus gustos estéticos suelen estar regidos por circunstancias muy concretas, que en muchos casos vienen marcadas por el marketing de algunas compañías editoriales (o productoras cinematográficas), así que se entrega al fenómeno *fan* en un buen número de ocasiones: tiende a comprar el libro del *youtuber*

de moda, por ejemplo, porque lo entienden como un acto sociabilizador, que le confiere una categoría individual dentro del colectivo en el que ya está integrada/o o quieren integrarse. En algunos casos el libro incluso acaba convirtiéndose en un objeto fetiche que cabe tener a toda costa y no se plantea si la historia está bien articulada o contada sino la actualidad de lo que está leyendo, es decir, si se relaciona con aquellas cosas que aspira a tener en pleno desarrollo de su personalidad (un teléfono móvil nuevo que hace no sé qué cosas, un amigo o amiga nuevo que le descubre nuevas formas de pasárselo bien, etc.). Pocas veces el entorno familiar cuestiona este tipo de lecturas, pues consideran que estimulan el hábito lector frente a otras posibilidades como los videojuegos, por ejemplo: dentro de marcos familiares muy dispares, estos niños y niñas (también adolescentes) no ven ajena la acción de leer, pero sí asumen que se trata de una simple diversión como cualquier otra, siempre que no esté «escolarizada», pues de ser así la verán como un campo de trabajo del que extraer una serie de contenidos: responder preguntas, relacionar con otros textos, etc. Finalmente, diremos que este tipo de lector suele elegir narrativa de manera prácticamente exclusiva, aunque haya estado (y es también habitual) en contacto con la poesía y el teatro de manera constante, tanto en su ámbito escolar como en el familiar.

El *lector habitual* es más vocacional, ya que ha desarrollado un hábito capaz de traspasar el marco escolar y tener continuidad fuera de él. No atiende tanto al papel sociabilizador de la lectura, sino a su enriquecimiento personal, a su placer individual, así que busca también no solo aquellos libros que están de moda entre sus propios compañeros y compañeras, sino otros, que ya no son tan comunes y que, en cambio, ejercen un tipo de atracción en ellos y ellas. Su nivel como lector puede variar mucho, aunque sus experiencias suelen ser tan continuas que le acaban dando estrategias de comprensión e interpretación más o menos estables, a pesar también de que, en muchos casos, tienda a hacer relecturas continuas de sus libros favoritos. En la búsqueda de su propio espacio como lectores, estos suelen hacerlo antes de dormir, momento en el que pasan largo tiempo haciéndolo. A efectos de mercado, es un lector que garantiza el éxito de ventas de ciertos títulos y posibilita que otros, sin el marketing detrás, logren también venderse, ya que les llaman la atención ciertas temáticas, autores o autoras o colecciones. Solo el socorrido paso a la Educación Secundaria o al Bachillerato, con un incremento de la dificultad de los textos leídos, del trabajo mecánico sobre ellos y del

uso continuado de clásicos con muy poca afinidad con sus intereses puede hacer que la balanza de estos lectores se decante hacia el *lector equívoco temporal* y en muy raras ocasiones puede convertirlo en *no-lector voluntario*, aunque algún caso se ha dado.

Lo normal, en estos casos, es que los niños y niñas de Primaria sientan cierta vocación hacia la lectura (también la oral y oralizada), y que, en momentos puntuales, quieran tener libros, sentirlos accesibles en su ámbito familiar y también en el escolar, así que cabe no negarles esta posibilidad ya que cuentan con una motivación especialmente importante en estos casos y solo debemos ayudar a vehicularla de la mejor manera posible para que desarrollen una capacidad crítica que les permita ir perfilando su gusto lector, sus estrategias de comprensión e interpretación y— muy importante— el beneficio de acercarse a todos los géneros literarios sin excepción, pues en cada uno puede encontrar respuestas diferentes.

Finalmente tenemos al *lector profesionalizado*, que no tiene ningún tipo de relación con la educación Primaria, salvo que el/la docente tenga una competencia literaria y lectora muy desarrollada y ejerza, ya fuera del aula y por gusto personal o profesional, la crítica literaria. El hecho de que la/el docente pueda ser un lector especializado justifica que esté aquí incluido, pero atiende a un porcentaje muy bajo entre los maestros y maestras y nulo, como es normal, entre los/las alumnos/as. Este lector profesionalizado suele tener un acercamiento al texto literario también vocacional, como es esperable, muy competente en todos los sentidos y con una intención hermenéutica y metaliteraria, que explica su lectura y sus estrategias. Pero esta tipologizado aquí por la asiduidad de su lectura: no es siempre un lector habitual, sino que a veces se convierte en ocasional, dependiendo de qué tiene que leer y por qué motivo (creación de una reseña, una investigación, búsqueda de un dato o información, etc.). Lee sin esfuerzo alguno, pero no siempre lo hace desde el placer que dicha actividad le motiva, sino desde la obligación, así que no siempre escoge qué quiere leer y cuándo, sino que agentes externos marcan su acto de lectura, supeditándola a una funcionalidad que poco o nada tiene que ver con el hábito lector y sí con el hábito de un profesional que debe cumplir con unos trabajos específicos. Por tanto, no siempre lee por placer, sino que muchas veces debe hacerlo por obligación y no siempre lo hace de manera regular, sino marcado por momentos concretos dentro de un plan de trabajo regularizado, igual que un trabajador o trabajadora normal cumple su horario de oficina.

Muy ilustrativa es la opinión de Harold Bloom al hablar de su obligación lectora en algunos casos:

Lo triste de la lectura que se realiza por motivos profesionales es que solo raras veces revive uno el placer de leer que sintió en su juventud, cuando los libros eran un deleite hazlittiano, la manera en que leemos hoy depende en parte de nuestra distancia interior o exterior de las universidades, donde la lectura apenas se enseña como placer, en cualquiera de los sentidos profundos de la estética del placer (Bloom, 2003: 19)

También la escritora Francine Prose (2007) publicó un interesante libro al respecto, pero de manera celebratoria en este caso, aunque la preceptiva y la enseñanza de la literatura, como siempre, salen mal parados, lo que acaba enlazando con la opinión de Bloom en lo esencial:

Solo una vez me condujo mi pasión por la lectura en la dirección equivocada: cuando permití que dicha pasión me persuadiera de realizar los estudios de posgrado. Entonces, pronto me di cuenta de que mi amor por los libros no era compartido por muchos de mis compañeros y profesores. Para mí era difícil comprender que era lo que ellos amaban realmente, lo que me produjo un escalofrío de ansiedad que, tiempo después, se me antojaría como una premonición de lo que ocurriría con la enseñanza de literatura una década más o menos después de que abandonara mi doctorado. Esto ocurrió cuando el cuerpo académico de literatura se escindió en grupos rivales de deconstruccionistas, marxistas, feministas y demás, todos batallando por el derecho a decir a los estudiantes que estaban leyendo «textos» en los que las ideas y la política jugaban una baza decisiva en el análisis de lo que realmente había escrito el autor. (Prose, 2007: 17-18)

Vuelve a aflorar la idea del paraíso perdido, incluso para aquel/la lector competente, que parece añorar las bonanzas de la lectura desinteresada. Podemos comprenderlo perfectamente pero ¿no resulta contradictorio en el fondo? ¿queremos formar a futuros nostálgicos?

4.5.2. El lector modelo y el lector ideal

Muchas son las definiciones que tenemos del lector modelo, con interesantes variantes dependiendo del crítico que lo intente definir, sobre todo en el área de didáctica. Para Umberto Eco todo texto «deberá prever un lector modelo capaz de cooperar en la actualización textual de la manera prevista por él y de moverse interpretativamente, igual que él se ha movido generativamente» (Eco, 1979: 80), como veremos con mayor detenimiento. Un matiz resulta clave para no confundirlo con otros tipos: si el *lector implícito*, en cuanto abstracción generalizadora de la comunicación literaria, está llamado a cooperar y a actualizar el texto, el lector modelo debe hacerlo tal y como proyecta el autor/ra, es decir, actúa realmente como reflejo de unas expectativas previas que el autor/ra ha tejido. Por eso, el lector implícito más favorecido será el lector modelo como el conjunto de *condiciones de felicidad*, establecidas textualmente, que deben satisfacer para que el contenido potencial de un texto quede «plenamente actualizado» (Eco, 1979: 89).

Para Luis Sánchez Corral, en cambio, se trata de un lector

activo, crítico, creador, que se construye a sí mismo en la medida en que construye los significados, o en la medida en que juega con las estructuras formales metamorfoseadas en contenidos, o en la medida que experimenta una ruptura cognitiva, divergente con respecto a los hábitos adquiridos y rutinarios, constituye una de las funciones más determinantes en la interacción que se establece mediante el encuentro del lector con los textos literarios. (Sánchez Corral, 2003: 302)

La idea que tuvo Eco— creador del término— del lector modelo era otra muy distinta: el crítico italiano entendía que la competencia del destinatario no coincidía necesariamente con la del emisor y que esto nos conducía a la creación de un prototipo de receptor, abstracto e inalcanzable, que se equipararía al que realmente está proyectando y requiriendo el autor para su obra, de tal manera que

Para organizar su estrategia textual, un autor debe referirse a una serie de competencias (expresión más amplia que «conocimiento de los códigos») capaces de dar contenido a las expresiones que utiliza. Debe suponer que el conjunto de competencias a que se refiere es el mismo al que se refiere su lector. Por consiguiente, deberá prever un lector modelo capaz de cooperar en la actualización

textual de la manera prevista por él y de moverse interpretativamente, igual que él se ha movido generativamente.

[...] Por un lado, el autor presupone la competencia de su lector modelo; por otro, en cambio, la instituye.[...]

De manera que prever el correspondiente Lector Modelo no significa solo «esperar» que este exista, sino también mover el texto para construirlo. Un texto no solo se apoya sobre una competencia: también contribuye a producirla. [...] [los autores] determinan su Lector Modelo con sagacidad sociológica y con un brillante sentido de la media estadística: se dirigirán alternativamente a los niños, a los melómanos, a los médicos, a los homosexuales, a los aficionados, al *surf*, a las amas de casa pequeñoburguesas, a los aficionados a las telas inglesas, a los amantes de la pesca submarina, etc. Como dicen los publicitarios, eligen su target (y una «diana» no coopera demasiado: solo espera a ser alcanzada). Se las apañarán para que cada término, cada modo de hablar, cada referencia enciclopédica sean los que previsiblemente puede comprender su lector. Apuntarán a estimular un efecto preciso; para estar seguros de desencadenar una reacción de horror dirán de entrada «y entonces ocurrió algo terrible». En ciertos niveles, este juego resultará exitoso. [...]

Pero también puede ocurrir algo peor (o mejor, según los casos): que la competencia del Lector Modelo no haya sido adecuadamente prevista, ya sea por un error de valoración semántica, por un análisis histórico insuficiente, por un prejuicio cultural o por una apreciación inadecuada de las circunstancias de destinación.[...]

Estamos ante un texto «abierto» cuando el autor sabe sacar todo el partido posible de la figura 1. La lee como modelo de una situación pragmática ineliminable. La asume como hipótesis regulativa de su estrategia. Decide (aquí es precisamente donde la tipología de los textos corre el riesgo de convertirse en un continuum de matices) hasta qué punto debe vigilar la cooperación del lector, así como dónde debe suscitarla, dónde hay que dirigirla y dónde hay que dejar que se convierta en una aventura interpretativa libre. (Eco, 1981: 80-84)

Parece una definición diametralmente distinta a la que formulara Sánchez Corral, que le otorga el papel cambiado en la comunicación literaria. Por tanto, no podemos partir de una errónea concepción de lo que significa lector modelo si pretendemos reflexionar y analizar cómo se construye, en base a qué estrategias y quiénes intervienen en su construcción como referente. Otra cosa es que entendamos que la propuesta de Sánchez Corral sí constituya un modelo de lector, pues eso es otra cosa.

La teoría de Eco supo sintetizarla Gemma Lluch, para quien esta se basaba en la creencia de que un texto *construye* un lector modelo como estrategia discursiva a partir de «les estructures discursives, les narratives, les actancials i les ideològiques. Perfilant-se des dels nivells més simples fins als més complexos» (Lluch, 1998: 24). Sin embargo, y a pesar del imprescindible estudio realizado por la profesora Lluch, ella misma tampoco se aventuró a una definición específica. Para Mendoza Fillola (1998c: 126), por su parte, ese lector modelo es sinónimo de *lector competente*, aunque, a nuestro parecer, una incluye a la otra, pero no es recíproco: un lector competente, como veremos, no siempre es un modelo, mientras que el lector modelo sí incluye un lector competente.

Partiendo de las consideraciones formuladas por Eco, podríamos entender al lector modelo como abstracción, proyección utópica del autor/ra en su obra, quizá para marcar ciertos niveles de interacción posterior con el texto, tomando como referencia su propia competencia, las estrategias empleadas para cumplir sus objetivos expresivos, y la regulación que hace para ajustar sus intenciones con el destinatario del texto. Por tanto, se entiende que, al escribir un texto literario lo hacemos para alguien (lector implícito) y que ese alguien tiene como primera referencia al propio autor o autora, que irá regulando, en todos los niveles, un prototipo de lector *perfecto*, capaz de alcanzar las mismas cotas de significación que el propio autor o autora e, incluso, superarlas, aunque esto pueda parecer más complejo y a veces ha despertado rechazo entre los propios escritores ante críticas e interpretaciones aventuradas. El autor o autora pretende guiarnos en los múltiples caminos de significación que un texto propone, situando un lector modelo como medida a alcanzar, aunque sea inalcanzable curiosamente: si queremos escribir un libro de poemas para niños y niñas, medimos nuestra competencia como autores o autoras, buscamos ajustarnos al perfil idóneo (ideal), al habitual y al ocasional, aunque el más próximo al modelo sea el profesionalizado, si este tiene una correcta y completa competencia literaria, claro. Trazamos una ruta de por qué caminos de comprensión podemos ir guiando las inferencias de lector, a pesar de que puedan surgir otras nuevas en el transcurso de la lectura y la relectura. La cuestión es que el lector tiene como finalidad aproximarse a ese modelo, aspirar a convertirse en él en el mejor de los casos, siempre que busquemos la máxima comprensión del texto. De ahí, también, que cuando un lector busca un texto en concreto, se formule hipótesis acorde a

su idea propia de cuál puede ser el lector modelo que el texto demande, así que no se trata de aquel que interactúa correctamente, como sugiere Sánchez Corral, sino el que encierra, en sí mismo, dentro del propio texto, todas las posibles interpretaciones derivadas de las estrategias y competencias del autor o autora y aquellas que le excedan. Si se agotara todo lo que el lector modelo puede aportar como meta de lectura plena, entonces no existiría la relectura, por ejemplo, tan característica entre los seis y los doce años. Así, todo lector, en su interacción con el texto, emprende la difícil tarea de convertirse en modelo, poniendo en acción sus competencias, conocimientos y experiencias: sirve para medirse ante el texto y ante la propia lectura y con esta medida proyecta nuevos objetivos de lectura a corto, medio y largo plazo, auto-calibrando el estado de su formación. Es también, visto así, una expectativa, quizá la más constante en todo el proceso de lectura, ya que proyecta la del autor/ra y, al mismo tiempo, la del lector y traza un eje que articula el texto en su conjunto (incluidos los paratextos como aportación de agentes externos en la comunicación literaria) del mismo modo que sigue sosteniéndose en su incertidumbre hasta el momento final del cierre del libro: el autor o autora calibra el éxito de su propuesta, mientras que el lector lo hará en base a lo que ha comprendido o ha dejado de comprender.

En muchos casos se ha hablado del *lector ideal*⁷⁶ como sinónimo de lector modelo (o lector implícito en algunos casos⁷⁷): ya vimos la definición de Enrique Anderson

⁷⁶ Para Umberto Eco el lector ideal sería el primer nivel del lector modelo. Se trata de un cambio de terminología por nuestra parte, pues coincidimos en su catalogación más esencial.

⁷⁷ Hay muchos estudios que, en términos estrictos no se equivocan, al unir lector ideal y lector modelo, pues están dentro del lector implícito, así que, por extensión, los abarca y define de manera global, aunque no está lo suficientemente especificado como para no caer en su confusión: pongamos, por ejemplo, un corral de comedias del siglo XVII, con un Lope de Vega transgresor en su fórmula teatral con aquel «porque, como las paga el vulgo, es justo / hablarle en necio para darle gusto» que dijera en el *Arte nuevo de hacer comedias en este tiempo* (1609, 2011). Lope de Vega escribía, sin duda, para un público muy variopinto, marcado por su heterogeneidad como público ideal; así, sin tener conocimientos de preceptiva, ni de tradición clásica ni de poéticas aristotélicas puestas en entredicho, ¿acaso no disfrutaba el pueblo analfabeto, puesto en la platea en su gran mayoría, de los textos de Lope? ¿de qué saberes estaríamos hablando: teatrales o vivenciales? Quizá el comprender la casuística teatral y su convencionalidad como género fuera suficiente para que un público poco competente comprase la entrada. Pues para ellos y ellas también escribió Lope de Vega, que los incluyó en su público (lector) ideal: no eran su modelo, pero sí parte de su público deseado. Si atendemos a la estricta conclusión a la que llega Sánchez-Fortún entonces Lope de Vega hubiese escrito obras acordes a ese analfabetismo de buena parte de su público, pero baste con acercarse a cualquiera de sus cientos de obras publicadas en la actualidad para llegar a la conclusión de que esto no puede ser así. Quizá pueda ajustarse a la literatura escrita para niños y niñas, pero no puede tomarse como una verdad universal, pues ciertamente, como

Imbert (2007) por ejemplo, pero por entonces ya añadimos un matiz importante, pues nosotros entendemos lector ideal como aquel proyectado por el autor o autora, aunque sin cumplir plenamente con su modelo, logra aproximarse a este, es decir, se convierte en el destinatario idóneo. Veamos un ejemplo clarificador: pongamos que el lector modelo del libro *Magiapalabra* (1995) de José Javier Alfaro sea un lector muy avezado en los usos expresivos del lenguaje, capaz de establecer conexiones entre sus poemas y toda la tradición poética popular que la precede, sobre todo aquella relacionada con los juegos lingüísticos como reclamo. Ese mismo modelo, además, está familiarizado con la confección (y su complejidad compositiva) del *collage*, partiendo de los primeros atisbos de vanguardia, pasando por la fragmentación del discurso propio de la década de los setenta: tradiciones que el propio Alfaro conoce y que refleja, de algún modo, en sus poemas visuales. Y a pesar de ser conocedores de todo ello y más, no alcanzaríamos a ser modelos plenamente, pues de las intenciones exclusivas de un poema en concreto, de un verso, de por qué usó una palabra específica y no otra (aunque nos siga creando un impacto emocional significativo en su elección) poco sabemos, más allá de las hipótesis aproximativas que pudiéramos lanzar partiendo de nuestra experiencia lectora y creadora al mismo tiempo. Sin embargo, ese modelo no es el destinatario ideal: Alfaro no pretende que su lector se detenga a reflexionar en torno a la flexibilidad y la plasticidad que tiene un collage dentro de un debate sobre la ruptura de la linealidad del discurso, sino que un niño o niña juegue con el poema, lo lea en espiral, lo concrete en su mente como si las palabras tuviesen vida, juegue con la sonoridad de sus rimas en muchos casos, intente adivinar el enigma que hay detrás de un villancico que une números y caminos, etc. Para Alfaro, seguramente nosotros no seremos lectores ideales, en cambio, los niños y las niñas sí⁷⁸. Por el contrario, nosotros estaremos más próximos a su lector modelo, y los niños y las niñas más lejos. Además, todo texto literario implica un lector, pero ¿hay un único lector modelo para todos los tipos de textos

vimos, el autor barroco tiene en mente un amplio espectro de público lector, muy heterogéneo: asume que tendrá un público (implícito), que luego se irá concretando de muy diversas maneras (ideal o no) acorde a un modelo antepuesto previamente, que intentará armonizar con el posible receptor en todas sus posibilidades. Dejo al ávido lector el juicio sobre qué estudios dentro del área tienen la poca pericia para caer en semejante error.

⁷⁸ Compartimos la idea de Mendoza Fillola (2001: 192) cuando lo definió como *lector previsto* y a tal nomenclatura podríamos aferrarnos en cualquier caso.

literarios? ¿es lo mismo leer un poema que un cuento? ¿nos exige las mismas capacidades?

También Jonathan Culler (1978: 123-124) se aventuró a dar una definición de este lector ideal, siguiendo buena parte del dictado chomskiano y su *ideal speaker-hearer*. En este caso, Culler, desde la estética de la recepción anglosajona, proponía ese *ideal reader* como aquel que «debe conocer implícitamente para leer e interpretar hechos de una manera que nosotros consideramos aceptable de acuerdo con la conformación de la literatura». Conocer implícitamente vendría a significar que damos por hecho una serie de competencias que le permiten convertirse en lector y que estas, a su vez, tienen un nivel de desarrollo aceptable como para poder enfrentarse a textos literarios: si es diáfana la idea de qué textos vamos a leer, entonces ese lector ideal no puede concretarse ni convertirse en modelo en su doble radicalización a cada lado del segmento/proceso de la lectura.

Si somos coherentes con nuestra terminología, podríamos ver que este lector ideal está próximo al *habitual*, ya que se conforma como referente. Es un lector *deseado*, que no siempre debe tener un alto desarrollo de sus competencias, pero sí un hábito lector asentado, una motivación y una ilusión destacables. Sobre él se articula toda una estrategia de mercado importante y también un buen número de estudios en torno a las características que lo definen en el panorama actual⁷⁹. Buena parte de los paratextos están pensados para atraer la atención de ese lector ideal, que sea capaz de completar el significado del texto y, al mismo tiempo, cubra las expectativas de mercado editorial y del autor o autora mismos, pues entienden la escritura también como una actividad remunerada (Lluch, 2005: 81-89). Pero no podemos obviar que se trata de un lector con unas competencias bien asentadas, que sabe inferirle al texto, antes, durante y después

⁷⁹ Dentro de esa misma equiparación entre lector modelo y lector ideal que esta vez no compartimos, el propio Sánchez Corral llega a situar a la educación literaria como parapeto frente a la imposición de posibles lecturas interesadas, que cuidan poco al lector y lo tratan como mercancía más dentro de un sistema capitalista feroz: «El sentido de la intervención didáctica aparece aquí perfectamente delimitado, puesto que la didáctica de cualquier discurso, pero sobre todo la didáctica del discurso literario, habrá de perseguir los siguientes objetivos: describir de manera crítica el Lector Modelo Literario, autónomo y creador él mismo de significados, para proponerlo en las aulas como situación alternativa a la descripción del Lector Modelo Massmediático, heterodirigido y recipiente pasivo de significados ajenos construidos por instancias enunciativas de naturaleza manipuladora» (Sánchez Corral, 2003: 304). Compartimos el fondo de tal apreciación, pues la educación sirve para desarrollar un pensamiento crítico efectivo, quizá solo nos faltaría coincidir en esa conceptualización del lector modelo, que lo vemos poco ajustado a la idea original del mismo.

de lectura, así que armoniza todas las posibles aristas del proceso lector (las cognitivas, las sociales, las culturales, las emocionales y las motivacionales), mientras que el lector modelo no tiene en cuenta el aspecto económico, por ejemplo.

Pensemos en otro supuesto importante, al menos en lo que concierne a Primaria: si hiciésemos actividades de lectura en voz alta ¿acaso cambiaría el lector modelo del texto? Podríamos asegurar que no, pues, como proyección del autor/ra en el mismo, en nada cambiaría si la lectura fuera individual y silenciosa a que si fuera colectiva y en voz alta. En cambio, el lector ideal sería aquel que tuviese costumbre de leer ante otras personas, o se lo hubiese preparado de antemano, o no se viera sometido/a a un estrés emocional por culpa de los nervios o su auditorio fuera reducido, etc. Si un maestro o maestra ha estado trabajando con un grupo de niños y niñas su formación lectora y ha visto pertinente trabajar la capacidad expresiva a través de la oralización lo que está habiendo es lo siguiente: por un lado, aspira a aproximar a los/las estudiantes al lector modelo, como es lógico; por el otro, ha comenzado su estrategia docente para conseguir que se conviertan en lectores ideales (es decir, con hábito, críticos/as, competentes, motivados/as) por una doble vía, la lectura silenciosa y la lectura en voz alta, ya que, en este último caso, la entonación, el respeto de las pausas, la vocalización, la gestualidad, etc. ayudan a una mejor comprensión e interpretación (de hecho la entonación, por ejemplo, ya es un primer modo de interpretar) del texto literario. Visto así, el lector ideal, desde nuestro punto de vista, es aquel que se proyecta como objetivo primero de la educación literaria, al menos en los ciclos de Infantil, Primaria y Secundaria, de tal modo que puedan responder, correctamente, al mercado editorial que los distingue como ideales. Otra cosa será qué parámetros está marcando dicho mercado para situar el índice que los calibre y los mida. Le debería seguir ya el lector competente como culmen de su etapa formativa y como antesala, siempre presente, del lector modelo.

Vayamos a un último punto de reflexión: dijimos que el autor o autora se proyecta en el texto buscando un lector modelo y acoplándose a un lector ideal, pero su relación con el *lector empírico*⁸⁰ es recíproca, de tal manera que este— aquel que adquiere un libro por curiosidad lectora, por necesidad y hasta por obligación— se ha generado también la imagen de un *autor modelo*, marcado por muchos factores, siendo el principal aquel que se deriva de su estrategia textual que perciben en el texto al que se

⁸⁰ Entendemos como *lector empírico* aquella materialización concreta del lector ideal.

enfrenta. Esta construcción mental del lector servirá igualmente para establecer un buen número de hipotéticas interpretaciones. Por ejemplo, si compramos una novela de Lorenzo Silva, las primeras estimaciones determinarán que su temática será policíaca, con estilo indirecto libre como recurso habitual de la narración, con cierta propensión al nominalismo, con entrada de algún personaje irónico, la presencia de un hombre protagonista, etc. Sobre ese modelo se realizan las primeras inferencias al texto y luego este nos lo confirmará o no, provocándonos sorpresa, decepción, satisfacción, etc.

		Lector modelo (lector no empírico)	
Competencia literaria y lectora	++	Lector competente (lector empírico)	profesionalizado
	+	Lector ideal (lector empírico)	No profesionalizado
	=	Lector potencial (lector empírico)	habitual
	-		ocasional
	-		

FIG.8: niveles de lectores empíricos según competencias

4.5.3. El lector competente, el lector informado y el lector ingenuo

La idea del lector competente surgió, principalmente, del estudio *La poética estructuralista* de Jonathan Culler (1978): de una manera crítica, corrigió la idea de que existía una capacidad innatista de competencia literaria y puso en valor la importancia de la educación, el aprendizaje y la escolarización en la formación y adquisición de la competencia literaria (Aguar e Silva, 1980: 112-113). En cierto sentido, para Culler la conjunción perfecta sería aquella que armonizara al lector implícito, al lector ideal, al lector modelo y a lector competente. Nuevamente Mendoza Fillola (2000, 2001)⁸¹ lo

⁸¹ Corroboran estas apreciaciones trabajos como los de Antonio Díez y Vicente Clemente (2017), Víctor Moreno (2004), Elena Jiménez Pérez (2014,2015), Bernardo Riffo y Mónica Vélez (1992) aunque orientado a la competencia lingüística; también el de Antonio Díez y Antonio García Velasco (2015) en su síntesis y el imprescindible estudio de Felipe Zayas (2012), así como el de Isabel Solé (2012) y Jorge Larrosa (1996).

intenta circunscribir a una definición derivada de sus actos y no tanto a su naturaleza, de tal modo que será aquel lector cuando:

1. *Disfruta con la propia actividad de recepción*: aspecto hartamente controvertido, ya que nosotros podemos estar leyendo un libro de poemas que no nos esté gustando nada y nuestro disfrute se vea comprometido. Ciertamente que aquí podemos hablar de continuidad, repetición o asiduidad. Quizá también es cualidad del lector competente el saber desechar un libro, argumentando los motivos por los que se abandonan unas lecturas que no cumplen ni con las expectativas ni con el nivel que dicho lector le exige al texto (Bayard, 2010: 27-28).
2. *Posee una metacognición del proceso lector y tiene presentes las fases, actividades y estrategias*— para seguirla como pauta— durante todo el proceso de recepción: esto es, un estado de consciencia del intertexto y sus mecanismos de acción sobre el texto.
3. *Desarrolla el modo sistematizado del proceso de lectura que lo conduce a la actualización del texto y a la coherente valoración interpretativa*. Es decir, ha desarrollado un concreto hábito de acercamiento al texto literario.
4. *Comprende la doble funcionalidad enunciativa que presentan algunas estructuras lingüísticas de los textos poéticos*. Es decir, es muy consciente del doble juego significativo de la literatura, que se tensa sobre la relación del significado denotativo y el connotativo. Dicha tensión, en cambio, no es privativa de la poesía, por ejemplo, aunque en esta sea predominante⁸² y es que hay aquí un error de base: considerar que el lenguaje figurado es el propio y característico del género poético: podríamos decir que es más propio, que se concentra de una mayor forma pero no es privativo de ella.
5. *Reduce o regulariza las particularidades normativas que presentan algunas estructuras del discurso poético*. Entendemos del siguiente modo que el

⁸² Suele darse aquí un error de base y no nos referimos al trabajo de Mendoza Fillola, sino como cuestión más general a la hora de tratar las características de la poesía: el lenguaje figurado puede ser predominante del género poético, pero no privativo de él, incluso en el habla cotidiana se dan miles de metáforas, metonimias, sinécdoques, hipérbolos etc. A lo largo de este trabajo hemos venido insistiendo sobre esto.

alumno/a, al ver un poema con catorce versos, divididos en dos cuartetos y dos tercetos, con rima consonántica variada (aunque predominantemente trenzada) y con isosilabismo endecasilábico, podrá identificarlo dentro de una tradición que consideró en llamar «soneto» a semejante tipo de texto.

6. *Identifica clases, estímulos, orientaciones, etc. ofrecidos por el texto para reconocer la organización del discurso literario.* Es decir, sabe cómo rastrear correctamente esos indicios significativos (discursivos) que el texto pone ante él.
7. *Emite hipótesis sobre el tipo de texto, identifica índice textuales y, especialmente, conoce y emplea las estrategias útiles y eficaces para establecer el significado del texto.* Coincide con el punto 2 en todo y, por tanto, parece un aspecto algo redundante.
8. *Busca y establece correlaciones lógicas que le permitan articular los distintos componentes textuales y diferenciar normas de coherencia que le permitan hallar múltiples significaciones/interpretaciones del texto.* Semejante al dispuesto en el punto 3 pero sin la matización del texto poético.
9. *Adapta la actitud receptora que sugiere o propone la intencionalidad del texto:* esto es un aspecto muy importante, porque viene a afirmar que el lector competente es aquel que se armoniza y corresponde con el lector modelo.
10. *Atiende a las pautas de recepción/lectura que le muestra el texto y sigue la lógica del discurso para inferir significados.* Semejante, por su parte, al propio punto 3 y muy parecido, también, al punto 6.
11. *Reconoce las estrategias que el autor/ra ha seguido para elaborar el texto, así como las marcas e indicadores previstos por el texto para su lectura, pues es quien ha codificado el texto para un tipo determinado de recepción.* Semejante al punto 7 sin variación alguna realmente, solo que aquí se apunta a una intención del autor/ra, tomando como referencia al propio lector modelo: es una apreciación que vuelve a armonizarlo con el lector competente.
12. *Acumula experiencias de recepción como saberes significativos en su competencia literaria.* Este apartado es complejo y necesita varias matizaciones, porque es cierto que cada texto (y cada género, por extensión)

exige un tipo de lector: la acumulación de lecturas no garantiza que el lector sea más competente, aunque cabrían más posibilidades para ello. Por ejemplo, si somos lectores habituales de novela policíaca no quiere decir que también lo seamos de poesía; de hecho, a veces incluso aquellos/as que están acostumbrados a ciertas casuísticas dentro del género narrativo referido tienen problemas para la yuxtaposición afectiva que suponen algunos poemas en su desarrollo (Sanjuán, 2014). Sabemos, de buena mano, que esta es una realidad fehaciente y que este criterio de la cantidad o acumulación siempre cabe matizarlo, porque la experiencia es muy relativa: si un trabajador/ra, en una fábrica de coches, acumula veinte años de experiencia atornillando parte del chasis delantero, no equivale, a pesar de la curiosidad eventual que pueda tener, que sepa cómo fabricar un coche completo o cómo funcionan sus motores que, permanentemente, se van renovando. Será más probable que, por proximidad profesional, por inquietud personal o por placer, este trabajador o trabajadora acabe sabiendo todo ello, pero no existe una relación causa-efecto ni esa casuística tampoco se aferra al factor de cercanía o proximidad. Igual ocurre con la lectura de poesía, por ejemplo. Sin embargo, el camino contrario sí suele arrojar resultados más satisfactorios, ya que quien es lector habitual de poesía suele hacer frente, con menos problemas, a la lectura de textos narrativos y/o teatrales: habrá que preguntarse el porqué de este fenómeno, y si eso implica un cambio de estrategias didácticas en la formación literaria de los alumnos y alumnas de Primaria o si, en cambio, el modelo/diseño actual de trabajo en el aula en torno al texto literario debe seguir dándole más presencia y relevancia al género narrativo, que a efectos totalizadores parece más práctico, a juzgar por lo indicado.

El lector competente responde a un perfil al que difícilmente podríamos ajustar las características de un estudiante de Primaria y sí podrían ajustarse algo más los de Secundaria, Bachillerato y Educación Superior. Ahora bien, cabría preguntarse entonces cuándo podemos calificarnos propiamente como lectores competentes y si la educación literaria tiene, entre sus objetivos, convertirnos en lectores competentes durante el período escolar o tras él, una vez el alumnado (infantil y juvenil) ha dado su salto

cualificado como adulto. Un paso un tanto contradictorio, porque una vez pasado el período escolar, la mayoría de los/las jóvenes dejan de precisar muchos conocimientos discursivos y contextuales (marco estético e historiográfico) para seguir consolidando su hábito lector, para acumular experiencias lectoras y para satisfacer su curiosidad personal. En su gran mayoría, se abandona toda esa práctica del comentario de textos, por ejemplo, para adentrarse más en una lectura liberada de toda pretensión interpretativa exigida por un modelo formativo, de tal modo que la lectura evoluciona en muy distinto grado, no tanto hacia lo que nos gustaría al profesorado dedicado a la formación literaria, sino hacia una realidad bastante distinta, que acaba desechando ciertas estrategias lectoras y se adentra en otras— algo más interiorizadas y asumidas por el lector— que suele descartar muchos aspectos de la contextualización del texto o, por el contrario, tiene ciertas motivaciones extremas (el marketing sobre una obra, su vinculación a una circunstancia o efeméride, etc.) como pretexto de la postrera comprensión e interpretación. No sabemos si en la precisión de Mendoza Fillola (2001) no se armonizan, en exceso, el lector modelo, el lector ideal y el lector competente, aunque uno esté dentro del otro y su relación sea directa.

En suma, para el propio Mendoza Fillola ese *lector competente*⁸³, volviendo a reforzarse en sus anteriores apreciaciones, sería aquel que: por un lado, entiende que la lectura no es un simple acto de reconocimiento de unidades menores (fonemas, grafías) o de descodificación de combinaciones de letras, palabras, sintagmas, oraciones, enunciados, hasta organizar un texto. Idea esta que sí puede lograrse en Primaria, y así queda recogido en el correspondiente currículo. Quizá el principal escollo es ver cómo ajustan varias de las actividades que se llevan a cabo, tanto en los libros de texto como en las propuestas didácticas al uso, publicadas o no. Por otro lado, sobrepasa el límite de la comprensión como resultado cognitivo del proceso de lectura, porque hace de la

⁸³ En otro trabajo de referencia el propio Mendoza Fillola (1998: 174) llega a afirmar— y coincidimos plenamente con él—que es difícil de definir «a través de unos rasgos concretos. Si en todos los casos se hubiera de poseer, en el grado óptimo, las condiciones que requiere la interacción lectora (competencia lingüística, textual y literaria, interiorización de las peculiaridades de las macroestructuras y las microestructuras y propiedades de las diferentes modalidades de textos, amplitud de conocimientos enciclopédicos suficientes para establecer las relaciones semánticas, experiencias diversificadas, amplia experiencia lectora y consolidación de las múltiples estrategias aplicables), habría que descartar un número amplísimo de -lectores que no reunirían estos requisitos». Tal apreciación es de una exactitud destacable y a ella nos aferramos. Igual tratamiento le da en la introducción de su volumen compilado (Mendoza, 2008: 11-25).

lectura personal un acto de interpretación coherente. En tercer lugar, aplica actividades y estrategias de comprensión e interpretación y las pautas de la actividad lectora, que tiene presente durante todo el proceso. Además, organiza e identifica las distintas fases de su lectura para aplicar aquellas estrategias que el texto le sugiere: es decir, aquellas actividades que habitualmente realiza en el aula (o motivadas en la etapa escolar), tales como comentarios de texto, preguntas de comprensión e interpretación o la relación de textos, las realiza el lector de una manera natural y naturalizada, al mismo tiempo que va llevando a cabo su lectura o poco después de concluirla, pero no nos imaginamos a un lector habitual, recostado en su cama, leyendo, por ejemplo, *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez o *Mujer sin edén* de Carmen Conde y haciendo actividades tales como buscar qué tipo de sustantivos predominan, por ejemplo, así que tal vez estemos constriñendo demasiado el término a un ámbito no natural, el académico. La calidad del receptor está, pues, en saber articularse para sí una serie de *preguntas anticipatorias* en primer lugar, *simultáneas* mientras va leyendo y otras *posteriores*, tal y como hemos organizado el proceso habitual de lectura lineal. Otra cosa muy distinta será si la realización de este tipo de actividades será un problema para servir al docente para determinar un grado de competencia adquirido por los/las estudiantes. Y, finalmente, el lector competente es aquel que activa específicos conocimientos previos y experiencias lectoras para identificar e *interpretar legítimamente* las referencias textuales, a través de esa dinámica cooperación de su intertexto, en la que intervienen las *ineludibles aportaciones de las variables personales*.

A partir de aquí cabría hacerse una pregunta obligatoria: ¿quién *legítima* (o le concede tal valor) a la interpretación? Tal verbo—legitimar— implica una supervisión externa, una aprobación que valide la comprensión e interpretación llevada a cabo y esto solo se da, de manera tutelada y regular, en el período escolar y académico, pero no tanto en la vida cotidiana, donde reseñas, estudios introductorios y críticos, monografías y otras publicaciones pueden servir como referentes. Ahora bien, ¿qué lector habitual suele recurrir a estas fuentes buscando esa legitimación? ¿están acostumbrados o acostumbradas los lectores a esta acción fuera del contexto escolar e, incluso, dentro de él? Volvemos, otra vez, a la idea del lector profesionalizado como referente de esta idea, algo optimista, de la lectura. Pero además, pongamos que nuestro contexto socio-cultural, enmarcado, por ejemplo, por una profunda ortodoxia religiosa, indica una

lectura unívoca del libro el *Cantar de los cantares* de *La Biblia*: una bella composición poética atribuida a Salomón, que cuenta una intensa y apasionada historia de amor entre dos jóvenes novios, con pasajes eróticos de gran hondura expresiva. No obstante, la imposición ortodoxa (o canónica en su sentido más riguroso) de su lectura determina que se trata de un poema en el que un Dios Todopoderoso (novio) cuida y trata de convencer amorosamente a un pueblo (novia), de dubitativa voluntad, así que, donde hay rebeldía y erotismo, se transforma en un mensaje sublimado de un ser/dios que expresa su amor al «pueblo elegido» y le advierte de los peligros de la infidelidad, de la inconstancia, de la falta de confianza, del entregarse con reservas y— sobre todo— de la duda frente a las promesas del amado, basadas en un futuro feliz, pleno y edénico. Así, el amado requiere fe ciega en el amor. Más allá del patriarcado evidente que destila el poema, podemos entender que un niño o niña educado/a bajo este tipo de lectura (mediatizada) buscará activamente las claves de ese mensaje en términos religiosos, que reafirmasen su fe. En cambio, una lectura muy ajena a tal doctrina lo hará encontrando claves evidentes de un poema potencialmente erótico, lleno de ciertos arquetipos que así podrían confirmarlo: el ciervo como símbolo del amado cazado de amor, el sello como alianza de palabra, los dientes como correlato de la pureza de la amada, etc. A efectos de la visión ortodoxa o canónica, tal lectura no sería legítima, sino todo lo contrario, de tal modo que rápidamente se nos indicaría la incorrecta lectura llevada a cabo, la carencia de saberes y conocimientos adecuados, el pobre intertexto en lo que a las sagradas escrituras se refiere, la intención diabólica de querer confundir la fe profesadas, etc. En cambio, aquel lector, más conocedor de la tradición literaria, estudioso de los modelos poéticos arquetípicos, pensaría en todo lo contrario, viendo que resultaría forzado o poco ajustado al texto, leerlo en clave religiosa, ya que no da indicio alguno para llevar a cabo dicha lectura. Entonces ¿cuál es la lectura más legítima? Aquí, las ineludibles variables personales aparecen con notoriedad. Quizá sean complementarias las dos lecturas, pero desde luego una comunidad cultural no daría la misma validez a una y otra partiendo de esas variables. Pero, además, ¿quién es más competente, el que lleva a cabo una interpretación ceñida a lo canónico o quien se adentra en un marco referencial más amplio y ve aspectos muy distintos en este extenso poema bíblico? Si atendemos al primero de los casos, entonces tendremos que aceptar que cada cultura, en su momento histórico concreto, determina qué es un lector

competente, negándole así su valor universal y genérico, al menos a nivel teórico. Si aceptamos el segundo caso, entonces buscaríamos liberar al lector de cualquier carga ideológica que tenga y esto sería imposible en sí, pero podríamos aceptar que el lector competente sería aquel capaz de desatarse, críticamente, de ciertas imposiciones culturales que podrían mediatizar su lectura. Tal hecho sería casi una utopía por la dificultad y el idealismo que le envuelve, pero no deja de ser un objetivo educativo, en verdad.

Si seguimos reflexionando sobre el mismo caso, podríamos llegar a otro punto de conflicto: pongamos que, en un primer momento, hayamos leído este texto desde su interpretación religiosa (o mejor aún: desde su contextualización religiosa); pero pasados unos años y tras tener una serie de experiencias e inquietudes vivenciales, artísticas y discursivas, nos inclinamos más por la segunda opción (poema erótico). En este caso, al entender que nos sentimos mejor formados e informados para interpretarlo de manera distinta ¿aceptamos que la segunda lectura es más legítima que la primera si el que ha cambiado ha sido el lector y no el texto correspondiente? Nuestra percepción— casi marxista— nos llevará a pensar en que hemos evolucionado y, por tanto, nuestra competencia lectora también⁸⁴. Ahora bien, pongamos esto mismo al revés ¿no tendríamos la misma percepción? ¿Cómo podemos calibrar nuestra competencia como lectores desde la legitimación de nuestra interpretación? Tal vez necesitemos reflexionar, en otro momento, estas incógnitas que exceden un tanto el campo de investigación de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, pero sí puede darnos alguna idea algo más precisa de nuestra tarea a la hora de formar lectores dentro del marco académico-escolar.

Nombres para categorizarlo no faltan: Glòria Bordons y Amparo Díaz-Plaja (2004) propusieron la denominación de *lector juvenil modelo* frente a la de lector competente en el marco de la didáctica, *lector cualificado*, *lector preparado*, etc. Si bien, podríamos sintetizar sus características más o menos generalizadas, retomando unas palabras de Mendoza Fillola (2000), quien lo caracteriza de la siguiente manera:

☞ Comprende las estructuras lingüísticas del discurso literario.

⁸⁴ Par una reflexió realment profunda a este respecto no puede dejarse de consultar los imprescindibles trabajos de Juan Carlos Rodríguez (2001) y Alfonso Reyes (1948).

- ☞ Posee un buen dominio del código lingüístico y conocimientos suficientes para activar los códigos culturales.
- ☞ Interactúa con el texto.
- ☞ Posee un dominio metacognitivo de la actividad lectora que le permita ordenar la lectura
- ☞ Distingue entre las siguientes actividades: descodificar, leer, comprender, valorar e interpretar.
- ☞ Adopta una actitud ajustada al tipo e intencionalidad del texto.
- ☞ Establece, con adecuación y pertinencia, la significación que el texto le ofrece.
- ☞ Establece coherentemente una interpretación que no contradiga el texto.
- ☞ Disfruta con la actividad de recepción.

Sí parece más clara la identificación del *lector ingenuo* al que alude Mendoza Fillola (2001: 224) retomando el citado trabajo de Umberto Eco, aunque volviendo a modificar parte de su original concepción⁸⁵. Este lector, muy en consonancia al que nos encontramos en el ciclo de Primaria, se caracteriza por:

⁸⁵ Como nos recuerda Gemma Lluch (1998: 24-25), Umberto Eco desarrolló parte de su teoría en torno a cómo las obras ya nos clasifican, de antemano, como lectores en su libro *De los espejos y otros ensayos* (-1988): por un lado, el llamado *lector ingenuo*, que sería aquel víctima de las mismas estrategias enunciativas y que no es consciente de cómo se ha articulado todo el texto y el paratexto para resultarle ideológicamente influyente; y el segundo, el llamado *lector crítico*, que sería aquel que disfruta del modo en cómo se le ha intentando influir ideológica y discursivamente. Es una cuestión de clarividencia consciente, de metacognición, pues el ingenuo disfruta de la lectura y el segundo, además lo hace desarticulando los procedimientos que se han usado para hacerle disfrutar (a él/ella y a toda una comunidad) de dicha lectura. Como podemos ver, de nuevo hay un reajuste de la teoría de Eco que no coincide plenamente con ella, pero que lega toda una terminología heredada: otra cosa es que nos hubiésemos inspirado en el concepto de *lector desinformado o ingenuo* de Fish (1970), que entonces sí coincidiría con la definición propuesta. Si llevásemos este concepto al cine, podríamos decir que el primero de los conceptos sería aquel espectador que se emociona con el argumento de la película, que puede seguir la trama y reflexiona sobre la naturaleza de los personajes y, sin embargo, no cae en la cuenta de cómo el director ha ejercido, mediante concretos planos, una influencia en su comprensión de la historia, cómo ha introducido un tipo de melodía para levantar la tensión o la expectación o cómo ciertos personajes hacen uso de un tipo de lenguaje para estimular una empatía mayor. La comprende, la interpreta y felizmente la disfruta. El segundo haría esto último y, además, buscaría esos otros canales de entendimiento que apuntan a la estructuración del objeto artístico. Esa es la diferencia: el segundo encuentra placer intelectual al preguntarse por el *cómo*.

1. Carecer de experiencia receptora y de vivencias de lectura. Resultaría aquí importante el factor socioeconómico y cultural de las familias y el contexto, incluso urbano, en el que se encuentran los niños.
2. No aplica (o carece también de ellos) los saberes que la experiencia lectora aporta e integra en la competencia lectora.
3. Muestra su extrema vulnerabilidad ante los requerimientos de un texto precisamente por las carencias que le ha creado su propia dedicación a la lectura.
4. Posee una limitada disponibilidad y un limitado repertorio (referencias intertextuales, normas socio-históricas, contenidos, etc.) ante los requisitos que muestra el texto.

Pero tras este punto 4, aunque revisando todo en su conjunto, podríamos preguntarnos lo siguiente: del cuento tradicional de Perrault, *Piel de asno* o *La bella durmiente del bosque*, por poner algunos ejemplos, ¿es necesario tener un amplio repertorio para comprenderlos e interpretarlos? ¿dejamos de ser lectores competentes si desconocemos el contexto de su escritura en este caso o sus variantes, por ejemplo, de la factoría Disney? ¿es necesario para la perfecta comprensión e interpretación del texto saber de la función de Perrault a la hora de recuperar y procesar textos heredados de la tradición oral para fijarlos en un documento escrito, culturizándolos e institucionalizándolos, descartando buena parte de su componente violento y sexual y orientándolo a un público más joven, que pudiera acercarse a estos cuentos para ir asimilando unos valores de comportamiento beneficiosos para el individuo y su sociedad? ¿requerimos el conocimiento del sistema feudal y sus repercusiones en las relaciones humanas? ¿y del comercio basado en el trueque? ¿de la organización piramidal de los estratos sociales en la Edad Media hasta bien entrado el siglo XIX? ¿y de la relación de vasallaje o de las creencias populares en torno a los bosques y sus peligros, a los efectos transformadores de la medianoche, a la magia arquetípica que envuelve a las calabazas, por sus formas altamente antropomórficas desde la visión simbólica del ser humano, etc.?

Vayamos ahora al caso de una nana, que además no sea de las más conocidas entre niños y niñas ni ya haya sido ampliamente comentada por los estudios en la

materia: leamos el poema— paradigmático—de José Ángel Valente, autor poco dado a la escritura para niños:

NANA DE LA MORA⁸⁶

Que no venga la mora
con dientes verdes.
Toda la noche
ligero duerme.

Duerme ligero,
que si la mora viene,
en el sueño escondido
no podrá verte.

La mora grande,
con dientes verdes,
no llames a este niño
ni lo despiertes.

(Valente, 1998: 264)

Para que el niño o niña comprenda e interprete el poema en su justa intención ¿es necesario que sepa que José Ángel Valente pertenecía a la llamada «Generación de los 50 o del medio siglo» y que este grupo de escritores/ras se caracterizó por un giro de la poesía comprometida de trazos sociales hacia una poética más intimista, llamada, en su abstracta definición, «del conocimiento» y anclada en una reflexión sobre el propio hecho de la escritura poética ya no como un «arma cargada de futuro» como postulaban sus coetáneos, con Gabriel Celaya a la cabeza, sino como reflejo de una identidad paralela, que nos sitúa ante el misterio profundo de la existencia? ¿es necesario saber cómo entendieron, en consecuencia, el lenguaje de la infancia perdida? ¿y será imprescindible conocer el arquetipo tradicional español de la «mora», semejante al del Coco o el hombre del saco? ¿no es el niño o la niña suficientemente competente para entender que esa mora, de dientes verdes e inquietante presencia, no es un agente

⁸⁶ El poema pertenece al libro *Breve son* (1953-1968). Se encuentra recogido en el volumen *Punto cero. Poesía 1953-1979* (1998), que es la edición que hemos manejado para este estudio.

positivo, ni reconocible en su marco social, sino una amenaza, porque los dientes verdes no pueden ser nunca buenos? ¿será necesario para ello haber leído otro texto donde estos oscuros dientes sean una amenaza? ¿y saber que este poema se enmarca dentro de una evolución concreta del autor que, a partir de este libro, tenderá más hacia lo que luego se conoció como «poética del silencio» ya en la década de los setenta? ¿es necesario saber que el poeta escribió estos versos en plena posguerra bajo la dictadura franquista? Es más, ¿ese contexto histórico explica la nana? ¿es menos competente el lector si desconoce todo esto pero llega a la más intensa experiencia que el texto le propone? ¿hablamos de un lector competente o de un *lector profesionalizado*? Queda claro que el lector profesionalizado es competente, pero la relación no es recíproca, como podemos sospechar. De hecho, la educación superior, ya hoy orientada hacia unos objetivos y formación profesionales, aspira a convertir al lector competente en lector especializado, mientras que los ciclos de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato, a cada cual en su nivel, intenta formar al *lector ingenuo* en *lector instruido*, y de ahí a *competente*. Es decir, del lector inconsciente de cómo le influye la lectura al lector plenamente consciente de ello: a esta transformación la llamaremos *lector transicional*.

Otra cosa sería que ese lector se ajustase, más o menos, al lector ideal de los textos que le acompañarán a lo largo de esta misma formación. Por tanto, resultaría interesante plantear de qué modo se pueden trabajar las competencias en Primaria sin que se lleguen a cumplir los objetivos de su dominio, sino la confirmación de su constante progreso, siempre en evolución (o involución) tanto en el período formativo escolar y académico como fuera de él (Pernía, 2018; Duque, Ortiz, Sosa y Bastidas, 2012).

Por esto mismo apostábamos por no usar el término lector ingenuo para aquellos que están inmersos en un período de formación todavía, porque puede darnos una idea poco real de su estado formativo: preferimos la visión de Eco al respecto, al hablar más de una conciencia abierta de cómo se articulan las estrategias compositivas para formar un ideal de lector y sus reacciones. Frente a ello, propusimos el término *lector equívoco reversible*, pues se encuentra inmerso en un proceso de constante tanteo y de titubeantes pasos, y carece, todavía, de las herramientas y competencias necesarias para comprender e interpretar plenamente un texto literario, pero asume su proceso formativo y aspira a superarlo con práctica, instrucción y tiempo, de ahí que sea «reversible».

Un apunte realmente interesante al respecto lo hace el propio Mendoza Fillola cuando sitúa un estadio intermedio entre el lector competente y el ingenuo: el *lector (suficientemente) competente*, que, en nuestra teoría, estaría más próximo al lector ideal que al modelo propiamente, dentro de la teoría umbertiana, que dista— por otro lado— de la de Genette (1972) en torno al concepto de lector modelo. Su definición sería la siguiente:

[...] es el que establece, con adecuación y pertinencia, la significación y la interpretación que el texto le ofrece. El lector *percibe siempre el mensaje que considera o que se muestra como el más probable a sus ojos*, como indicara J. M. Adam (1985), pero en ocasiones esa percepción puede no ser la pertinente. Un buen lector emite hipótesis sobre el tipo de texto [...] En suma, establece coherentemente una *lectura que el texto no contradiga* y disfruta con la propia actividad de recepción. Debe advertirse que nunca puede ser considerado mejor lector quien solo lee textos *incluidos en cánones de lectura y programas de estudio, es decir, textos del conjunto que se considera «literatura de calidad»*— producciones que, por sus características no serían fáciles de definir—, sino quien es capaz de establecer límites a sus propias apreciaciones y valoraciones tras una adecuada comprensión e interpretación. (Mendoza, 1998: 174)

Existe, pues, un término medio que nos permita clasificarnos a nosotros mismos entre el lector modelo, el lector ideal y el lector competente, mientras dejamos atrás nuestra etapa no competente. Este hecho es fundamental en el apartado motivacional de los/las estudiantes, ya que al no sentirse suficientemente competentes frente a un texto tienden a desecharlo nada más comenzar su lectura (o incluso antes de eso), o pierden toda motivación, ya que consideran que no existe término medio en la transición que les lleva de su ingenuidad a su responsabilidad como lectores. Seguimos aún bajo la amenaza del laberinto lector.

El último de los conceptos es el de *lector informado*, extraído de las teorías de Fish (1970), como ya vimos: sería el punto culminante de un lector competente, muy próximo al lector modelo y prototipo de perfección del lector ideal. Esto es: máxima competencia comunicativa, lectora y literaria. Debería ser el modelo perfecto del lector profesionalizado o crítico, aunque, como sabemos, esto no siempre se da, pero está muy lejos del lector habitual, tanto fuera del ámbito escolar como dentro de él, por tanto,

tampoco forma parte de los objetivos de la educación literaria el transformar un lector competente en uno informado: más bien sería un camino de especialización profesional muy localizado en nuestra sociedad y que se dirige a un tipo de lector acorde a sus competencias e intereses.

4.5.4. El lector potencial, el lector ficticio y el archilector

Han surgido muchos intentos más por categorizar al lector en todas sus modalidades. Un gran número de ellas ya las hemos ido recogiendo previamente, pero quisiéramos dedicarle un espacio a otros dos tipos de lectores, pues nos resultan importantes a tener en cuenta en la formación del lector en el ciclo de Primaria, Secundaria y Bachillerato principalmente: por un lado tenemos el *lector potencial* propuesto por Marcello Pagnini (1980) del que ya dijimos que no era ni modélico, ni competente, ni propiamente ideal y que responde a un lector universal, marcado, principalmente por el mercado, aunque aquí lo hemos emparentado con al lector habitual colindante con el lector ideal, matizado, esos sí, por intereses muy alejados de la literatura propiamente. Este lector potencial podría usarse como término a la hora de definir parte del fenómeno *fan* que ha cambiado, por ejemplo, en los últimos años la dinámica de la venta de libros de poesía, con la incursión de cantautores de muy corto recorrido artístico pero con gran presencia en redes sociales, más allá de inteligentes campañas de promoción y divulgación que los han situado editorialmente hablando: a ese lector potencial poco le importa si el texto cumple con unos mínimos de calidad, si se ajusta a una tradición literaria y cultural, si en verdad no es un plagio encubierto de otros textos ya escritos y publicados por autores/as poco o nada conocidos/as para ellos, si se trata realmente de *tweets*, *post*, aforismos de sobres de azúcar retocados etc., porque asocian la calidad al número de *likes* que reciben en otra plataforma. Se suele afirmar que estas lecturas, con el tiempo, acaban asentando un hábito de lectura que les permite explorar nuestros textos de otros autores/ras, quizá ya más consolidados y cuya calidad no está en entredicho. Tal aseveración no es falsa, pues en un porcentaje más o menos elevado esto acaba ocurriendo, aunque no esté tan asentado el hábito lector tal y como se defiende: en verdad, quien lee este tipo de libro suele cercar mucho sus intereses lectores y se ajusta a ese camino, casi exclusivamente, de tal modo que puede leerse todos los libros de poesía de Marwan, por ejemplo, pero no por ello acabará

leyendo más tarde a Vicente Gallego, a Josep M. Rodríguez o a Raquel Lanseros. Es posible que lo acabe haciendo, pero es poco probable, porque el contraste sería brusco, aturdidor al pasar de un texto a otro: imaginemos que una joven lee a Diego Ojeda y luego pretende leer a Miguel Hernández. Podría optar por varios caminos: el primero, desechar al poeta oriolano y seguir leyendo a Ojeda porque lo hemos elegido como nuestro autor modelo y sus textos nos han tomado como sus lectores ideales, cerca ya de ser hasta modélicos; el segundo sería la compaginación de los dos, con todo un proceso de transición e intercalación de lecturas, motivado por el gusto y por el desafío de avanzar como lectores ante nuevos retos que nos confirmen como más competentes; el tercero sería el abandono inmediato del texto de Ojeda al entender que en la comparativa, el cantautor queda muy desfavorablemente situado. Seguramente habría otras soluciones, pero pongamos que estas serían las más habituales, así que el lector potencial, por norma, tiende a configurarse en base a costumbres y comodidades guiadas por su gusto lector, un tanto estático, y por su apreciación de la literatura como un pasatiempo cualquiera, que consume temporalmente, gracias también a toda una excelente campaña publicitaria⁸⁷.

Por su parte, el *lector ficticio*, propuesto por Walker Gibson (dentro de la *Critical-Reader Response*) sería una consecuencia derivada del propio acto de leer: el lector, para imaginarse dentro del texto, participe realmente de él y de su significación, crearía una máscara o testafarro simbólico, a veces en clara conexión con los protagonistas o personajes del libro, y otras veces con su propia autonomía como testigo activo y directo. La idea es del todo sugerente para iniciar temas de investigación a partir, sobre todo, de la psicocrítica, pues podríamos preguntarnos de qué modo el lector se proyecta en esa máscara que crea a propósito de una determinada lectura. Así, si estamos leyendo un poema infantil, aun siendo adultos, creamos nuestra máscara de niños o niñas que

⁸⁷ Acaso no confundir con el lector «neoanalfabeto» del que hablaba Pedro Cerrillo como paradigma del nuevo lector, cuando puntualizaba que se trataba de «jóvenes fascinados por los nuevos soportes de lectura, que no son lecturas literarias ni tampoco, en muchos casos, lectores competentes [...] un vocabulario muy reducido, que tienen problemas de concentración y de fluidez lectoras, que no son capaces de leer expresivamente ni de diferenciar las ideas principales de las secundarias en un texto» (2016: 184). El matiz está al comienzo de la cita, al poner que no son lecturas literarias, ya que estas, directamente quedan descartadas entre estos lectores. Para nosotros, entrarían en el grupo de los *no-lectores voluntarios*.

nos ayuda a conectar con el lector modelo y el ideal, desde nuestra capacidad imaginativa, que puede estar en sintonía con nuestras otras competencias lectora y literaria. Es muy común en Infantil y en el primer nivel de Primaria ver cómo, frente a una lectura en voz alta de la maestra/o los niños y niñas van completando a su antojo lo que ellos/ellas mismas proyectan como su propia aventura, que algunas veces poco tiene que ver con lo que se estaba leyendo. Tendemos, pues, a completar la significación desde la imaginación, que nos ayuda a llenar esos huecos que deja el texto para que el lector los complete: al poner en relación nuestro lector ficticio con el texto, también lo completamos de una manera tan personal y singular que estamos dando entrada a nuevas interpretaciones y representaciones del texto leído.

Llama la atención que en la teoría de la Didáctica de la Lengua y la Literatura el lector ficticio haya tenido tan poca acogida, ya que, en muchos casos, la literatura Infantil y Juvenil se ha alimentado de este *leitmotiv* argumental: niño o niña que, al leer un libro se transforma en parte de su historia contada. Ya dijimos que David Bleich (1975, 1978) quiso ampliar esta idea alegando que, si una lectura no nos transformaba literalmente, de poco valía: en el acto creador el lector empírico deja parte de su condición y se adentra en una particular aventura que le exige la activación de todos sus saberes, el recuerdo de todas sus experiencias posibles y una actualización de cómo percibe el mundo que le rodea (por ejemplo para discriminar lo fantástico de lo que no lo es). Para hacerlo, necesita aceptar la convención literaria, su papel o responsabilidad como lector implícito y admitir que lo que va a leer se trata de un mensaje de vital importancia que puede expresarle emociones, contarle cosas, sugerirle situaciones de conflicto, etc. Para que así lo acepte debe transformarse él mismo y sentirse parte del juego de planos, en el que una nueva realidad, autónoma y con sus propias reglas, está a punto de revelársele, aunque luego tenga que buscar entre sus conocimientos y experiencias los referentes que le puedan ayudar a discernir la naturaleza de esa nueva realidad que acaba de descifrar, comprender e interpretar.

Si nos fijamos, este lector ficticio de Gibson y Bleich enlaza perfectamente con los roles que los niños y niñas adoptan en el juego simbólico, de ahí que en edades tan tempranas la lectura sea vista como eso mismo: un juego más. Cuando al lector le pedimos que, por un momento, deje de imaginar y se centre en encontrar las oraciones condicionales o las metáforas que tiene el texto, entonces parte de esa magia y de esa

conexión juego-lectura se pierde: cabe hacer ver la necesidad de las dos cosas, del reconocimiento de formas discursivas que justifican su particular expresión y de la necesidad de tener muy activa la imaginación.

En último término, tenemos el concepto de *archilector*, propuesto por Michael Riffaterre (1983), usado para designar a un conjunto de lectores usados para el estudio de cualquier componente estilístico. La idea no es que tenga especial relevancia en las aplicaciones didácticas, más allá que para hacer grupos de lectores y determinarlos con unas características muy específicas: gustos, competencias, hábitos, etc. El archilector da una idea, aproximada, de una globalidad que luego puede definir al lector ideal y sus características frente al texto: es decir, los niños y niñas de seis a ocho años tienen unos parámetros, más o menos unificados, que les definen como lectores y por esto hay colecciones de editoriales que remarcan la adecuación del texto a esa edad y características⁸⁸. El estudio de la existencia de perfiles generales nos lleva al concepto de archilector, de tal modo que buscamos, dentro de toda singularidad, trazar unas líneas sintetizadoras.

Esto mismo resulta muy visible a la hora de analizar la literatura Infantil y Juvenil y también cuando pretendemos hacer un mapa del tipo de lector que hoy en día solemos encontrarnos fuera y dentro del aula. Riffaterre aconsejaba que no generalizásemos cuando nos estuviésemos refiriendo al lector de cada momento histórico, sino que hiciésemos grupos de potenciales archilectores, con perfiles y parámetros singulares y contrastivos. Un ejemplo podría ser *Yerma*, de Federico García Lorca, pues puede tener varios *archilectores* complementarios: el público coetáneo, habitual de las salas de teatro; el público ocasional, también coetáneo; el público conservador coetáneo que podía ver en la obra algunos ataques encubiertos a la religión católica con esa visión desmitificadora de la romería y de los santos. Entendamos, pues, que el primer o el segundo grupo de *archilectores* podría coincidir, en algunos casos, con el tercero creando otro modelo: habituales del teatro con pensamiento conservador, por ejemplo. Pero a todo ello, que atiende a la visión sincrónica, podríamos poner otros colectivos que podrían constituir perfiles estables de su lectura. La unión de todo ello podría llevarnos a la identificación de un archilector predominante, que nos guiara en la

⁸⁸ Véase, por ejemplo, la tipología clasificatoria propuesta por Antonio Moreno Verdulla (1998: 35-36) siguiendo, a su vez, las pautas que previamente señalara Juan Cervera (1991, 1993 y 1997).

recepción histórica del texto literario y en sus variantes, tensadas sobre una corriente de opinión e interpretación distinta.

De algún modo, cuando intentamos estudiar la Literatura Infantil y Juvenil nos basamos en la idea de un archilector preestablecido por la práctica y la observación en el aula, pero también desde el análisis que hemos hecho sobre él en cuanto a lector potencial y lector ideal.

5. EL TEXTO Y EL INTERTEXTO LECTOR: CONFLUENCIAS Y DESENCUENTROS

5.1. La comunicación literaria: el doble plano del enunciado y de la enunciación

La comunicación literaria no difiere del esquema conocido del modelo comunicativo: encontramos un emisor que, a través de un canal, transmite un mensaje, asociado a un contexto (del que se nutre y al que remite información), valiéndose de un código que llega, por último, a un receptor, que lo recibe, descodifica, comprende (o no) y lo interpreta. Si hiciésemos un cuadro, bastante simplificado, tendríamos el siguiente esquema ya propuesto por Roman Jakobson en 1921:

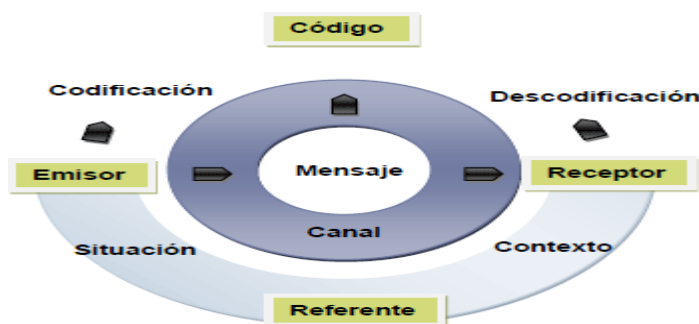


FIG. 9: esquema básico de la comunicación según Jakobson

En principio, cabe presuponer que el *emisor* es el autor o autora en sus varias realizaciones (novelista, dramaturgo, poeta, ensayista), aunque habría que incluir aquellos casos relativos al folklore (textos oralizados, pertenecientes a la cultura popular, anónima) o los religiosos, en los que la autoría no resulta pertinente. El *canal* podría remitirnos al libro, en cuanto instrumento básico de comunicación literaria: pero debemos saber que la literatura existe con anterioridad al libro (y más allá de la simple formulación escrita) y no siempre se ha tenido un soporte de papel o digital para difundir un texto literario. No obstante, aunque contásemos con el libro como principal

(y mayormente reconocido) instrumento para la comunicación literaria, debemos tener muy presente que las distintas particularidades de este soporte (su tamaño, aspecto, tipografía, ilustraciones, precio, etc.) intervienen de manera decisiva en el desarrollo de la comunicación literaria, lo que, en cierto modo, lo singularizarían en cada situación.

El *mensaje* se refiere a la obra en sí, preservada a través de un molde (oral o escrito) que lo hace transmisible. Para ello, emplea un *código* o sistema convencional de unidades y de relaciones lingüísticas o no, que— compartido por el autor y el receptor— les permite establecer una concreta situación comunicativa. Pero, como dijimos, en el terreno de lo literario actúan simultáneamente varios códigos: el primero, el del idioma en el que está escrito el texto y según los niveles o registros empleados (más culto, por ejemplo) implicará una concreta descodificación por parte del receptor para que exista auténtica comunicación entre ambos; el segundo, lógicamente, atiende a un código más connotativo que denotativo, a través del cual emisor y receptor buscan trascender la situación lingüística cotidiana y así acceder a un nuevo nivel de conocimiento.

El *contexto* constituye el referente o plano de la realidad en el que se inserte el texto, que puede, o no, coincidir con la situación en que se encuentran autor y lector. En este sentido, podemos pensar, por ejemplo, en el caso de la novela histórica, donde, a pesar del alejamiento con respecto al presente en el que se sitúa el acto de la escritura, ese tiempo en el que vive el autor puede interferir, intencionadamente, en el otro tiempo que se «recupera»: por ejemplo, la manera de expresarse sus personajes no siempre responde al contexto histórico del relato, sino que se ajusta y se adecúa al lenguaje contemporáneo que emisor y receptor comparten.

Finalmente, el *receptor* no solo representa el punto de llegada de todo este proceso comunicativo: sobre todo, es un elemento activo que, incluso, puede llegar a intervenir en el propio acto de creación, como ocurre en casos muy extremos de *performance*, más allá del lector implícito ya visto. Podríamos establecer varias diferencias al respecto, pero a efectos teóricos deberíamos diferenciar entre principalmente el lector empírico (el que lee concretamente) y el lector modelo (al que aspira el texto) y lector ideal (el que debería leerlo) y el lector habitual (el que suele leerlo): todo ellos crean una representación general del mismo llamada archilector, en

cuanto a perfil general de sus habituales características (edad, competencias, nivel económico, cultural, etc.)

Podemos afirmar que la situación comunicativa literaria es compleja, porque está estructurada en dos planos que se interrelacionan pero que también guardan entre ellos cierta autonomía, pues el texto literario crea un universo de ficciones propio (García Barrientos, 2016: 23; Gómez Redondo, 1994: 25; Mayoral, 1988): en el caso de los ensayos literarios podríamos ampararnos en que la voz narrativa se disuelve en su propia autorrepresentación como tal, sustituyendo, a su vez, al autor/ra en su función emisora, pero nunca llegando a ser plenamente coincidente con él, aunque seguimos aceptando que la idea de la ficcionalidad y, en consecuencia, del doble proceso comunicativo literario, queda en jaque llegados a este punto. Esa dualidad, pues, la podríamos sintetizar del siguiente modo:

- a) Un primer plano, llamado *del enunciado*, y que responde a la situación comunicativa básica anteriormente analizada, en el que encontraríamos:
 - El *autor*: por ejemplo, Miguel de Unamuno (datos biográficos reseñables)
 - La *obra* o el texto: por ejemplo, un soneto que pertenece a una obra determinada, o un libro al completo, etc.
 - El *lector u oyente*: podríamos ser nosotros mismos, cuando nos acercamos a analizar un texto en un momento dado. En teatro hablaríamos de público escénico (concreto y concretizado) y de público dramático (más genérico y abstracto). Además, debemos saber que el lector puede ser sincrónico (coincidente con la época del autor) y diacrónico (alejado de dicha época).
 - El *contexto estético*: a qué movimiento o tendencia pertenece el texto; a qué género (y esto implica una serie de normas establecidas), qué influencia tiene en la obra y en qué medida es visible en el panorama literario de la época (continuidad o ruptura con la tradición predominante).

- El *contexto histórico*: hechos relevantes de una época y que se pueden constatar en el texto como, por ejemplo, la narrativa actual, tan influida por el cine.
- El *canal*: que determina de qué modo accedemos a la obra literaria y cómo influye esto en nuestra recepción.

b) Un segundo plano, también llamado *de la enunciación*, que, a modo de lente, se centra en la singular situación comunicativa que se da dentro del texto literario y que no necesariamente tiene que coincidir con el plano general comunicativo. Aquí nos encontraríamos con lo siguiente:

- El *personaje emisor* (o emisor interno): que puede expresarse de muchas y muy diversas maneras. No podemos negar que el personaje-protagonista puede tener una relación, más o menos visible, con el autor/ra (por ejemplo, en las novelas autobiográficas o en muchos poemas), pero debe imperar el grado de autonomía de este personaje, inserto en una realidad estrictamente literaria. Esto explicaría, por ejemplo, cómo Antonio Machado, con apenas treinta años de edad, escribió *Soledades, galerías y otros poemas* (1907) desde el punto de vista de una persona ya anciana.
- El *mensaje* que este emisor efectúa: por ejemplo, un poema de temática amorosa, una queja, una mentira, una confidencia, una experiencia concreta, etc.
- El *personaje receptor* (receptor interno), que, de igual modo, puede representarse de diversas maneras (la amada, un amigo, el amante, un tú sin más, incluso hasta uno mismo, con la técnica del desdoblamiento, etc.). También puede tener un hilo de continuidad o relación con respecto al lector en concreto cuando el narrador (el emisor interno) se dirige, a un «lector u oyente». No obstante, determinar qué grado de concreción tiene este receptor es bastante difícil de averiguar más allá de su imagen como receptor interno.

- El *escenario* (o espacio diegético): espacio sobre el que se desarrolla toda la acción, anécdota o manifestación emotiva del texto. Puede tener o una relación más o menos directa con el contexto histórico o, en cambio, tener autonomía y crear espacios alternativos (como es el caso de la literatura fantástica o la de signo modernista).
- La *temporalidad* (o tiempo diegético): tiempo que marca la acción, anécdota o manifestación emotiva del texto. También puede tener más o menos relación directa con el contexto histórico o puede ser totalmente independiente.

Solo con el fin de reflexionar sobre todo lo explicado, pongamos en liza un caso concreto: en el teatro tenemos, por ejemplo, el tiempo diegético, que es el propio de la fábula o tiempo de la ficción; sin embargo, luego encontramos el tiempo escénico, que es el que pertenece a la actuación o acto comunicativo concreto que ocupan actores y público. En pocas ocasiones el tiempo dramático (que es el resultado de la relación que contraen el diegético y el escénico) llega a la perfección, haciendo coincidir sendos planos temporales plenamente: por ejemplo, puede coincidir el marco histórico (el presente) de la historia representada con el propio de la representación (también el presente), pero el paso del tiempo de la acción no suele coincidir con el paso del tiempo del propio espectáculo. Tan excepcional es este hecho que hasta ha recibido un nombre para identificarlo: *isocronismo*. Son muy pocos los ejemplos que la historia del teatro español nos ha dejado, aunque quizá el caso más significativo sea *La comedia nueva o el café* (1792) de Leandro Fernández de Moratín, pero también lo encontramos en el drama, en dos actos, de Antonio Buero Vallejo, *Madrugada* (1953), por citar algunos ejemplos.

Un cuadro que hiciera más visible esta dualidad de planos de la situación comunicativa literaria, podría ser el siguiente:

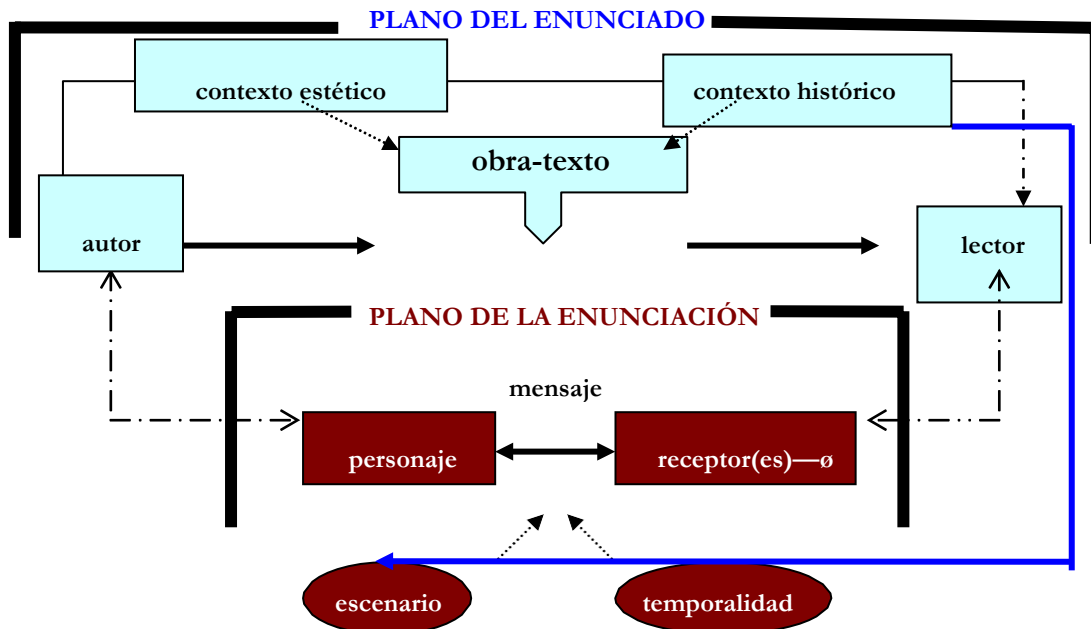


FIG. 10. El doble plano de la comunicación literaria

Dentro de lo que es la formación literaria de los docentes propiamente, la distinción de este doble plano, así como la categorización de sus agentes, resulta muy deficiente, al confundir unos con otros, lo que nos conduce a un caos conceptual importante, ya que un guía desorientado es poco útil en verdad y los hallazgos son más bien fruto de una pericia basada en la experiencia o de una fortuita casuística, que responde positivamente no por conocimiento, sino por lógica o sentido común.

La identificación correcta de todos los agentes de la comunicación literaria es un cauce seguro que nos ayuda sobremanera a activar nuestro intertexto lector de un modo más eficiente, pues nos facilita a situar a cada cual en su lugar. Es cierto que el autor o autora puede ponerse una máscara y hacerse ver a través de un personaje, al menos ideológicamente; también es cierto (baste recordar el poema de Brines) que ese autor o autora nos haga creer en la perfecta conexión entre él y el emisor interno, aunque luego deba reconocer la distancia que entre los dos realmente media. Fijémonos que dentro de los pronombres *yo* y *tú*, por ejemplo, caben todos los seres humanos de la tierra, que usan

esas mismas palabras, aunque en otros idiomas, para hablar de sí mismos o del prójimo más próximo. Gracias a esa diafanidad el lector puede sentirse protagonista de lo que lee, puede hacer suyas las palabras que ante él se van combinando y hasta las emociones que apelan: si no fuera ficcional ese emisor interno, solo seríamos espectadores de algo y no co-autores.

Entendemos que este esquema de la comunicación literaria resulta clave en el trabajo del intertexto en el aula: incluso podríamos decir que es imprescindible en toda la educación literaria que pretendamos llevar a cabo. Si bien, igualmente somos conscientes de que en ciclos como Infantil, Primaria y Secundaria (no tanto ya en Bachillerato), este esquema necesita flexibilizarse, pues tienen cabida otros *agentes de transformación*, como nos los recordó, entre otros, M^a Isabel Borda parafraseando a Lluch (1998)

Los agentes de transformación— instituciones, escuela, editoriales— son los que proponen unos productos a los autores— no nos referimos a textos concretos—, sino a posibles líneas de creación. Por ejemplo, mayor protagonismo femenino, la utilización de un lenguaje políticamente correcto, tipo de lenguaje en las colecciones de los más pequeños, etc. Son también los que los declaran aptos para ser leídos y, además, son también los que los transmiten a los primeros receptores, intermediarios o mediadores [...] encargados de la compra o de la recomendación del libro a los lectores (Borda, 2002: 45)

Por tanto, hay unas primeras líneas que marcan cómo será la comunicación literaria (las exigencias editoriales o su adecuación, que además marcan notablemente el paratexto) y un primer receptor, que suele ser familiar o docente. Estas serían, en líneas generales, las dos grandes modificaciones conforme al esquema propuesto, aunque también en la literatura para adultos las editoriales, por ejemplo, imponen ciertos criterios a la hora de publicar un texto, tales como extensión, pertinencia del tema, ajuste del mismo a unas líneas editoriales muy definidas, etc. No obstante— y como defendieron tanto Borda (2002: 47) como Lluch (1998: 60)— es la Literatura Infantil y Juvenil la más expuesta a la interferencias de esos agentes de transformación.

5.2. El texto como concepto: cruzar un camino de pruebas. Apuntes generales en torno a su definición

Desde un punto de vista comunicativo, los términos *texto* y *discurso* a menudo se emplean indistintamente, e incluso en algunas lenguas solo existe uno de ellos. La tradición anglosajona, por ejemplo, prefiere *discurso*; la francesa, en cambio, opta por *texto*. Sin embargo, Van Dijk (2000) propuso establecer una diferencia entre ambos con gran aceptación y consenso: en su opinión, el *texto* es una unidad con sentido completo formado por un conjunto de elementos lingüísticos organizados según unas reglas que les son propias; el *discurso*, por su parte, es la emisión concreta de un texto, su realización por un enunciador determinado, en un contexto concreto. Un texto es, pues, una unidad lingüística de comunicación (oral o escrita), de extensión variable, concluida y autónoma. Desde esta definición, serán textos una conversación, una carta, un anuncio, un mitin político, una novela, pero también un simple saludo o una despedida. En el caso del texto escrito, la información que transmite se organiza en uno o varios párrafos (unidad que debe expresar una idea y debe estar compuesta por varias oraciones que incidan en ella). Cada uno de los párrafos constituye una *macroestructura* y habrá tantas como subtópicos contenga el tema. Por otra parte, la organización de la información del texto oral o escrito, la intención que posea y el destinatario al que se dirija, determinará su peculiaridad tipológica, etc. Relacionado con los dos conceptos también está el de *microestructura*, que equivale a una oración (insertada en la macroestructura).

No obstante, un texto lingüístico puede combinarse con otros códigos no verbales (icónicos, gestuales, musicales, visuales, etc.); sería el caso de una canción, por ejemplo, una película, un cómic o un álbum ilustrado. Incluso puede haber textos en los que los elementos lingüísticos no intervengan: los saludos o despedidas solo con gestos, una foto, una película muda, un poema, una composición musical, etc. Para sintetizar esta idea tan general en torno a qué entendemos por texto, diríamos que es una unidad comunicativa superior, que permite (más que otras) contextualizar el acto comunicativo. En él encontramos un producto lingüístico unitario, donde los elementos se interrelacionan en función del todo, que, además, está intencionalmente emitida por un/una hablante, con un propósito comunicativo, en una situación concreta o contexto. Es decir, el mensaje completo que el emisor transmite al receptor en un acto

comunicativo es un texto y ha de adecuarse a la situación en que se produce y al medio por el que se transmite. Afirma Enrique Bernárdez (1982: 85) al respecto:

Texto es una unidad lingüística comunicativa, producto de la actividad verbal humana que posee un carácter social. Se caracteriza por la adecuación al contexto comunicativo, la coherencia informativa y la cohesión lineal. Su estructura refleja los procedimientos empleados por emisor y receptor en los procesos de elaboración e interpretación. Se construye por medio de dos conjuntos de capacidades y conocimientos: los propios del nivel textual y los del sistema de la lengua.

De lo afirmado por Bernárdez podemos concluir que el texto tiene un *carácter comunicativo* (es una acción o una actividad que se realiza con una finalidad comunicativa), un *carácter pragmático* (se produce en una situación concreta) y está *estructurado*, es decir, tiene una organización (orden) y unas reglas propias que garantizan el significado del mensaje y el éxito en la comunicación. Y para que esto se pueda dar entonces tienen que cumplirse los requisitos de coherencia, cohesión, adecuación, intencionalidad y corrección: entendamos que el emisor debe crear un objeto que reúna estos requisitos, que el texto debe mostrarlos uniformemente y que el lector (receptor) debe reconocerlos, descodificarlos, apreciarlos, valorarlos e interpretarlos⁸⁹. Todo ello es lo que conforma un texto, aunque su definición está sujeta a los diferentes puntos de vista de cada área de investigación, de cada autor o autora, de cada época y de cada finalidad a la que queramos aplicar su estudio.

Hemos visto que el texto literario presenta ciertas singularidades con respecto a toda esta tipología general del texto. De acuerdo con lo estudiado por nuestra parte y nuestro particular punto de vista, compartimos la idea de José Enrique Martínez Fernández cuando habla del texto literario como construcción de una red de significados, debido a su estructura formal, de tal modo que

La significación se concibe como semiosis o emanación de una significación compleja e interminable, engendrada por la totalidad de los signos

⁸⁹ Beaugrande y Dressler en *Introducción a la lingüística del texto* (1972: 35) lo definían como un *acontecimiento comunicativo* que cumple siete normas de *textualidad* y tres principios reguladores de la comunicación textual; dichos principios serían la *eficacia*, la *efectividad* y la *adecuación* y resultan muy aplicables cuando queremos valorar la calidad de un texto literario, sin duda.

y de los índices que les afectan; la implicación en el proceso de significación de denotaciones y connotaciones; la inclusión en el espacio textual de la relación que une a autor y receptor por un lado y, por otro, a la sociedad de que forman parte; la consideración del espacio textual como reflejo del mundo, no en el sentido estricto de espejo, pasivo, sino como inscripción en el proceso dialéctico de una transformación; el lenguaje literario, no como proyección de lo real, ni como su descripción o comentario, sino como forma simbólica de lo real; la inclusión del significado del espacio textual dentro de una tradición por referencia a la cual se define el espacio textual individualizado; la distinción entre significado A, producido por los elementos de base; B, producido por la articulación de esos elementos (en una serie de niveles que aducen) y por su inscripción en una determinada tradición discursiva tipológica o genérica (A y B están sujetos a códigos: codificación / descodificación); y C o significado simbólico no codificado que, al implicarnos como lectores, nos permite apropiárnoslo, revivirlo. C es el que permite la producción de sentido (resultado de la apropiación); la diferencia entre emisor— productor de sentido que inscribe en el espacio textual— y lector, que no inscribe el sentido en el espacio textual, sino que lo vive o reformula (lo que explica la «arbitrariedad lectora»); y, por fin, la concepción conclusiva del hecho literario no como cuestión de significados, sino de sentido (Martínez Fernández, 2001: 29-23)

Las palabras de Martínez Fernández son francamente muy aclaradoras en torno a la concepción del texto literario como objeto de comunicación, con el añadido de que él puntualiza que el lector es quien da sentido propiamente a los significados que lleva el texto. No obstante, somos conscientes de los muchos matices que cada una de las generalidades que aquí estamos exponiendo requiere.

De igual modo, nuestro punto de partida en torno a qué entendemos por texto (una vez ya hemos ido viendo qué entendemos por literatura, por comunicación literaria y por lector) lo tomamos de las conclusiones de Yuri Lotman (1988) y sus tres funciones básicas: *comunicativa*, *semiótica*, *generativa o creadora de sentidos* y *simbolizadora*. En las dos últimas el texto ya no es un «vehículo pasivo del sentido, sino un fenómeno dinámico, internamente contradictorio y generador de sentidos» (Martínez Fernández, 201: 20). Además, esa función semiótica da una perspectiva del texto heterogéneo y heteroestructural, de tal manera que se convierte en una «manifestación de varios lenguajes simultáneamente» (19) y ahí entraría la importancia del paratexto; mientras

que esa función simbolizadora estaría ligada a la memoria, una tendencia general que les permite convertirse en símbolos integrales, con gran autonomía en su contexto cultural

5.3. La relación entre texto y lector

5.3.1. Definición, equívocos terminológicos y funciones del intertexto

A la altura de 1985, en el volumen coeditado por Theodore L. Harris y Richard E. Hodges, de la International Reading Association, titulado *Diccionario de Lectura y términos afines*, la palabra intertexto no aparecía registrada, como si no fuera propio de la lectura o, al menos, como dice su título, afín. Esto nos puede dar una ligera idea de lo tardía que fue la entrada del término en los márgenes de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. En este específico campo la figura de Antonio Mendoza Fillola resulta indispensable y referencial, no solo por su importante magisterio sino también porque ha abierto las más interesantes líneas de investigación al respecto, apuntando claramente a dos necesidades principales por encima de tejer propuestas concretas a la hora de trabajar la literatura en el aula: cabe potenciar los conocimientos previos y experiencias de los niños y niñas para que tengan un sólido y efectivo intertexto lector que les permita seguir construyendo sus competencias (lectora y literaria) a lo largo de su vida y, por el otro, hay que mostrar cómo se articula el intertexto lector para que desarrollen una conciencia viva y abierta de su funcionamiento y de sus resultados formativos, emotivos, intelectual, culturales y sociales (Rodrigo y Ballester, 2019: 35-52). Muchos de los trabajos de Mendoza Fillola⁹⁰ van en esa dirección. Tras él o coetáneamente a él, otros muchos estudiosos/as han recurrido a las teorías de la recepción, quizá con una menor carga teórica que el citado Mendoza Fillola, y es a partir de ahí cuando se fueron filtrando algunas deformaciones del concepto como tal, lo cual no significa que estuvieran equivocados en sus planteamientos, sino que se fue construyendo unos principios teóricos que, en correlación a sus orígenes, se habían desvirtuado en exceso, aunque las aplicaciones en el aula resultaran sobresalientes, como así fueron en la mayoría de los casos. Resulta difícil hacer una rápida selección de todos los estudios que han dedicado un importante espacio al lector y a la recepción en nuestra particular

⁹⁰ Nos referimos a los siguientes: Mendoza Fillola (1994, 1995, 1996, 1998, 1998c, 2000, 2001, 2002, 2004, 2005, 2006, 2008, 2012) y Mendoza Fillola y Cerrillo (2003)

tradición crítica española: podríamos poner sobre el papel algunos de los muchos y excelentes trabajos publicados como los de Jesús Alonso y M^a del Mar Mateos (1985), Ernesto Sepúlveda (1987), Isabel Solé (1987, 1992-2002), José Antonio León (1991), Helena Usandizaga (1991), M^a. Victoria Reyzábal y Pablo Tenorio (1994), Carme Alcoverro (1993), Carmen González Landa (1994), Pedro Cerrillo (1996, 2016), Teresa Colomer y Anna Camps (1996), Teresa Colomer (1998), Gemma Lluch (1998 y 2010), Josep Ballester (1999-2015), Equipo Peonza (2001), Ana M^a Machado (2002), M.^a Isabel Borda (2002, 2006), Pedro Cerrillo, Elisa Larrañaga y Santiago Yubero (2002), Jorge Larrosa (2003), Juan Mata (2004), Víctor Moreno (2004, 2011), Guadalupe Jover (2007), Rosa Taberner (2007), Felipe Zayas (2012), etc. y un buen número de estudios más que resulta imposible reseñar aquí, pero que aportaron importantes observaciones al respecto. No obstante, no podemos negar que nuestra referencia, tanto en su corroboración como en su reflexión, debate y contrapunto, serán los estudios de Mendoza Fillola, pues son los que más reiteradamente tratan el intertexto y se aventuran a la reivindicación de su trabajo en el aula. Quizá, no podamos ocultar que lo más sencillo sea debatir lo que ya se ha hecho y lo complicado fuera levantar toda una teoría didáctica coherente y resolutive, como hizo Mendoza Fillola, pero lo cierto es que caben matizarse algunas cuestiones que tal vez puedan enfocarse de distinta manera o renovarse, a tenor de los nuevos escenarios literarios y lectores a los que nos enfrentamos

La definición de intertexto lector ya la hemos ido esbozando a lo largo del presente trabajo, pero cabe tenerlo bien presente. Se trata, como afirma Mendoza Fillola, de un

conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales activados a través de la recepción literaria para establecer asociaciones de carácter intertextual y que permite la construcción de conocimientos lingüísticos y literarios integrados y significativos (competencia literaria), a la vez que potencia la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias de signo cultural (Mendoza, 1996). Los elementos que lo componen (saberes de las competencias discursivas, literarias... y dominios de las mismas estrategias de lectura) se activan en la cooperación entre (texto) emisor y (lector) receptor y en la apreciación de las

correspondencias (re)creadas entre textos diversos. Su activación permite observar, constatar y caracterizar la presencia de las posibles relaciones, alusiones, semejanzas, contrastes, influencias, etc. (Mendoza, 1998: 181)

Antes de comenzar a reflexionar sobre el intertexto lector en la Didáctica de la Lengua y la Literatura, quisiéramos reflexionar sobre la definición, muy aclaradora, de Mendoza Fillola, porque nos da una claves generales muy precisas en torno a lo que es el intertexto: por un lado, no es una cualidad del texto, por muchas referencias que tenga, sino de su recepción, que las localiza, las asocia y las valora, para construirse unos conocimientos lingüísticos y literarios, así que es pieza clave en la confección y desarrollo de la competencia comunicativa y literaria del que lee. Nos ayuda, además, a tener una opinión propia, surgida de la unión entre experiencias y conocimientos previos y los que proyecta el texto en cuestión. Igualmente, esa capacidad de verle la profunda relación con otras formas artísticas y hasta con la realidad que nos rodea nos permite crear una imagen positiva del arte como forma expresiva y comunicativa. Más tarde, Mendoza Fillola recupera la idea de «activación» para describir exactamente cómo funciona, ya que, con la lectura, se abre un diálogo o relación entre el texto y el lector donde se intercambian información para completarse mutuamente. Este diálogo se debe a que existe un compromiso, por parte del receptor, de acudir a la llamada del texto, que es producto de una serie de estrategias discursivas de toda índole, que un emisor, siempre ausente en todo el proceso de diálogo, ha seleccionado para provocar una reacción en el propio lector. Esa reacción, finalmente, dependerá de las expectativas que el receptor se haya hecho antes, durante y después de la lectura, de tal modo que, acorde a esas inferencias de sentido y significación anticipadas, le sucederá su corroboración, su corrección, su confirmación o su negación (Gallego, 2001: 50-51). A lo resultante de todo este proceso dinámico, flexible y modificable gracias a la instrucción y la práctica, se le conoce como intertexto.

Cabe no confundirlo (y es muy habitual) con intertextualidad, pues el intertexto lector es la relación que se establece entre el texto-libro y el texto-lector, es decir, cuando el lector lee ya viene con un texto, desorganizado, en su mente (conocimientos previos), que irá ganando estructura y coherencia conforme avanza el proceso de lectura (Taberero, 2007: 53-62). Y las conexiones con otros textos para crear ese texto propio,

resultante de esa relación; en cambio, como veremos, la intertextualidad (interna y externa) se refiere a las conexiones que establece el texto con otros textos (continuidad o ruptura en la mayoría de los casos), de una misma o distinta tradición, que pasa a ser intertexto cuando el lector las localiza, les da sentido y las ve globalmente para arrojar una aproximación del texto⁹¹. Es muy común encontrarnos con trabajos sobre la formación lectora en los que se usa indistintamente uno y otro término, aunque sean realidades diferentes, a pesar de su estrecha y directa conexión.

Señala Mendoza Fillola (2001) que el intertexto lector tiene los siguientes rasgos caracterizadores

1. Es un componente básico de la competencia literaria.
2. Cumple una serie de funciones:
 - a) Aportación de respuestas a los posibles estímulos textuales, provocando, con ello, una activación de saberes que llegue a legitimar una valoración e interpretación de la propia lectura.
 - b) La activación y selección de los saberes y de las estrategias de lectura⁹².
 - c) Actualización de los saberes y estrategias lectoras⁹³
 - d) Mediación⁹⁴ entre la competencia literaria y las estrategias lectoras.
 - e) La contextualización de los reconocimientos
 - f) La intervención para conferir autonomía en la actividad valorativa que realice el lector (la propia y la ajena)

A esta activación, selección y actualización de saberes que permita legitimar una valoración e interpretación es a lo que Mendoza Fillola llama *mediación*. Claro, en este punto afirma que es esa mediación la clave del intertexto, porque es la que otorga ese espacio que media «entre la competencia literaria y las estrategias de lectura». Pero esto choca en parte con un aspecto que el propio Mendoza Fillola había sostenido ¿el intertexto no formaba parte de la competencia literaria? De ser así ¿cómo puede mediar?

⁹¹ Mendoza Fillola (2001), por ejemplo, prefiere hablar de *intertexto discursivo* e *intertexto lector*, para marcar esta diferencia.

⁹² Este punto lo podemos eliminar si completamos el anterior punto.

⁹³ Este lo podemos eliminar si completamos el primer punto.

⁹⁴ ¿Media como agente externo o está dentro de la competencia literaria? Recordemos que ya dice que forma parte de esta, como veremos.

El intertexto— continúa Mendoza Fillola— posibilita el disfrute de la lectura desde otra perspectiva, ya que propicia:

- Por un lado, la apreciación de la intención estética de escribir literatura sobre la literatura, aunque no sabemos muy bien hasta qué punto podemos acceder (o aventurarnos a desentrañar) a una intención desde supuestos muy parciales.
- Por otro, el reconocimiento de reiteraciones, pautas y modelos que les posibilita determinar la originalidad o no de un texto, su grado de experimentación o novedad, su conservadurismo formal, etc.
- Y finalmente, el reconocimiento de innovación o rupturas de pautas canónicas, que reincide en lo anterior.

No es lo mismo «mediar» que «encauzar»: bastaría buscar su definición en el DRAE, ya que mediar lo podemos concebir como «interceder o rogar por uno»⁹⁵, o «interponerse entre dos o más que riñen o contienden procurando reconciliarlos y unirlos en amistad» o que constata la simple existencia de algo «en medio de otros» con lo que solo será un «término medio entre dos extremos». Solo en lo que se refiere a tiempo, el verbo apela a la acción, al transcurrir. No necesariamente implica intervención alguna: la idea del/la docente como mediador⁹⁶ (extraído del constructivismo) se ha popularizado sin duda, aunque el término pueda resultar incluso algo contradictorio, atendiendo a su verdadera significación, con la didáctica, ya que esta es *intervención* principalmente. Un concepto muy distinto es «encauzar», que significa «abrir cauce; encerrar en un cauce una corriente o darle dirección por él», que sí implica intervención e, incluso, posicionamiento ideológico en tal fin, ya que es también, «encaminar, dirigir por buen camino un asunto, una discusión, etc.».

⁹⁵ DRAE

⁹⁶ En el punto de mayor voluntad por ir relegando terminológicamente el papel del/la docente encontramos el trabajo de Sellés y Sendrós (2016:15), que lo llama «acompañante lector». Ya no sabemos qué otros eufemismos cabe usar para darle al/la docente su auténtica función en el aula.

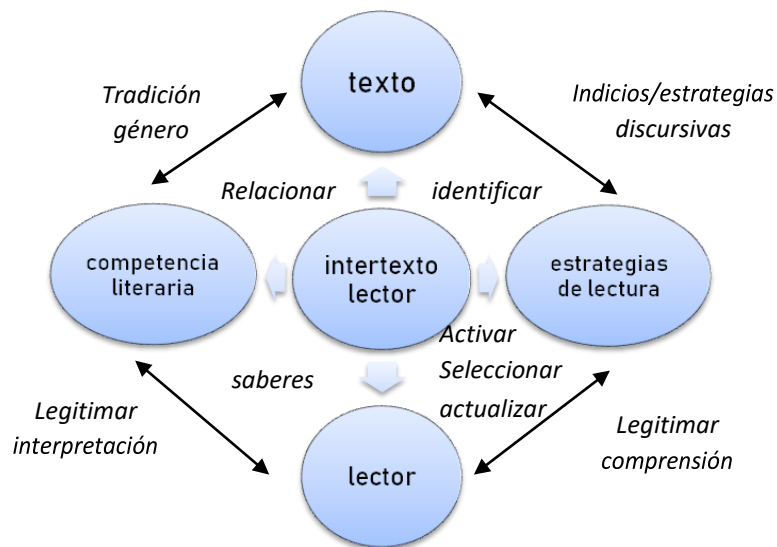


FIG. 11: mediación del intertexto

La mediación⁹⁷, por tanto, implica la resolución de un conflicto abierto y quizá aquí lo podríamos llamar interacción con el texto, mientras que el encauzamiento requiere de estrategias algo distintas, que posibiliten guiar ese conflicto hacia un fin y no hacia su neutralización. El matiz no es baladí, porque Mendoza Fillola afirma, por un lado, que el intertexto media, es decir, concilia competencia literaria, estrategias lectoras y textos; mientras que más tarde esa mediación se convierte en *encauzamiento* de los «conocimientos de la competencia literaria hacia el reconocimiento de indicios y de correlaciones que ofrece y presenta el texto» (2001: 100): la tensión lector/texto desaparece (y con ello el diseño de estrategias de *asalto* comprensivo e interpretativo) y la inferencia se convierte en reconocimiento de los conocimientos y experiencias que debe activar, seleccionar y actualizar el lector. No existe contradicción en la idea de Mendoza Fillola (2001), pero sí precisa una jerarquización que establezca, como primer punto, la mediación, con sus respectivas herramientas de inferencia (*conocimientos y experiencias previos*) y un segundo punto de encauzamiento (también con sus respectivas herramientas), menos tenso, que irá validando o desechando todos aquellos conocimientos y experiencias primarios e irá desentrañando los distintos cauces por los que discurren esos *indicios y correlaciones para ofrecer y presentar el texto*.

⁹⁷ En el citado *Diccionario de lectura y términos afines* de la International Reading Association (Harris y Hodges, 1985: 255) la palabra «mediar» se define, en cambio, como «concretar o enlazar».

A pesar de estas matizaciones— que resulta mínimas y superficiales en la materialización del trabajo del intertexto en el aula que venimos escrutando— el propio Mendoza Fillola (2001: 65) identificó qué funciones tiene el intertexto, que serían:

1. Identificación de la co-presencia de textos.
2. Observación de la función lúdica y estética de la creación intertextual y de su reconocimiento, lo que nos lleva a considerar que advierte— pensamos— las estrategias seguidas por el autor/ra⁹⁸.
3. Reconocimiento del cambio de valores de los distintos fragmentos y establecimiento de su nueva intencionalidad que, desde nuestro punto de vista, parece apuntar a su actualización de textos.
4. Comprensión del texto e interpretación-valoración del nuevo texto (hipertexto), en relación a otro(s) texto(s) similar(es).

5.3.2. *Los textos «evocados» y los conocimientos previos*

Evidentemente, ante la pregunta de cómo podemos saber qué conocimientos y experiencias nos hacen falta para cada texto y su lectura, Mendoza Fillola (2001) nos aclara que es el propio texto el que nos indica, al menos, las primarias, por tanto, existen una serie de *conocimientos y experiencias primarias*⁹⁹, básicas, que permiten la participación (re)creadora del receptor. Mendoza Fillola (2001) señala que son dos los más básicos: por un lado, el género; por el otro, el estilo. Las llama *pautas* o *indicios* que guían en la recepción y que ayudan a que el lector pueda identificar una elemental naturaleza literaria en ese texto. Si bien, el género de un texto, su identificación, requiere de la adquisición de ciertos conocimientos, habitualmente tratados en la

⁹⁸ Cabría ver si las estrategias seguidas por el autor son las mismas cuando es *poesía ganada* o no, o cuando el poeta es más de adultos que de niños.

⁹⁹ Afirma Wolfgang Iser (1987) que, tal vez, la necesidad de ubicar/comprender un texto en su propio género (es decir, saber enmarcarlo en su concreta tipología textual) nos ayude a un acercamiento primario y parcial del propio texto, con lo que podríamos considerar que este podría ser uno de esos *conocimientos primarios*. La propuesta de posibles conocimientos primarios es amplia y cabría hacer una valoración de cuáles se han apuntado reiteradamente y proponer una primera valoración con respecto a la lectura de poesía en Primaria, por ejemplo. Frente a esto, nosotros defendemos que sería aconsejable, como tal, la asimilación y aprendizaje posterior del doble plano de la comunicación literaria, como punto de partida indispensable, al menos para su asimilación natural.

escuela, difícilmente derivados de la sola lectura, ya que, por sí mismos, los niños y niñas saben que, entre un poema y un cuento existen algunas diferencias formales (visuales) si media el libro, pero a nivel temático dichas diferencias ya no son tan evidentes, pues la poesía infantil, por ejemplo, tiende a *contar* también hechos. Sin conciencia de los límites de cada género no podemos hablar de conocimiento, sino de simple identificación, fruto, en su caso, de la intuición.

Cabe contrastar los diferentes textos literarios, y hacer visibles sus diferencias, aunque el niño o niña, en su juego, no las vea porque, al fin y al cabo, la lectura es entretenimiento en todos los casos. Y es quizá aquí donde comienza a quebrarse el *paraíso* de una infancia lectora, cuando se descubre la complejidad del objeto que manipulaba, igual que el propio niño o niña siente curiosidad por cómo están hechos algunos de sus juguetes poco antes de romperlos y tener que darles, a partir de entonces— mediante un juego casi simbólico en muchos casos— otra utilidad, otro *rol*, otra dinámica, otro lugar entre sus muchos juguetes restantes. Es aquí cuando se decide reparar lo roto, aceptar su nueva naturaleza o tirarla a la basura, sustituyéndolo por uno nuevo (instigado a ello por un adulto, o no), que, quizá, tenga otras funciones, incluso más novedosas. El lenguaje poético, poniéndonos un tanto trascendentales en nuestra observación, hace lo mismo con el lenguaje cotidiano, y a veces los propios niños y niñas, al convertirse en adolescentes, no acaban de entender dicha transformación.

Es así como funciona el interés por la lectura literaria en los más pequeños: por un lado, intentan reconstruir su propia idea de que leer es un juego, que ofrece diversión a pesar de que en la escuela, fruto de un proceso formativo, comiencen a darle otro valor y utilidad; por el otro, aceptar que debe bifurcar su idea de lectura y reservar un espacio para el divertimento personal y para el cumplimiento de las tareas de la escuela; y, finalmente, abandonar la lectura, exento de motivación, frente a otros estímulos más atractivos para la fascinación de los niños y niñas. Cabría preguntarse cuál de las tres posibilidades es la más recurrente o la que más alto porcentaje atesora.

El ser humano, consciente de su evolución como tal y de su necesidad de prepararse ante lo conocido y lo que está por conocer, tiende a reforzar conocimientos, a consolidar o desechar prejuicios de antemano, a valorar el alcance de lo arquetípico frente a la naturaleza del nuevo hallazgo, antes de construir, de nuevo, su propio conocimiento, amplificado con todo aquello que va asimilando progresivamente. El

lector (y solo el ser humano puede calificarse como tal en el sentido más profundo del concepto)— dice Mendoza Fillola— habrá «apartado los referentes para que la recepción sea completa» y así aquellos indicios del texto se «relacionan con las concreciones de otra obra» (2001: 21). Coincidimos con tal afirmación, pero cabría matizar algunos aspectos al respecto: por ejemplo, ¿puede un lector aplicar referentes equivocadamente o todo lo que aplica es correcto? Es bien conocido que Cristóbal Colón, siguiendo los mapas publicados por Marco Polo, inició una ruta equivocada al creer que estaba en el continente asiático, sin saber que el camino que emprendía tenía rutas muy distintas a las indicadas cartográficamente por Marco Polo. Tal confusión— curiosa y un tanto lógica— no confirmó nada de lo ya publicado, pero arrojó (o ayudó a ello) nuevos hallazgos geográficos que, en caso contrario de no haber seguido ese camino equivocado, quizá no se hubiera explorado. Y una segunda cuestión por resolver: ¿la relación con otras obras es siempre positiva? ¿Aporta para la comprensión e interpretación de los textos? Queremos decir: si pudiéramos en relación una obra como el *Lazarillo* con un poemario como *Espadas como labios* de Vicente Aleixandre ¿los hallazgos y esfuerzos propios serían buenos o solo fruto de un delirio mal encaminado en la lectura? En cierto modo, el intertexto regula estas conexiones, pero nos volverá a saltar aquella idea de la legitimación que vimos páginas atrás.

Dicho esto, podemos entender que el intertexto lector hace «posible, significativa y personal la lectura de las distintas obras» (Mendoza, 2001: 21). Evidentemente, de ahí surgen las ideas— indiscutibles— de que cada lectura actualiza significativamente el texto y de que nunca hay dos lecturas idénticas sobre una misma obra, aunque se diseñen en el aula (o fuera de ella) la misma actividad sincrónica y diacrónicamente. Pero falta por señalar que el criterio que se impone, principalmente, para incidir en tal distinción de lecturas apunta más hacia la carencia de conocimientos, generales y específicos y la abundancia de los mismos. Ese factor regulador de esa actualización del texto suele ser negativo, básicamente, porque existe un lector modelo inalcanzable, al que siempre vamos a defraudar en gran parte. El éxito estriba en alcanzar los niveles más próximos que se nos marcan a partir del texto, aunque también hay lecturas críticas, por ejemplo, que incluso son capaces de ver en el texto aquello que el escritor o escritora ni sospechaba, ni pretendía exponerlo, al menos de manera consciente. Pero otra cosa será adentrarnos en las lecturas psicoanalíticas que ya comenzó a desarrollar

C. G. Jung y que siguieron muchos otros como Charles Mauron, Otto Rank, Gaston Bachelard, Joseph Campbell, Claude Levi-Strauss, Mircea Eliade, Gilbert Durand, etc. Sin duda, sería un interesante campo de estudio para futuras investigaciones.

Claramente Mendoza Fillola (1998: 115; 2001: 21) se posiciona en la línea teórica de Jauss (1975, 1977) y de P. M. Johnston (1989) cuando, remarca cómo el lector *debe* conectar sus relaciones entre textos en su acto de lectura. Pero aquí corregiríamos poderosamente lo apuntado: no se ponen en relación los textos propiamente como ya hemos advertido. Se trata de una generalización un tanto deformada de la realidad que rodea al acto lector, sea adulto o infantil. No hay una interrelación de textos, sino una relación parcial de los mismos, donde tenemos un texto completo y otro *texto (o textos) evocado*¹⁰⁰, que ha surgido de una práctica de asimilación, selección, reconstrucción y descarte (consciente o inconsciente) muy determinada, salvo que la acción o actividad sea explícitamente esa, claro. Si a cada lectura le hemos extraído unos conocimientos, si nos ha llevado a unos aprendizajes y no a otros, entonces no estamos comparando textos, sino un legado que nos han dejado, seas o no seas consciente de ello. Lo ficcionalizó y reflexionó a la perfección Jorge Luis Borges en su cuento «Pierre Menard, autor de *El Quijote*» donde su protagonista, posible eco de muchos autores franceses tal vez eludidos con la característica ironía borgiana, escribió, de manera exacta y sin copiar, algunos capítulos de la célebre obra de Cervantes, en una reconstrucción precisa de aquella aspiración suya, alimentada por la obra clásica española.

Tampoco— por no desviarnos de la cuestión— controlamos, en muchos casos, qué tipos de texto vamos a poner en liza, para activar nuestro intertexto lector. Evidentemente, contamos con que el contraste (un tipo de relación inversa) es también un modo de poner en relación varios textos, pero atendamos a lo que hemos señalado con anterioridad: si leemos, por primera vez, un poema de Federico García Lorca, con título «Fábula»¹⁰¹ y más tarde leemos otro de Rafael Alberti (pongamos el poema que

¹⁰⁰ Sobre la creación que hacemos de otro texto a partir de la evocación del texto leído, cabe recordar la diferenciación que hacía Umberto Eco entre «uso» e «interpretación»; el segundo ya lo tenemos muy definido, pero del primer término podríamos decir que se trata cuando tomamos un texto como estímulo imaginativo con el fin de escribir otro texto o transformarlo a su gusto (Asensi, 2003: 628).

¹⁰¹ No es importante en este caso el dato, pero el poema pertenece al libro *Canciones*, de 1927. Nosotros mismos hicimos, recientemente, una edición crítica (Arlandis, 2018), en la que se reunían sus primeros poemas, *Canciones y Primeras canciones*.

queramos de *Marinero en tierra*, por ejemplo, de 1925; o *El alba del alhelí*, de 1926), no podemos afirmar que, como lectores, pongamos en comparación los textos, porque el poema de García Lorca no está íntegramente representado en nuestra memoria. De él rescatamos lo fónico, la posible (o no) presencia del mar y su luminosidad, la tensión del sujeto lírico con el entorno, trazando ciertas analogías entre la emoción interior y el mundo que le rodea, la predominancia de adjetivos calificativos, el uso de la métrica (sobre todo el verso en arte menor) en beneficio de su significación, con ese dinamismo que hace más notorio el paso del tiempo, etc. Podemos contrastar todo aquello que hemos ido desgranando de una primera lectura y que asumimos como parte de nuestro intertexto concreto y concretizado para afrontar nuestra nueva lectura, en este caso, de Alberti.

Si tuviéramos que comparar los citados textos de García Lorca y Alberti exhaustivamente nuestra lectura sería inabarcable, pues deberíamos ir ampliando el espectro de nuestra comparación con otros autores o autoras de su misma generación, por ejemplo, con textos de cierta tradición andaluza, etc. Si no llevamos a cabo una lectura explícitamente intencionada en hallar concomitancias y discrepancias, lo único que podemos aportar es aquello que, en nuestro interior, parece un eco del texto en sí, una valoración incluso profundamente subjetiva del mismo. Por tanto, no se interrelacionan los textos, sino las impresiones subjetivas de los mismos, unido al recuerdo significativo que dejan, de ahí también que se busquen textos que puedan dejar un mayor impacto—posterior— en el lector y no perezcan rápidamente en el olvido, como ocurre con muchos *best-sellers* narrativos y muchos/as poetas, mediocres y fugaces, enmarcados en el marco de las redes sociales en sus inicios, y que no hayan superado la caducidad de toda moda. Sus obras dejan muy poco sustrato si lo comparamos con la vasta lista de poemas y poetas propios del Cancionero Popular Infantil, por ejemplo. Es ahí donde cabe volver la atención como docentes.

Precisamente de Robert Jauss (1978) toma Mendoza Fillola la siguiente cita: «un texto nuevo evoca para el lector [...] un conjunto de expectativas y de reglas de relación con las que los textos anteriores le han familiarizado y que, al hilo de la lectura, pueden ser matizadas, corregidas, modificadas o simplemente reproducidas» (*Apud.* Mendoza, 2001: 21). Visto así, confirma, en parte, lo que anteriormente dijimos sobre el *texto evocado* y del que a veces, parecen olvidarse quienes dedican sus estudios al respecto.

Por eso insistía Mendoza Fillola en su definición de intertexto que podía considerarse como el elemento integrador de saberes literarios, lingüísticos y culturales, clave para orientar el tratamiento didáctico de la literatura. Más tarde se apoya en las conclusiones que dio Riffaterre (1991): «el intertexto es la percepción, por el lector, de relaciones entre una obra y otras que la han precedido o seguido» (Mendoza, 2001: 28), con lo que su visión del intertexto parte de ahí y de la idea de recepción literaria de Jauss (1978), aunque cabe recordar que Iser (1987) decía aquello de que nosotros solo percibimos los elementos del texto que tienen que ver con nuestras experiencias.

El propio Mendoza Fillola (1998c, 2001, 2006) establece una correspondencia casuística: a mayor grado de amplitud del intertexto lector mayor éxito de la recepción del texto literario, pero ¿y si el texto pertenece a otra cultura y hay ciertas claves pragmáticas que no conocemos sin que nos impidan comprender e interpretar el texto leído? ¿el éxito aquí estribaría en el propio acierto? ¿y si una lectura desligada de todo sometimiento ideológico y cultural previsto (no sabemos si críticos como Foucault o Derrida nos dejarían afirmar algo así) nos aporta una visión diferente de un texto y nos ayudan a apreciarlo por otra serie de valores que, en circunstancias diferentes (quizá incluso más informados sobre algunos aspectos culturales subyacentes en él) no hubiésemos visto o apreciado? ¿dejaría de ser exitosa esa recepción? Y decimos más: imaginemos que un adulto y un niño o niña leen el mismo cuento o poema y que ambos lo han comprendido y lo han interpretado, teniendo experiencias previas y conocimientos muy diferentes. Solo ha habido una respuesta diferente porque estamos en estadios de evolución de pensamiento también muy diferentes ¿podríamos calificar de exitosa (si existe criterio unificado para tal palabra) esa doble recepción o acaso sería la del adulto la lectura más exitosa por completarse con otra serie de conocimientos previos? Cuestión harto compleja, porque la Literatura Infantil pretende adaptar la visión del adulto a la del niño o niña y, por tanto, este último es aquel que tiene la auténtica visión a la que pretende llegar el texto, así que, por casuística, debería estar más próximo al éxito el lector infantil, que es el *lector ideal*. Sería injusto también que el niño o la niña, que ha sabido atender a los dos principales axiomas de la lectura, solo haya tenido un éxito parcial de acepción, solo por una cuestión de tiempo vital. Por tanto, deberíamos decir que el éxito de la lectura es equivalente a la edad y a la etapa formativa y evolutiva, pero nunca como un valor cerrado en sí. Del mismo modo, nos

lleva a pensar que nunca llegamos a tener éxito pleno en nuestra recepción porque nunca llegamos a acechar, agotar o abordar las expectativas generadas y motivadas del propio texto, que espera de nosotros convertirnos en un *lector modelo* absolutamente inalcanzable, ya que un texto literario, al menos el que cumple con el imperioso criterio de la calidad, es inagotable en su significación implícita, pero sí está más limitado en la explícita.

5.3.3. Preguntar al texto: las expectativas y sus horizontes

En líneas muy generales el intertexto lector se refiere a la capacidad de saber conectar conocimientos a partir de un estímulo (textual) provocado por la lectura, y saber inferirle al texto esas líneas de entendimiento, anticipación, conexión e interpretación que surgen del texto pero que lo trasciende inmediatamente. Y en este sentido la aportación crítica más reciente de Juan Cruz Ripoll (2019), de Luis Fernando Arévalo (2009), con su propuesta más concreta, y de Betty Lizarazú (2018) son de necesario cotejo. Dentro del largo y complejo proceso de creación literaria y lectura significativa, Mendoza Fillola (2004: 35) sitúa las inferencias en el primer nivel de intervención del lector, previo a los siguientes pasos de la comprensión y el de la interpretación:

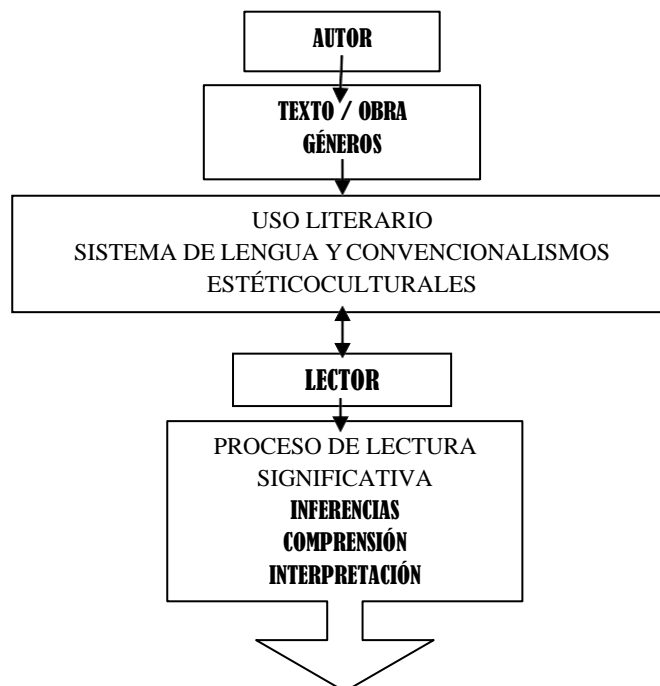


FIG. 12. El proceso lector según Mendoza Fillola

Las inferencias pueden estar fundamentadas en muchos objetivos que nos hayamos marcado de antemano, consciente o inconscientemente y variarán si buscamos la mecánica comprensión o si pretendemos proyectar una personal interpretación. A esas inferencias Robert H. Jauss (1977) las llamó— recordemos— *horizontes de expectativas*, con una feliz acogida en el mundo académico. Para Jauss son producto de esas disposiciones previas del lector cuando entra en contacto (no necesariamente de manera visual, puntualizamos¹⁰²) con el texto, y podríamos graduarlas en tres momentos principales que han servido, a la postre, para organizar muchas (por no decir casi todas) las actividades en torno a la formación lectora entre los escolares de muy diversas edades: *antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura*, y aquí el orden de los factores sí altera el producto, ya que no se trata de las mismas inferencias ni tienen los mismos objetivos.

Tengamos bien presente que un autor/ra diseña, bajo convenciones, unas estrategias que pasan por la selección de un tipo de género y sus concreciones formales exigidas, más allá de posibles experimentaciones que pueden darse, un tipo de lenguaje, un tipo de formato exterior, en connivencia con el editor, una temática con un desarrollo acorde a su recepción, etc., aunque, en su gran mayoría, se impone la mirada del adulto/a, adaptada a la visión del niño o niña, en el caso que nos compete ahora. Lo cierto es que, en la confección de la obra, en la selección de sus formantes temáticos y estructurales, se impone la sombra de su receptor. En torno a ese lector también se articulan otros *horizontes de expectativas receptores*, de los que la estética de la recepción nada dijo, así que, en la confrontación entre el estilo personal y el modelo de lector al que aspira, surgen una serie de ejes de relación que, más tarde, acabarán plasmándose en el texto, con mayor o menor éxito, dependiendo de la calidad del autor/a no solo para explorar sus posibilidades expresivas y preparar de manera efectiva

¹⁰² Hemos querido hacer esta puntualización porque las expectativas de un lector se activan mucho antes, incluso, de estar frente al libro en muchos casos: imaginemos que nos comentan un título en cuestión, una novedad de una autora, y nos llama la atención la musicalidad, sugerente, de ese mismo título. No ha habido contacto visual, pero ya comenzamos a generarnos una serie de expectativas que, más tarde, el libro primero y luego el texto, irán confirmando o desechando. No dejamos de inferirle información (que solo proyectamos como hipótesis) al texto incluso antes de tenerlo ante nosotros, por tanto, es pertinente tener claro este matiz, que sí resulta importante, pues nos sitúa ante una reflexión interesante: cuando no leemos explícitamente ¿estamos leyendo los textos que han quedado en nosotros? ¿es nuestro pensamiento la lectura ordenada de todo nuestro intertexto y sobre este gran esquema cognitivo que nos hacemos vamos lanzando hipótesis de posibles textos que podrían llamar nuestra atención?

cómo acceder a esos indicios del texto, sino también contando (y conociendo) cómo se forma el intertexto de los actuales lectores niños y niñas (Ripoll, 2019: 55 y *ss.*). Esta toma de decisión acaba por confeccionar unos hipotéticos referentes de la escritura que ya hemos llamado lector modelo.

El propio lector (ya en bajos niveles de formación lectora) es consciente de que todo texto tiene uso y se aventura a la lectura con la voluntad de medirse como tal: si un libro está marcado— por la editorial— para la edad de entre 7 y 9 años y a él quiere acceder un niño o niña de 6 años, es muy probable que, a pesar del esfuerzo, el/la joven lector piense que no ha entendido buena parte de lo leído, aunque ese esfuerzo habrá proporcionado más éxito del que espera o esperaba, pues habrá supuesto— no de manera casuística y plenamente garantizada— un esfuerzo ante la complejidad exigida y habrá avanzado (solo si antes no se ha desmoralizado) en su comprensión lectora. Dicho progreso acabará certificándose cuando el propio niño o niña, tiempo después, tenga la necesidad, voluntad o curiosidad de retomar su lectura para volverse a medir (Melanio y Dávila, 2018; Sevilla, 2018). Pero es cierto que también puede ocurrir lo contrario, como sucede con la poesía, por desgracia y habría que preguntarse por qué.

En el caso contrario, cuando un lector siente que su capacidad está muy por encima de lo que el texto puede ofrecerle, pierde parte de su interés, ya que siente/piensa que no puede establecerse un horizonte de expectativas más complejo, que dote de una significación mayor a lo leído, así que solo queda aferrarse al disfrute de lo leído (quizá porque la temática en sí le atraiga sobremanera) o a la búsqueda de nuevos horizontes insospechados de lo releído, tal vez, también, por sentir la satisfacción de sentirse plenamente dominadores de su lectura, de las inferencias totalmente confirmadas a su entender. El caso está que, cada vez que nos ponemos ante un texto (o pretendemos hacerlo), usamos ese *canon* (medida) que nos sitúa en una escala predeterminada por nuestra propia experiencia lectora y nos augure— creemos— una serie de resultados que serán confirmados o desechados cuando comencemos a leer. Y aquí es fundamental que el lector sienta total seguridad frente al texto, ya que cualquier titubeo corre el riesgo de encaminarlo al abandono y a la desmotivación. Y en poesía— incidimos— esto es mucho más frecuente que en narrativa y en teatro.

Pero este lector que avanza en el desarrollo de sus competencias no solo se nutre de lecturas realizadas o conocidas, que le permiten poner en relación aquellos textos

evocados con este texto presente. Necesita ser conocedor de esos convencionalismos formales y temáticos propios de los textos literarios, que le permitan también acceder a cómo el autor/ra ha diseñado su propia estrategia. Esta idea la había llamado, muchos años antes, el filósofo José Ortega y Gasset como «placer inteligente», como vimos, y lo rescató Hugo Friedrich (1959) a la hora de analizar o diagnosticar (por no abandonar la estela orteguiana) la poesía de la modernidad, que había nacido en el umbral del siglo XX y la crisis de fin de siglo, avanzando por el simbolismo, pero con paso multiforme aunque sobre unos patrones muy elementales comunes. En este sentido, cuanto mayor sea la cosificación de esas estrategias y se ajuste a los modelos más canónicos, más fácil será identificar el andamiaje del texto; por el contrario, cuanto mayor sea la experimentación y más laxa sea la aplicación de esos convencionalismos, más difícil será acceder a ellos o, incluso, más fácil será su valoración estética, para bien o para mal.

De igual modo, cabría también hacerse eco de una cuestión que, a veces, pasa desapercibida: el lector modelo parte siempre como espectro historiable, de *naturaleza sociológica*, de la que está obligado a desligarse rápidamente si, por un lado, aspira a convertirse en clásico; y, por el otro, también aspira a actualizarse en lecturas muy posteriores. Dudamos que una poeta cualquiera, por ejemplo tal como Ángela Figuera, tuviera en mente al niño o niña del siglo XXI exactamente como es hoy (hábitos, gustos, etc.), pues lo hizo acorde al patrón de lector infantil que conocía, y desatendiendo (por desconocimiento lógico) a las posibles características de un futuro lector. A mayor anclaje en su marco historiográfico mayor posibilidad de olvido, como ya sabemos: la estrategia del autor/ra necesita salvar esta amenaza, por muy concreto que sea el receptor al que se le escribió dicho texto. Ejemplos hay muchos de cómo trascender esa temporalidad como, por ejemplo, es bien conocido que Lewis Carroll escribió *Alicia en el País de las Maravillas* y *Alicia a través del espejo*, a pesar de publicarlo en 1865, para Alicia Hiddell, hija del decano del Christ Church College, que tenía diez años de edad¹⁰³, pero la pericia literaria, unida a su calidad como narrador, convirtieron la obra del profesor Dogson (Carroll) en un referente literario que trascendía la concreción de su primer receptor y satisfacía el interés de miles de niños y niñas, de épocas diferentes.

¹⁰³ Véase la magnífica edición publicada en la editorial Cátedra (Carroll, 2015). También la propia Ángela Figuera escribió sus libros para su nieta.

Otro caso lo podemos encontrar en la novela *Pastores de Belén* de Lope de Vega, publicado en 1612, dedicado a su hijo y que en 1941, y gracias a la editorial Juventud, se publicó una adaptación para niños y niñas, con algunas modificaciones significativas que estudió, muy acertadamente, Florence Raynié (2002). Una obra que, por calidad, ha trascendido la concreción de su destinatario o receptor y se ha hecho universal. Y así hasta tener un número muy elevado de ejemplos que reforzarían semejante conclusión o reflexión.

5.3.4. *Preparándonos para la lectura: el eclecticismo inicial*

El horizonte de expectativas, que nos hacemos *antes de la lectura*, solo en el estricto marco de la didáctica¹⁰⁴, tiene muchos frentes que en muy bajo porcentaje atiende a conocimientos estrictamente literarios. A su vez, podríamos segmentar este nivel de inferencia del siguiente modo¹⁰⁵:

- *Expectativas culturales, artísticas y sociales*: que atienden al hecho de leer en sí mismo, qué objetivos se plantea con ello, si puede ser útil hacerlo, los posibles destinatarios reales del texto, con qué otras artes se podría relacionar o nos recuerda, etc.
- *Expectativas paratextuales*: el diseño del texto (portada, formato, tipo de letra, ilustración de portada, la edición, la colección, etc.)
- *Expectativas textuales previas*: el título
- *Expectativas literarias y discursivas*: el género al que pertenece, su autoría (clásico o contemporáneo), la posible época de su escritura, tipo de lenguaje que pueda emplearse, etc.

¹⁰⁴ Somos conscientes del componente histórico que estas expectativas muestran y su estudio puede arrojar interesantes conclusiones filológicas, por ejemplo. Claro está, también podemos preguntarnos qué esperan los niños y las niñas de los años cincuenta por ejemplo de algunos de los libros que se publicaban para ellos y ellas, pero no pretendemos hacer un estudio en esta dirección. No obstante, el horizonte de expectativas ofrece muchas posibilidades de investigación, ya que sincrónicamente también podemos analizar cómo afrontan la lectura de algunos textos ciertos colectivos sociales en nuestros días, por ejemplo

¹⁰⁵ Mendoza Fillola prefiere agruparlas en tres grandes bloques: expectativas *genéricas, particularizadas y variadas*. (1998c: 106). El estudio de Ripoll (2018), por ejemplo, tampoco se desmarca de esta clasificación.

- *Expectativas personales*: el lector se anticipa a medirse frente al texto que posiblemente vaya a leer, con lo que hará una primera valoración de cuál podrá ser el nivel de sus competencias; también pondrá en relación algunas referencias vivenciales propias (por ejemplo, si ha sido un regalo preguntarse por qué ese libro y no otro, etc.)

Si nos fijamos, en todas estas expectativas vemos que, sobre todo, priman los conocimientos previos y las experiencias no siempre literarias en muchos casos. El bagaje personal será clave en un proceso inicial que pretende situarnos intuitivamente entre la confirmación de nuestras sospechas y la sorpresa (positiva) de no cumplirse plenamente. Existe un efecto de satisfacción cuando ocurren estas dos situaciones que el texto vendrá a completar: por un lado, queremos confirmar que nuestras experiencias y conocimientos previos son lo suficientemente sólidos como para poder anticipar muchas de las claves de significación que se van a dar en el texto; por el otro, cuando un texto solo confirma nuestras iniciales expectativas en torno a su estructura, desarrollo y sentido, entonces nos sentimos decepcionados ante la pobre aportación y la carencia de sorpresa. Esto ocurre con la lectura de los adultos principalmente, porque los niños y las niñas se suelen sentir más seguros cuando el texto cumple todas sus predicciones iniciales, por tanto, su desarrollo lector será un aventurarse a buscar nuevas metas en ese mismo texto o pasar a otros textos más complejos que supongan retos asumibles, pero que ofrezcan novedad o desafío al mismo tiempo.

El movimiento, en este punto, es *centrípeto*, ya que tiende el lector a volcar todos sus conocimientos pertinentes en estas inferencias previas y toma el texto como un pretexto para sus hipótesis, por lo que las respuestas suelen ser muy dispares y nos dan un resultado acorde a lo que el texto suele ofrecer poco más tarde. Es normal, pues, que vayan desechándose muchas de ellas. También es difícil que en este punto el lector se pregunte por cómo será el/la protagonista del texto, por ejemplo, porque no sabe aún ni cómo será, propiamente aunque quizá la portada le esté llevando ya a un posible perfil del/la mismo. Es difícil también que se esté preguntando en este punto sobre la estructura del texto, pues no necesariamente lo habrá podido ver y supondrá, previamente, que se ajustará al patrón establecido, hasta que comience a leerlo.

Las anticipaciones dependen, también en buena medida, de la motivación que tenga el lector (Mendoza, 1998c: 100; Ramos, 2005: 57-58) y del contexto de lectura, de ahí su carácter ecléctico y dispar: nada hay de malo en dejarlas aflorar sin excesivo control, ya que anteceden a cualquier contacto con el texto y descodificación, por tanto, se convierten en ingeniosas, divertidas, con audaces o extrañas asociaciones, que solo sirven para prepararnos frente al proceso de lectura activa, aunque estas anticipaciones resulten claves en el cómputo de la lectura. Por eso es también muy importante controlar positivamente qué libros son los que están en la base de ese inicial intertexto, tan frágil en su convicción y tan voluble en su motivación. Supo verlo con precisión Emili Teixidor cuando afirmó que los primeros libros «deben acoger al lector, no expulsarlo de sus páginas. El placer de la lectura solo se produce cuando el acto de leer se convierte en una creación, en un acto productivo, cuando el libro sabe poner en juego las facultades del lector» (2007: 16).

5.3.5. Reconocimiento y confirmación de las expectativas

Durante la lectura estamos inmersos en una necesaria descodificación en la que la interacción del lector se centra en la aplicación de valores del sistema secundario (aspectos semióticos y connotativos) (Mendoza, 1998c: 104). Toda esta fase debe culminar con la identificación de combinaciones sintácticas y con la atribución de sus estructuras semánticas, que permitirán nuevas hipótesis, ya más fundamentadas en la experiencia directa con el texto, sobre esas estructuras gramaticales y semánticas (Parodi, 1993). Si en la anticipaciones teníamos un movimiento centrípeto, será ahora uno *centrífugo*, pues del texto irán surgiendo conexiones que el lector irá conectando a nivel interno y externo (activación de las competencias lectora y literaria). Aquellas intuiciones iniciales podríamos denominarlas *extratextuales*, mientras que estas segundas serían *intratextuales*, donde la intertextualidad entraría en acción. Nuevamente Mendoza Fillola (1998c: 104) sintetiza la actividad del lector en este punto con aguda clarividencia:

- Activa sus conocimientos lingüísticos, estimulado por el variado *input* lingüístico del texto y según los requerimientos explícitos del texto.

- Reconoce unidades menores (fonemas/grafías, palabras y significados literales, denotativos, o connotativos...):
 - Establece las combinaciones textuales
 - Aprecia la formulación gramatical y semántica del texto
 - Emplea sus dominios pragmáticos para actualizar significativamente determinados usos lingüísticos.
 - Inicia una primera aproximación al reconocimiento de las estructuras secundarias (sobrepuestas), a través de la activación de su repertorio (conocimiento de convenciones comunes sobre la tipología textual y de referencias intertextuales).
- Reconoce usos denotativos (y, en menor medida, usos connotativos con funciones específicas).
- Aplica y generaliza sus conocimientos lingüísticos para la actividad de descodificación de una pluralidad de textos, códigos, etc.

La libertad que el lector tenía a la hora de anticipar y de proferir hipótesis de lectura se va estrechando en este punto, donde el reconocimiento discursivo resultará clave: entra en juego la competencia comunicativa principalmente y, sobre todo, el conocimiento de la lengua (la competencia lingüística) recorriéndose ese primer camino de la comprensión denotativa. Dependiendo del desarrollo de dicha competencia, unido a las competencias lectora y literaria, esta actividad se hará a la par con otras estrategias de lectura que afectarán a la connotación, a la construcción simbólica, a la tipología textual, al desarrollo temático, a la construcción de los personajes, etc. Pero este reconocimiento se sigue asentando sobre la base de las inferencias, ya que el lector no deja de interactuar con el texto, preguntándose en una doble dirección: hacia lo que acaba de leer (o ha leído previamente) y hacia lo que leerá; y esto lo hará en un ejercicio de autocorrección y/o confirmación, de tal modo que lo anafórico y lo catafórico constituyen dos ejes sobre los que se articulan las inferencias dentro del proceso de comprensión.

El lector asume lo leído y lo relaciona con todo lo anterior en varios planos, sobre todo en lo sintáctico, en lo semántico y en lo simbólico. Del mismo modo, busca anticipar, partiendo de esa experiencia (información) previa que ha adquirido con lo

recientemente leído, las construcciones sintácticas, semánticas y simbólicas, haciéndose mentalmente un esquema de conjunto de cómo va asimilando y comprendiendo todo lo leído y completando aquella información— que estima— está sugerida, implícita o incompleta. La calidad del texto leído también depende de cómo el lector valore cómo está esa información ausente: si está sugerida o implícita, entonces juzgará como coherente su tarea a la hora de completar la estructura; sin embargo, si detecta que está incompleta, que faltan demasiados aspectos, entonces valorará que la estructura discursiva no es consistente y cuestionará las estrategias que se han seguido, por parte del autor o autora, a la hora de proyectarla (Pardo, 2013: 113-132). Del mismo modo, cuando el lector anticipa (catafóricamente) y el texto le resuelve dicha anticipación de una manera inesperada, suele revisar cómo ha sido elaborada la estructura y si tiene coherencia la propuesta del texto en cuestión: existe, en este punto, un efecto de autocorrección que regula en qué momento hubo un cambio de estrategia que, en caso de sentirse sorprendido el lector, este no vio en un primer momento. En el aula esta tarea suele hacerla directamente el/la docente cuando repasa el argumento de un cuento que está leyendo, por ejemplo, y necesita retomar algunas informaciones determinantes que expliquen o justifiquen el resultado siguiente. Si, en cambio, no necesitamos regresar sobre lo leído (mental o físicamente) y se confirman nuestras inferencias, entonces reforzamos nuestra motivación dentro del proceso y sentimos parte de alivio y placer lector, que nos impulsa a continuar el diálogo abierto con el texto con mayor confianza. El intertexto, por tanto, nos ayuda a canalizar todas estas inferencias intra y extratextuales que nos permiten avanzar en el reconocimiento y en la significación del texto, ofreciéndonos herramientas efectivas de inferencia en todos los niveles del discurso. Quizá estemos ante la fase más compleja y completa de todo el proceso de lectura.

Nuevamente Mendoza Fillola (1998c: 110-111) sintetizó toda la actividad que realiza el lector llegados a este punto y que coincide en buena parte con las síntesis que acabamos de realizar:

- Identifica los componentes lingüísticos del texto y los pone en interrelación con factores de tipo pragmático de los usos de la lengua y con saberes de su competencia literaria.
 - A partir de esta actividad global:

- Observa en detalle las microestructuras retóricas (de las que acaso ya haya captado algún rasgo durante la descodificación).
- Observa los especiales usos expresivos del sistema de lengua (que le servirán de referencia para diversas justificaciones en la fase de explicitación)
- Identifica los modelos de los que tiene referencia, de tipología textual, sobre el género literario, de estilo, etc.
- Se implica personalmente en el proceso de interacción receptora: colabora y aporta al texto sus conocimientos conceptuales y sus saberes estratégicos, para (re)construir el significado del texto.
- Observa y establece asociaciones (lingüísticas, textuales, intertextuales, semiótico-culturales):
 - Identifica las claves, estímulos, orientaciones, etc. ofrecidos por el texto para reconstruir la situación enunciativa.
 - Sigue las orientaciones internas y las condiciones de recepción que contiene el texto.
 - Comienza a establecer la valoración semiótica que le permita llegar a la comprensión definitiva del texto.
 - Activa sus conocimientos, ya sean de tipo enciclopédico, ya sobre la intencionalidad del autor-texto, o sobre los condicionantes de estilo, época o autor, etc.
 - Adopta una actitud ajustada al tipo e intencionalidad del texto.
- Según su metacognición del proceso y de la actividad de lectura, sigue las fases preestablecidas:
 - Organiza e identifica la sucesión de las distintas fases de su lectura.
 - Conduce y organiza la interacción requerida por el proceso de lectura.
 - Crea sus propios modelos de significado, según sus referencias previas.
 - Infiere nuevas aplicaciones de alguna estrategia que, por sus características, el texto le suscite.
 - Amplía el intertexto que se construye el propio alumno

Si atendemos a todas estas actividades del lector que reúne Mendoza Fillola, podemos observar varios estratos que se solapan en el proceso de lectura y que responden, realmente, a aspectos relacionados, pero distintos realmente: si partimos de una serie de anticipaciones un tanto eclécticas, al comenzar la lectura todas aquellas hipótesis (o su gran mayoría) deben descartarse o confirmarse, dependiendo de nuestra competencia literaria, principalmente. Luego, al emprender el reconocimiento

discursivo tratamos que el texto nos dé una información precisa que podamos comprender con nuestra competencia comunicativa, de manera efectiva y lo hacemos poniendo el foco de atención en la denotación en un primer momento y en la connotación en un segundo (intratextualidad). Al mismo tiempo, al reconocer estas estructuras sintácticas, semánticas y simbólicas, el lector pone en relación el texto leído con toda una tradición literaria (activación, de nuevo, de una competencia literaria no especulativa), que atiende al género y sus rasgos caracterizadores, a la autoría, a la época y sus contextos estéticos e históricos influyentes, principalmente (extratextualidad). Al poner estos conocimientos en liza se produce un efecto recursivo: si el lector es quien va actualizando y completando el texto, el propio texto va ordenando, con sus estrategias específicas, todos los conocimientos previos que el lector posee, de tal manera que estructura su pensamiento, amoldándolo a las necesidades de su concreta lectura, creando con ello un nuevo texto, interiorizado por el lector, de ahí que hablemos de *inter-texto* en su sentido más estricto del término.

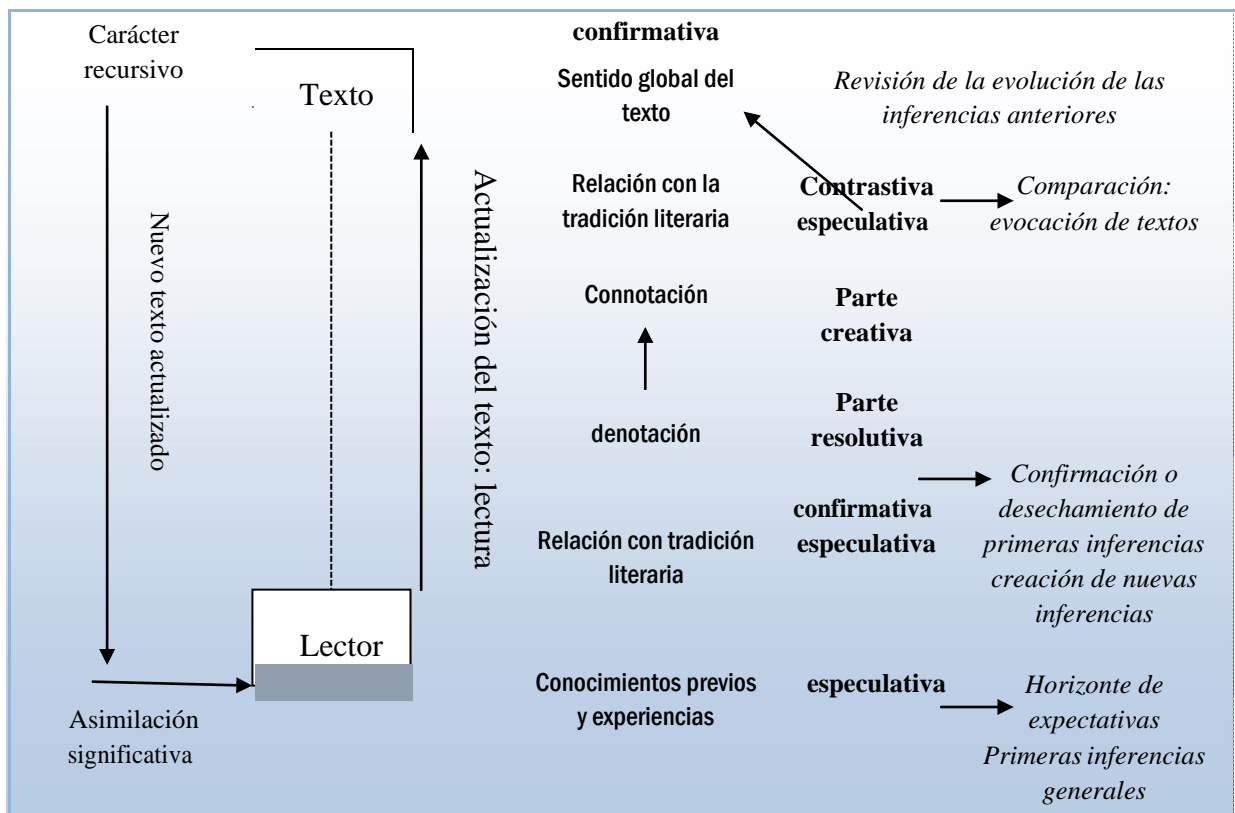


FIG. 13: Proceso del inter-texto

A mayor competencia lectora y literaria mayor conciencia de estas relaciones y, por tanto, mayor capacidad de conexión del texto con los conocimientos adquiridos y una mejor asimilación de la información que el texto aporta implícita o explícitamente. Esto también le permite ir reconociendo las estrategias discursivas que articulan el texto y lo convierten en un objeto estético y artístico, es decir, cómo se expresa y de qué modo va organizando los diferentes agentes del intratexto: desde conexiones con otros textos que nos hacen reflexionar a la construcción coherente de los personajes, de la trama, del tema, de las emociones, del pensamiento. Es decir, valora que el propio texto no entre en contradicción consigo mismo y su desarrollo se ajuste a los parámetros exigibles a la idea de texto que tenemos. Estas inferencias requieren ya un nivel aceptable de las competencias lectora y literaria, por tanto, es lógico que en Primaria los lectores se formulen a muy corto plazo esas preguntas que hemos llamado anafóricas y catafóricas no siempre en un sentido puramente lingüístico, sino también semántico y simbólico.

Tal vez estemos ante la fase de lectura menos creativa de todas si entendemos por creatividad la creación liberada de un estímulo concreto. Aquí el lector asume su papel o responsabilidad de co-autor, pero esto cabe matizarlo también: dentro de la fase de comprensión resulta arriesgado aventurar una interpretación global, que siempre será parcial e incompleta y, por tanto, nos puede condicionar en nuestro ejercicio de reconocimiento primario. También puede confundir la activación de actividades de relación con otros textos artísticos en esta fase si las competencias lectora y literaria no están muy bien asentadas, porque el lector no completa aquí aquello que le exige el texto, sino que vuelve a volcar todo lo sabido, sin orden, en lo leído, de tal modo que acaba comprendiendo aquello que no se dice realmente.

A mayor conocimiento de macroestructuras lingüísticas y simbólicas mayor facilidad de reconocimiento del texto, de sus ecos y de sus aportaciones nuevas: si estamos más familiarizados con las estructuras oracionales de un idioma, más fácil nos resultará su comprensión y, del mismo modo, con mayor rapidez podríamos detectar figuras retóricas que afectasen a esa misma estructura (amplificatio, expolición, paráfrasis, pleonismo, elipsis, asíndeton, zeugma, epifora, reduplicación, polisíndeton, retruécano, silepsis, calambur o hipérbaton entre otros) ganando así mayor conciencia de las estrategias discursivas; del mismo modo, serían más efectivos/as a la hora de

identificar aquellas figuras retóricas léxico-semánticas, tropos o no, (alegoría, símil, imagen, metonimia, símbolo, sinécdoque, sinestesia, metáfora, hipérbole, retrato, oxímoron, paradoja, etc.) que alteran el significado denotativo de los términos en combinación, tanto con otros términos como con la realidad que parecen designar. Por otro lado, las estructuras simbólicas que atañen a su significación también resultan altamente articuladoras, de tal manera que podemos hacernos una idea de la estructura de cancionero amoroso, del viaje iniciático, los rituales de transformación, de la *metacreación* artística, etc. y esto nos sitúa ante un texto durante su lectura activa. Así, si hacemos que los niños y las niñas busquen metáforas o elipsis en un texto no puede ser con otro fin que el de que adquieran herramientas de lectura que les posibilite tener conciencia de cómo el texto se articula para ir ganando una posible significación global: el simple juego del reconocimiento se presenta inútil a todos los efectos y desmotivante. Por tanto, si el texto presenta una irregularidad formal que nos sorprende y nos exige detenernos en ella (imaginemos, por ejemplo, un hipérbaton), estas actividades lo que pueden facilitarnos es la capacidad de preguntarnos *por qué* y la posibilidad de darnos una respuesta que pueda surgir de nosotros mismos en conexión con el texto. Del mismo modo ocurre con esos ejercicios de análisis métrico que no sirven para nada si, con tu trabajo, no se logra explicar la conexión rítmica con la emoción transmitida por el poema. En este sentido, cada docente deberá planificar qué estratos en concreto le interesa trabajar para garantizar una correcta comprensión del texto que, además, dé paso a la formación de una interpretación global y a conexiones con otros textos artísticos, provocando y estimulando, con ello, que sea significativa la lectura.

En todo caso—y analizando cómo suele desarrollarse el trabajo en torno a la lectura en las aulas de Primaria, Secundaria y Bachillerato— podríamos preguntarnos si el intertexto se da durante la lectura propiamente o en la relectura, es decir, cuando regresamos, de un modo o de otro, al texto leído, a su información asimilada, a las referencias explícitas o implícitas y sobre este regreso establecemos todas las conexiones que vemos pertinentes. Quizá el lector competente se aquel capaz de hacerlas simultáneamente, aunque siempre exista una ligera jerarquía entre lectura y relectura en él/ella mismo. Aspiramos, entonces, a que alcancen este nivel lector progresivamente y no de un golpe solo.

Los *reconocimientos intertextuales* son la base del progresivo desarrollo del personal intertexto lector, porque en cada nuevo reconocimiento se consolida y se amplía el conocimiento sobre los rasgos del discurso y los modelos literarios recibidos, tal y como sostuvo Mendoza Fillola (2001). Esto es, como ya dijimos, que a mayor bagaje de lecturas mayor capacidad de reconocimiento y, por tanto, más posibilidades para llevar a buen término nuestro diálogo con el texto.

Pero esto cabría también matizarlo poniendo un caso como ejemplo de aquellos que habitualmente nos encontramos en las aulas de cualquier edad a partir del segundo ciclo de Primaria en adelante: hay personas que son ávidas lectoras de novelas, con cierta inclinación a una temática específica (amorosa, policíaca, de terror, etc.) y, en cambio, se declaran inhábiles para afrontar la lectura de un poema, del que dicen no comprender mucho. Sobre este aspecto ya hemos comentado, pero preguntémonos ahora: ¿será aquí cuestión de bagaje general o de selección concreta de algunas de esas lecturas acumuladas? Pongamos otro ejemplo: imaginemos un poema en el que, de alguna manera, se trate la figura de una moderna *Cenicienta*, con importantes giros en la construcción de ese sujeto lírico, muy distinta del modelo de mujer mostrado por el cuento tradicional, tanto en la primera versión del italiano Giambattista Basile en 1634, como en la postrera del francés Charles Perrault en 1697, o la versión posterior de los hermanos Grimm en 1812. El hecho de conocer el cuento (o sus variantes) nos sitúa en un lugar de privilegio a la hora de activar nuestra intuición e incluso, podemos considerarnos ávidos lectores de cuentos, pero eso no garantiza la plena comprensión e interpretación del poema, por muchas lecturas que sumemos a esa interacción con el texto: quizá solo basten aquellos que realmente pueden producirnos su reconocimiento.

Se detiene un momento Mendoza Fillola (2001) en reflexionar en cómo, a partir de lo expuesto, se plantea la enseñanza de la literatura y reivindica la idea de «enseñar a apreciar la literatura» como también lo reivindicara Gabriel Núñez en numerosas ocasiones (2001, 2014, 2016), recobrando el sentido de disfrutar y valorar la obra literaria; y esto nos lleva a aprender a leer: sí, pero «literariamente», que es muy distinto. Cree— y aquí se condensa su propuesta teórico-práctica que acciona y articula su estudio— que el estudio del intertexto facilita la toma de nuevas medidas didácticas para el tratamiento de la valoración literaria en el proceso lector. Un modelo de enseñanza que debería huir de la imposición de la interpretación, pues el objetivo es

«capacitar al estudiante para que actúe como un receptor personalizado» (2001: 73) y esto implica, como ya sugirió Eco, saber poner también ciertos límites a la interpretación: si el lector intenta determinar el significado del texto, también es cierto que debe ser o poder «establecer sus coherentes relaciones y valoraciones sobre el significado de un discurso» (Mendoza, 2001: 52). Efectivamente, no toda lectura vale y no todo significado derivado de ella es pertinente, del mismo modo que no toda interrelación de textos es productiva. Visto así, el intertexto es una manera de actualización de su posible significado, así que no abandonamos el terreno de la hipótesis todavía. Partiendo de Eco (1981, 1997), Mendoza Fillola apunta que el receptor, mientras va leyendo, va comprobando la eficacia de su intertexto, así que

«advertirá los saberes que es capaz de activar extrayéndolas de su competencia literaria y de su experiencia» (Mendoza, 2001: 58). Y puede darse el caso que el lector se adentre en el texto y que su intertexto acabe resultando insuficiente, lo que provocará o un esfuerzo o un abandono (temporal o definitivo).

5.3.6. De las inferencias a la interpretación global

Si en los dos primeros pasos (anticipaciones y reconocimiento/compreensión) el intertexto ha ido pasado de la más absoluta libertad hasta la máxima adecuación a lo que el texto, en un principio dice, el tercero de los pasos (la interpretación tras la lectura) serán el más creativo, productivo, significativo y delicado de todos.

Roland Barthes dijo en 1964 que la significación ya no dependía en exclusiva de la intencionalidad del autor o autora¹⁰⁶. Y esto es muy importante, porque así, para que un objeto cultural fuese considerado semiótico debía entenderse su pertenencia a un sistema de relaciones, en una estructura.

Para Umberto Eco (1981), por su parte, la intencionalidad del autor/ra es realmente la de construir intencionalmente un mensaje con el fin de volverlo ambiguo y autorreflexivo, quizá queriendo desmarcarlo de lo estrictamente informativo y denotativo. Esa ambigüedad no es negativa ni arroja dejadez, sino que alienta la plurisignificación, lo que vuelve a conectar con la idea de Barthes anteriormente referida: la significación va más allá de la intención del autor/ra que pretende precisamente que exista esa pluralidad y aportación del lector, por eso afirma Eco: «el

¹⁰⁶ Remitimos a una versión posterior: Barthes (1973)

destinatario advierte la nueva posibilidad lingüística y a través de ella piensa toda la lengua, sus posibilidades, el patrimonio de lo que puede decirse y de lo que ya se ha dicho» (1974: 170). Pero Eco aquí parte de un lector ya formado y no de uno en formación¹⁰⁷. Sin embargo, cabe recordar que esa intención del autor/ra por abrir la significación del texto, tiene unos límites que el propio texto aspira a imponer para no convertir la interpretación en un campo abierto, en el que la libre interpretación se imponga y suplante al propio texto. Ahí, el criterio personal determina la elección final de la lectura y su significado, ya que, acorde a esos límites del texto, nosotros mismos nos ceñimos, por coherencia y exigencia, a ellos. Y aquí resulta interesante plantearse si estamos entendiendo el intertexto como una herramienta que nos posibilite deslimitar las interpretaciones de los textos literarios o si, por el contrario, es un mecanismo para limitar (o acaso guiar) las muchas interpretaciones que pudieran derivarse de esa ambigüedad significativa derivada de la intencionalidad del autor.

Surge aquí, de nuevo, la figura del *lector ideal*, pues el autor/ra proyecta un tipo de lector (*modelo* primero, pero *ideal* después), capaz de ver en el texto aquello que él mismo ha construido con clarividencia creadora, así que espera que llegue a la misma interpretación que proyecta por el mismo camino de sus múltiples estrategias llevadas a cabo.

Cierto es que leer (comprender e interpretar) está sujeto, como venimos advirtiendo, al desarrollo de ciertas competencias (literarias, lectoras, comunicativas), pero a pesar de tener un bajo nivel de conocimientos un lector puede aventurarse, dentro de los límites que le otorga la lectura y el conocimiento mínimos de ciertas estrategias discursivas y la identificación de los componentes lingüísticos básicos (aspectos elementales de gramática compositiva y semántica) a una interpretación cualquiera sobre el texto. El lector— que activa, actualiza y selecciona en el proceso de lectura— tiene el derecho de dotar de significación al texto siempre que lo haya comprendido, al menos, elementalmente. La cuestión es si esa interpretación, basada en ciertas predicciones intuitivas en su gran mayoría, está legitimada, recordemos.

¹⁰⁷ El propio Eco (1979: 79) tiene muy presente que, frente a un texto, habrá lectores cuya competencia (o cuyas referencias enciclopédicas) coincidirán con las del texto, pero habrá otros lectores que no, o por lo menos en esa misma medida, porque, en verdad, la competencia literaria es flexible, adaptable y matizable.

Umberto Eco (1997) fue rotundo a este respecto: el texto también tiene sus «derechos» frente a lectores que puedan resultar tan invasivos que lo reduzcan a un mero cauce de una significación que solo esté en el lector y nunca en el texto. Por tanto, no «todo acto de interpretación puede tener un final feliz» (34). Así, debe haber criterios que limiten una interpretación que se ha planteado, desde el inicio, como fuerza desbordante que todo lo anega, incluso con el simple fantaseo del intérprete (55), de tal manera que «si hay algo que interpretar, la interpretación tiene que hablar de algo que debe encontrarse en algún sitio y que de algún modo debe respetarse» (55). Si el intertexto se nutre de las constantes conexiones con otros textos, esto puede llevarnos a un exceso de entusiasmo a la hora de buscar dichas conexiones: Eco lo llamó *interpretación paranoica* (59), más enfocado a dar caza a todas las posibles vías de conexión explícitas e implícitas de un texto que a fijarse en la singular significación, fruto de dicha conexión y de una intención personal por parte del autor/ra. Si un texto literario es la suma de nuestros textos precedentes bajo una singular manera de unir sus componentes legados, de manera consciente o inconsciente por parte del autor/ra, es lógico que se den constantes líneas de conexión que, en algunos casos, pueden ser hasta fortuitos. Y en otros, decididamente elegidos para dotar al texto de una profunda significación que exceda la simple referencialidad denotada mediante el uso del lenguaje. Por eso, Eco continúa: «cabría objetar que para definir una mala interpretación se necesitan criterios para definir una buena interpretación» (63) y esto es tarea harto complicada aunque tenga razón y Mendoza Fillola (2001: 114) lo resuelva bien cuando afirme que «solo tienen validez aquellas que no entren en contradicción con los indicadores textuales», porque, como tantas veces ha defendido el propio crítico español, conviene atender a las posibilidades de una coherencia interpretativa que cabe delimitar.

Muchas de esas interpretaciones paranoicas las motivan unos textos que denominamos «clásicos». En este sentido advierte Umberto Eco, con aguda palabra, que «en cuanto un texto se convierte en –sagrado‖ para cierta cultura, se vuelve objeto del proceso de lectura sospechosa, y, por lo tanto, de lo que es sin duda un exceso de interpretación» (1997: 64). Son numerosos los casos como, por ejemplo, la lectura de *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca, donde algunos críticos— sobre todo anglosajones— vieron en Bernarda el reflejo del dictador General Franco y en

aquella casa, cerrada y con vientos de oposición de las libertades individuales (con gran descarga en la figura de la mujer), la representación exacta de la dictadura. Semejante lectura atiende a su mayúsculo disparate si entendemos que García Lorca escribió la obra varios años antes de que Francisco Franco fuera, ni siquiera, conocido en el panorama público español. Incluso el poeta y dramaturgo granadino murió años antes del período franquista. Este sería el ejemplo perfecto de una interpretación no legítima del texto de García Lorca. Frente a ello, Eco advierte que un «lector sensible tiene derecho a descubrir lo que él descubre en el texto, porque esas asociaciones están evocadas, en potencia al menos, por el texto y porque el poeta podría (quizás inconscientemente) haber creado algunas -armónicas del tema principal» (1997: 74). Visto así, anotaría Eco que «La iniciativa del lector consiste básicamente en hacer una conjetura sobre la intención del texto» (1997: 76) y, para ello, ha de aprender el lector a elegir de entre sus propios conocimientos y experiencias lectoras para efectuar una efectiva inferencia sobre el sentido y la significación del texto.

La última de las tres fases de la lectura (la interpretación) debe cumplir con los siguientes aspectos:

- Debe dar un sentido y significación global al texto leído, desde una perspectiva personal.
- Debe corregir, completar, confirmar o desechar las expectativas iniciales y las intermedias.
- Debe posibilitar la apertura de un diálogo con otros textos artísticos y las posibles vías de relación entre ellos.
- Debe aportar una estructuras discursivas al lector, que las asimilará como propias de una tradición conocida o como novedosas, pero siempre dentro de esa misma tradición o frente a ella.
- Debe dar conciencia de aquellas zonas restrictivas que el lector ha encontrado en su lectura y abrir la posibilidad de abrirlas significativamente: aquellos fragmentos que no fueron comprendidos luego deben revisarse, desde la perspectiva global, para extraer alguna clave de entendimiento que siga completando la propia lectura.

- Debe resultar tan productivo que el lector ha de sentirse motivado para emprender una nueva aventura lectora a partir de esta.
- Debe dar pie a la creatividad y a la imaginación del lector.

Cuando estamos ante un lector con unas competencias mínimas, no existen inferencias específicas para hacer frente a la interpretación, porque cada lector sabe qué estrategias puede emplear para llegar a tener una visión de conjunto del texto. De igual modo, la pauta más razonablemente evaluable en este punto es la justificación de cómo ha llegado el lector/alumno o alumna a establecer esas correspondencias con otros textos o dentro del mismo texto, por ejemplo. Es decir, la significación podría llevarnos al hecho de explicarnos a nosotros mismos por qué un texto nos ha gustado, emocionado, disgustado o sorprendido: por eso cada lector tiene su propia interpretación también.

Atendamos a otro aspecto que cabe reflexionarse: constantemente se habla del intertexto como la capacidad para asociar textos y para hallar líneas de comunicación/asociación/relación entre ellos. No sabemos entonces si un buen lector no es aquel que sabe identificarlos, descubrir su presencia y su significatividad (es decir, considera que no es gratuita su presencia o resonancia) pero desconoce su fuente o incluso desconoce por qué ha sabido identificar ese elemento que le ha llamado la atención y que ha podido identificar dentro del texto y dentro de sí mismo, al querer dotarlo de sentido. Podría darse el caso de tener conocimientos asimilados, que no sabríamos ubicar dentro del propio y personal proceso de asimilación del mismo modo que, al entrar en una librería nuestro instinto, pese a que los libros tienen la misma forma externa, nos dice que un manual de estadística, por ejemplo, no constituye para nosotros y nosotras eso que llamaríamos «literatura», aunque no supiésemos definir mínimamente qué entendemos realmente por literatura o su definición fuera— como suele ocurrir— muy superficial, errática y errónea. Y es que existen esquemas mentales imprescindibles en nuestra manera de situar nuestra existencia ante el entorno que nos rodea, que nos ayudan a asimilar o aprehender: lo ascendente, lo descendente, la claridad, la oscuridad, la bondad, la maldad, etc. Esquemas binarios que también se aplican en la lectura y que van más allá de las experiencias lectoras. Son parámetros que no sabíamos definir en muchos casos y que activamos de manera inconsciente con el

entorno. Por ejemplo, que el oso Tito, en *Tito va al parque*¹⁰⁸ sea bueno y se identifique como tal depende de que el niño o la niña identifiquen y califiquen su acción (ir al parque) con aquellas que son calificadas como buenas en casa o en el entorno familiar, en la escuela o incluso en el propio parque. No deriva, en cambio, de que por ser oso sea bueno, ya que esto no es un razonamiento lógico; ni que en otro cuento, en el que el lagarto Tete hace exactamente lo mismo¹⁰⁹ y, por tanto, un texto confirma al otro: son las acciones, más allá del texto, las que prevalecen y el intertexto entre dos cuentos es mínimo o nulo, así que el lector pronto dejará de lado el referente de los dos cuentos y hará del referente literario (un personaje que hace cosas buenas o correctas) un modelo abstracto, desligado de su concreción (mas allá de la humanización de los personajes) y cuyo rastreo será complicado conforme vaya mejorando su competencia lectora y literaria. El refuerzo del segundo cuento no es necesario para sentar la base de un buen comportamiento en el primero, pero sí lo era que en su entorno ese modelo prevaleciera como referente de conducta: ¿para qué hallar, en este caso, el modelo literario o su red de relación? ¿Acaso no sería más efectivo aquí analizar o localizar su modelo social? Podríamos afirmar, entonces, que el intertexto lector tiene grados, niveles, y que la capacidad de conectar diferentes textos no es el primero de ellos, sino seguramente el último, con lo que estaríamos enfocando muy erróneamente todo el proceso, pues, como afirmó Víctor Moreno, «La lectura nos hace conectar con muchas cosas que no tienen nada que ver con la literatura, obligándonos a movernos con una lógica distinta de comprender e interpretar la realidad» (2011: 33)

5.4. Formar lectores: de las teorías a las competencias y las estrategias

Educación literaria e intertexto lector están profundamente ligados en el actual modelo educativo¹¹⁰. Ya sabemos de los objetivos generales de la propia educación literaria y no merece la pena recrearnos en su repetición, pero sí cabe recordar algunos de sus objetivos en función del trabajo del intertexto lector en las aulas. Mendoza Fillola

¹⁰⁸ Título totalmente inventado, más allá de que pueda coincidir con algún libro ya publicado. No obstante, el ejemplo está inspirado en la colección protagonizada por Teo, escrita por Violeta Denou.

¹⁰⁹ Pongamos como título ficticio *Tete va al jardín*, aunque también podría ir al parque, para hacerlo coincidir todavía más.

¹¹⁰ Para una acotadísima visión sobre este tema y otros relacionados directamente, cotéjese el estudio de Gabriel Núñez (2016b).

(2001) sintetizó cuáles eran las funciones de la educación literaria en un sentido muy general, que serían:

1. Formar al alumno-lector/ra para que sea y actúe como un receptor personalizado (es decir, que tenga pensamiento crítico y una opinión formada e informada singular) y capacitado/a para decidir coherentemente sobre el sentido de una obra.
2. Formar al/la estudiante para que valore, en sus distintos aspectos, las cualidades e intenciones del discurso literario.
3. Que la actitud de los/las docentes favorezca la participación de los alumnos/as como receptores.
4. Se incide en que la metodología y los procedimientos didácticos consideren las aportaciones y las valoraciones de los/las estudiantes.
5. Se insiste en que el planteamiento metodológico rehuya la tentación de ejemplificar el proceso hermenéutico personal y limitado a la presentación de una «impuesta sugerencia» de interpretación aunque se justifique desde referentes críticos y teóricos.

Así, queda decir que una buena educación literaria no solo ayuda a saber inferir a un texto, sino también debe prevenir la imposición de una interpretación, que suele limitar el desarrollo del pensamiento crítico, la participación activa y el aprendizaje significativo de los/las estudiantes. Tan negativo es dar por bueno que toda interpretación es válida como querer imponer, aunque sea bajo el criterio de autoridades académicas, una lectura unidireccional, que limite las posibilidades expresivas y de significación de un texto (Brand, 2017: 165-174). Esto mismo ocurrió, por ejemplo, con la tesis de Carlos Bousoño sobre el poeta Vicente Aleixandre: partiendo de las indicaciones (a través de cartas publicadas o de «poéticas») del propio poeta, donde organizaba su obra como una coherente «camino hacia la luz»¹¹¹, hasta la dualidad de una cosmovisión simbólica y otra realista a partir del fin de la guerra, más la posterior

¹¹¹ Fueros muchas las ocasiones en las que el poeta andaluz hizo declaraciones semejantes. En este caso en concreto se trata del prólogo que escribió para la segunda edición de *Pasión de la tierra* (Aleixandre, 2002: 369). Para más información sobre este hecho véase Arlandis (2018b: XXIII-XXXII).

crítica (salvo la atenta lectura de José Olivio Jiménez) poco se debatió al respecto y toda lectura del poeta andaluz se construyó a este esquema, sin profundizar más en la lectura de sus poemas, que arrojaba otras muchas consideraciones muy distintas a esa aspiración hacia la claridad expresiva de la que quiso hacer gala el propio Aleixandre. Aquí, la imposición de una interpretación, unido a un rechazo por aventurarse en otras lecturas algo más profundas y críticas (podríamos llamarlas *lecturas disidentes*¹¹²), coartaron posibles interpretaciones en torno a su obra, limitando las posibilidades reales de sus textos.

Pero para problematizar en este sentido hace falta tener un conocimiento profundo sobre la materia, que no siempre se tiene. Volvamos al aula de Primaria: para que un alumno o alumna pueda desarrollar ese pensamiento crítico que le permita conectar conocimientos y experiencias previas con el nuevo texto, será necesario que el intertexto sea acreedor de un bagaje moderadamente competente para llevarlo a efecto y puede ser cuestión de cantidad (acumular muchas lecturas y que estas hayan dejado un buen sedimento en el lector) o de calidad (acumular lecturas, tan ricas y enriquecedoras que permitan abarcar rápidamente un amplio corpus de obras con ellos, por su capacidad de ser referenciales). Lo malo es que en Primaria (y otros ciclos) el alumnado «no siempre ha leído las obras a las que se le remite», con lo que difícilmente pueda responder, e, incluso, diríamos, preguntar. Frente a esto, se apuesta por lo siguiente: si carecen de referentes concretos que les ayuden a ubicar más certeramente el texto en una tradición textual visible, entonces convendría «presentar los textos concretos para su lectura, más que ofrecer una larga explicación, en abstracto, sobre las características» (Mendoza, 2001: 118). Es decir, en lugar de dar un listado de rasgos característicos de un tipo de texto (pongamos el caso de la poesía ultraísta española, por ejemplo), vayamos directamente al texto y, de su lectura, extraigamos— en comparación y cotejo entre varios ejemplos— aquellas peculiaridades que les caracteriza y veamos en qué medida se corresponden entre ellos, cómo se ajustan a unos parámetros comunes o cómo, por el contrario, se desmarcan entre sí, de su época o de la trayectoria general del

¹¹² Entendemos como *lectura disidente* aquella que intenta cuestionar, con argumentos sólidos y bien documentados, la lectura canónica de un texto. Seguramente el término ya tuviera autoría propia en algún estudio dentro de los miles que ya están publicados, pero no lo hemos encontrado, así que lo entendemos, de momento, como propio, sin que tampoco lo entendamos como propiedad privada. Se trata de un concepto sobre el que venimos trabajando en otros ámbitos (Arlandís, 2018c), pero que aquí tenía razón de ser más estudiado ni referenciado.

movimiento (y/o del propio autor/ra si se quiere), exigiendo en el lector (y docente) la búsqueda de aspectos generales y singulares, bien identificados como tales, dentro de esas particulares competencias literarias. Mejor fomentar la lectura desde la lectura misma y no desde los preámbulos teóricos que la pueden condicionar.

Para que podamos llegar al punto de la interpretación, en el que se completa exitosamente el proceso de lectura en el aula, debemos ser muy conscientes de que el niño o la niña debe tener consolidada una base aceptable de su idea de literatura y su capacidad de identificación de ese texto a una tradición genérico-literaria. Y esto no es tan fácil de conseguir a no ser que consideremos que en etapas iniciales (la prelectura y los inicios de la lectura) el intertexto lector no puede actuar como tal, al carecer de un *corpus* de conocimientos y experiencias que le permitiesen poner en comunión esa competencia literaria con las posibles estrategias de lectura de manera efectiva. Podríamos entender en consecuencia que, claramente, el lector no es portador de un intertexto innato (aunque fuera reducido), sino que es fruto de un aprendizaje, más o menos guiado, que lleva a plantearnos por *cómo*, *qué* y *quién* ha construido la base de dicho intertexto (siendo el más habitual la escuela) y desde qué posicionamiento ideológico y estético lo ha hecho. Esto nos llevaría— siguiendo un efecto en cadena— a la formación literaria de los/las propios/as docentes, lo que se estaría llevando el debate, dentro de un modelo académico regido por su desarrollo descendente (del maestro o maestra al aula y al alumnado), de base teórica, frente a otro ascendente, de base más práctica, que iría del alumnado al aula y al docente. Se trata, pues, de un modelo formativo que parte de una idea de lector *ideal* (el niño o niña) que ya no se da realmente en la práctica y que surge de una educación literaria paradójica, porque hasta el/la propio/a docente, en muchos de los casos, tiene un intertexto pobre, poco actualizado y definido. Deberíamos preguntarnos, entonces, si estos leen y cómo lo hacen, pues como afirma Teixidó, «un maestro que no lee solo puede comunicar su propio vacío» (2007: 27).

La consecuencia está clara y a la vista de todos y todas está: poco interés por la lectura puede transmitir (encauzar, mediar) un docente que carece de él y su bagaje (intertexto) resulta tan insuficiente que no puede ser de ayuda para la construcción de otros intertextos en ciernes. Hay que analizar dónde está el fallo, localizarlo y examinarlo para entender el elevado número de abandonos de la lectura durante el

período escolar y el bajo nivel de lectura mostrado por los escolares, en términos generales, de todos los ciclos educativos (también en el superior). Entonces cabrá ver si las propuestas más efectivas a la hora de abordar una educación literaria más plena y enriquecedora no deberían apuntar a los escolares en primer término, sino a los/las docentes (o futuros docentes) y de ahí a su posterior alumnado cuando ejerciese.

El profundo desconocimiento por parte de los/las docentes de muchas de esas estrategias discursivas o cómo acceder a los indicios que marca el texto resulta clave en el desarrollo del intertexto lector de los niños y niñas¹¹³. Pongamos un caso como muestra: el Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica del Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Málaga publicaba en 2014 un pequeño libro o cuaderno, de María Luisa García-Giralde Bueno (2014), titulado *La Ogra Doña Enriqueta*, con un subtítulo curioso: «*La poesía como instrumento de innovación educativa en la infancia: una propuesta concreta*». La «innovación» consistía en poner primero los poemas y luego una serie de actividades, basadas en unas preguntas de comprensión e identificación o reconocimiento de algunos aspectos explícitamente dispuestos en el texto y cuya consigna era la transversalidad¹¹⁴, mientras que el poema se convertía, así, en un pretexto para hacer excusiones, por ejemplo. El incorrecto uso (y abuso) de la palabra «innovación» queda, pues, al descubierto. Más allá de la pobreza literaria de los poemas, que estaban mal escritos y con varias deficiencias en su construcción, nos llama la atención algunas de las preguntas que tiene al final: en la pregunta 2 dice «Resumir la historia narrada» (91) y en la pregunta 8, tras un acto de creación que se reduce a la nada desdeñable tarea de componer desde «la emoción y diversión del lenguaje poético se animará a los niños a componer poemas de libre temática. Por ejemplo, uno utilizando cinco pareados y otro empleando dos redondillas» (91). Desde este despropósito creador, que parte de la idea de que un niño o niña de siete u ocho años sabe lo que es una redondilla, entonces, la autora propone

¹¹³ Cabe que tengamos presente nuestro doble plano del enunciado y de la enunciación en la comunicación literaria y los problemas de identificación que muchos/as jóvenes lectores tienen para visualizarlo en un texto cualquiera. Su asimilación podría ser una primera piedra para revertir la situación apuntada y otras muchas que suelen darse.

¹¹⁴ Sobre la transversalidad del intertexto, escribe Mendoza Fillola que, evidentemente no se puede restringir a un saber, sino que activa un abanico de saberes, «estrategias y recursos lingüísticos y pragmático-culturales que se actualizan en cada recepción literaria, con el fin de construir nuevos conocimientos significativos, que pasan a integrarse en la competencia literaria» (2001: 102). Poco o nada se parece esto a lo propuesto por García-Giralde.

leer en voz alta, en clase, «los cuentos, los acertijos, las adivinanzas y los trabalenguas que se conozcan» (91) ¿Dónde están aquí los problemas? Que a los niños y niñas les pides que busquen en poemas lo narrativo (narrar, cuentos) y dudamos que, a la hora de leer un cuento se le preguntase a los/las alumnas por lo poético de la narración. De alguna manera estamos ya estableciendo jerarquías irreales en el gusto por la lectura y en su relevancia como género dominante, más allá de crearles un serio conflicto en torno a la tipología textual. Es decir, el desconocimiento de los rasgos fundamentales que diferencian el género poético de otros géneros, hace que estemos dando una señal confusa al inexperto lector, que sistemáticamente buscará lo narrativo en la poesía y, al no encontrarlo más allá de los romances y fábulas escritas en verso (pero con alternancia narrativa) se desanimará, consecuentemente, cuando afloren las emociones como eje temático y la lógica del discurso vaya entrelazándose con la coherencia de la emoción que gobierna un poema.

Luego, poner al cuento al nivel de los acertijos, trabalenguas y adivinanzas, confundirá, de nuevo, a niños y niñas, al menos si entendemos que una parte importante del intertexto es la capacidad de seleccionar, acorde a los criterios derivados de la competencia literaria y de la experiencia lectora. Como vemos, hay muchas maneras de asentar una mala base en los/las jóvenes lectores. Del resto de las actividades propuestas en el libro ya no hablemos, porque los poemas son tan prescindibles que no merece la pena dedicarle más atención de la necesaria a tan deficiente innovación educativa y que serviría para dar muestra de un importante número de propuestas publicadas o llevadas a cabo en aulas, cuyo mérito especial es el de desvirtuar, deformar y desvirtuar unos conceptos teóricos y cerrar caminos a posibles lectores del futuro.

Mucho más certeros estuvieron Sergio Andricaín y Antonio Orlando (2016: 54-60) cuando, en su controvertido capítulo dedicado a lo que ellos llamaban «poesía narrativa», señalaban que, en la poesía infantil, era bastante habitual aquel poema con cierta propensión a la anécdota, aunque fuera simple y tan solo estructural, con uno o más personajes que «participan de sucesos, sin que aparezca, sin embargo, un conflicto que desate una acción en términos narrativos» (54). Excelente observación, muy distinta a lo que vimos con anterioridad, pues sabe distinguir lo propiamente narrativo de lo poético, a pesar de esas características formales que, a simple vista, parecen limítrofes sin serlo. A esta primera posibilidad la llaman *poesía anecdótica*, mientras que aquella

que sigue usando la rima, los tropos y la métrica en su disposición, pero que presenta una estructura explícita muy colindante o próxima al cuento narrativo (introducción- nudo-desenlace), prefieren llamarla *cuento versificado*. La cuestión en estos casos no es discutir de qué manera se flexibiliza formalmente un poema o un cuento para actualizar los parámetros genéricos, sino a la reflexión que sigue a todo ello y que sí es importante tener en cuenta: estos textos no deben ser presentados solo «para disfrutarse *per-se*, sino como un puente de tránsito hacia el conocimiento y disfrute de otras manifestaciones líricas de mayor experiencia, complejidad o grado de abstracción» (60). Esto sí es trabajar adecuadamente la formación de ese intertexto lector y adaptarse al nivel formativo de los niños y niñas.

Dudamos que, a partir de la lectura de un poema sobre peces (que ni tan siquiera hay en el libro de M^a Luisa García, lo que acrecienta el desconcierto) un niño o niña mejore su intertexto lector buscando— citamos textualmente—«cinco peces procedentes del mar y cinco del río, dibújalos en el cuaderno y píntalos de colores. En el caso de que alguno sea comestible, dibujar también los utensilios necesarios para hacerlo apto al consumo humano» (García-Giralde, 2014: 94). Esto también sería un mal ejemplo de una transversalidad forzada y artificial, que toma la literatura como una herramienta para saberes mucho más necesarios y prácticos, supuestamente.

Otra cosa será preguntarse si estas inferencias sobre el texto (descartar, confirmar, identificar) llevan a un mayor y mejor disfrute en el lector o si, por el contrario, implica solo una mayor carga de responsabilidad que no siempre es bien recibida por los niños y niñas e, incluso, por los adultos, que prefieren ver películas de esas de «no pensar» (coloquialmente hablando), o leer un libro de «no cavilar mucho». Claro, podemos afirmar que, de ser así, se actúa bajo el principio de libertad, ya que se trata de una elección del lector y no de una respuesta única, forzada por sus circunstancias y muy limitada.

En el conjunto de sus estudios Mendoza Fillola pide una revisión de los criterios y estrategias que se han utilizado en las aulas con la consigna de formar *lectores autónomos*. Creemos que este concepto, que aboga por formar en la autonomía lectora, no había sido tratado antes cuando hablaban de la lectura y de los objetivos de la escuela al tratarla y trabajarla, siendo clave, ya que aspiramos a dotar a los alumnos y alumnas de unos conocimientos nuevos (que luego se convertirán en *previos*, según avancen

ellos mismos en su formación) y experiencia. Y más aún: esa revisión de estrategias debería atender a la figura del lector y, al mismo tiempo, nos debería conducir a preguntarnos por la consideración que tiene para el/la que la diseñó. Incide el crítico en la necesidad de ayudar a formar o desarrollar ese intertexto lector si lo que queremos es potenciar la autonomía lectora: en la acumulación, constructiva, de lecturas se llega a construir un fondo de conocimientos y, sobre todo, de experiencias literarias. Pero hasta este punto muchas veces no se pregunta *qué* tipo de lecturas debe sumar, sino *cuántas* debe hacer y aquí es importante hacerse varias preguntas: ¿todas las lecturas aportan los mismos conocimientos y experiencias? Pongamos un ejemplo claro: se ha dicho que las primeras lecturas (etapa infantil), en la que muchos libros no son propiamente literarios a pesar de su formato externo, tienen como tema principal reforzar ciertos contextos familiares, reconocibles, como la casa; y acciones también reconocibles dentro de ciertos hábitos cotidianos o que buscan cotidianizarse, tales como lavarse la cara y los dientes, comer, jugar con juguetes varios, peinarse, etc. Es la primera experiencia— junto a todo el legado oral— del niño o niña con el libro y no sabemos si estas lecturas le aportan conocimientos y experiencias que no conozcan o si solo quieren reforzarse o buscar la identificación entre texto y lector. Podríamos acumular varias lecturas semejantes, pero aquí la cantidad poco añadiría al proceso de lectura posterior (el desarrollo de la competencia literaria), quizá solo el más rápido reconocimiento de un cierto tipo de texto, ya que el desafío de la lectura en sí es rápidamente salvado, superado y hasta suplantado por otras utilidades que el niño o niña encuentra más tarde para el objeto libro. Más allá de esta reflexión en cierta medida trasnochada, podemos aceptar que el lector autónomo será aquel que:

- Extrae el significado del texto, de manera global, o de sus diferentes apartados.
- Reconduce su lectura, avanzando y retrocediendo en el texto, como dijimos, para adecuarse al ritmo y capacidades necesarias para leer con corrección y asentar su comprensión.
- Conecta los nuevos conceptos con los conocimientos previos que le permitirán incorporarlos a su propio conocimiento. (Serra y Oller, 2001: 37)

La experiencia puede encauzarse en el hallazgo de orden que la novedosa realidad presente ante los niños o niñas, y en la diversión (o posible diversión) que estos encuentran a partir de interactuar con un objeto, que es— no lo olvidemos— otro juguete más cuando todavía estamos en la etapa de prelectura y en la inicial de la propia lectura. Sabemos, pues, que es importante que los niños y niñas entren en estas edades, ya en contacto con el libro. Otra cosa es que sea literario su contenido y que sume conocimientos y experiencias (válidas para el desarrollo efectivo de sus competencias lectora y literaria) que más tarde puedan servirle para inferir en posteriores textos. Quizá, en la asimilación de ciertas estructuras narrativas, lineales, muy sencillas, que le permitan adoptar una estructura cognitiva, algo más ordenada, a la hora de aprehender la vida y su manera de contarla. Ahora cabría preguntarse qué conocimientos y experiencias específicos de cada género tienen los niños y niñas a partir de estas edades y si esto les permite poder enfrentarse a otros textos un poco más complejos, ya que, por ejemplo, la poesía no siempre tiene una linealidad temporal, que pone un punto de contraste evidente con la narrativa. De nuevo, la educación literaria es la encargada de velar por el equilibrio de esta balanza en la formación lectora.

El intertexto lector personal condiciona la recepción, ya que es el que permite «establecer valoraciones por *comparación y contraste*» (Mendoza, 2011: 70) de tal modo que posibilita aquello que llamamos *lectura significativa*, desde el ámbito de la didáctica. Ahora bien, no sabemos hasta qué punto el ámbito escolar ha descuidado un tanto esta forma de activar de una manera más profunda la capacidad de interpretación, frente a otras muchas, quizá más fácilmente objetivables mediante preguntas con respuestas concretas, directas y explícitamente localizables en el texto, es decir, una formación lectora muy orientada hacia la comprensión.

En cierta medida también, en la lectura dejamos muy de lado un aspecto fundamental: la *creatividad* (Kriscautzky y Vasallo, 2015:68-79). Activar el intertexto tiene una parte creativa, poco trabajada en las aulas, que va más allá de hacer un dibujo, transformar un texto de un género a otro, o hacer comparaciones más o menos guiadas entre un libro y una película o una canción, por citar algunos de los ejemplos más habituales que suelen darse y que suelen recibir el calificativo de *creativas* (e incluso a veces hasta el más extremo reconocimiento de ser *innovadoras*). Por el contrario, se

aboga por que «se desarrolle y eduque la capacidad/habilidad de formular expectativas, de elaborar inferencias, de construir hipótesis de significado, de advertir intencionalidades y de actuar la sensibilidad receptora» (Mendoza, 2001: 72). Bien podríamos ampararnos también en la escritura¹¹⁵, como contrapunto creativo, que es ayuda a la experimentación de estrategias discursivas, dinámicas y activas.

La relación del intertexto lector con las competencias es el punto de referencia de la mediación de la educación literaria en la formación lectora. Partimos de la misma definición que ofreció Jonathan Culler (1978) sobre la competencia literaria, entendida como un *conjunto de convenciones para leer los textos literarios*. Aun así, su caracterización es compleja y siempre presentará o necesitará matizaciones, ya que bordea la abstracción y tampoco la adquisición de conocimientos conceptuales garantiza una notable competencia literaria por la simple acumulación memorística. Solo a través de la experiencia de la lectura llega a desarrollarse plenamente dicha competencia, tal y como sugiere Teresa Colomer (1998), porque dicha competencia es la que ayuda a realizar la adecuada toma de decisiones que convierten en significativo el significado del texto. Y de ahí nos lleva a una serie de conclusiones generales dentro de la didáctica, que podemos suscribir:

- a. El lector actualiza, con desigual eficacia (dependiendo del desarrollo de sus competencias) el significado de un texto
- b. La competencia literaria y la competencia lectora tienen estrecha y complementaria interdependencia.
- c. Se trata de una relación subordinada, pues la competencia lectora se convierte en un componente de la literaria.
- d. El intertexto lector interviene en la construcción de la competencia literaria porque, a través de él, se habilitan los saberes activos que la competencia lectora gestiona para establecer relaciones y reconocimientos entre lo concreto de una producción.

¹¹⁵ Recordemos que el primero de los niveles de la conducta estético-placentera de lector para Robert Jauss (1977: 76-77) era la *poiesis*, es decir, el placer que da el ver la obra hecha por un mismo ajustada a los patrones canónico establecidos por la tradición.

- e. El intertexto lector permite que el lector perciba las relaciones entre una obra y otras que le han seguido, y también dentro de la propia obra.

Pero en este punto final detectamos alguna imprecisión: si el texto ya fue leído y entra en esa relación/diálogo/contraste con otro texto, deberíamos entender que la referencia primera ya formaba parte de la competencia literaria, con lo cual ¿el intertexto solo regula el texto que se está leyendo *de facto*? Queremos decir, ¿entra dentro de las funciones del intertexto corregir y actualizar la competencia literaria? La crítica filológica, por ejemplo, está realmente avezada en este tipo de convención permanente. Lo complicado en este caso es delimitar qué es intertexto y qué competencia literaria, a pesar de saber— como venimos apuntando— que la función del intertexto es mediar entre el texto y la lectura y todo lo que esto activa o necesita activar. Casi podríamos decir que son aquellas estrategias de acercamiento que deben/pueden activarse en el acto de la lectura, en este caso, literaria. Y, sin embargo, Mendoza Fillola (2001: 99) dice— ya lo vimos— que media «entre la competencia literaria y las estrategias de lectura» de tal modo que integra y contextualiza los *re- conocimientos*.

El intertexto da su nombre a aquella relación que existe *entre* textos, y en este caso esta relación es: entre el texto que estamos leyendo y los textos evocados, reconstruidos en el pensamiento del lector, basados en otros textos sometidos a lecturas o de un manera intratextual entre los diferentes apartados del mismo texto con cierta autonomía. Es decir, es aquello que conecta dos mensajes que buscan una nueva significación, que parte de la identificación y de la reconstrucción de un texto derivado de nuestra lectura, que será registrado ya en la experiencia y conocimientos del lector.

Al final, la indeterminación del propio intertexto provoca ciertas dudas de cómo trabajarlo en el aula y cómo estimularlo para que siga desarrollándose fuera de esta, pues esto es otro aspecto muy poco trabajado en general. Por tanto, de la competencia literaria extraemos los conocimientos que pudieran resultarnos útiles para afrontar una lectura significativa, pues les posibilitaría ir de la comprensión a la interpretación. Por otro lado, de la competencia lectora, basada en la experiencia (*praxis*) principalmente, y en el trabajo en el aula a la hora de analizar o concretar un texto literario, extraemos las que podrían resultar las estrategias de lectura más eficaces para completar esa lectura

significativa. Ahora bien, la competencia literaria permite anticipar, mediante el conocimiento de ciertos contextos historiográficos, de la tipología textual o de la trayectoria de un autor/ra en concreto, mientras que las estrategias permiten conformar o desechar dichas inferencias, anticipaciones, durante y después de la lectura, pero no antes, pues desconocemos el desarrollo del propio texto. Así que la competencia literaria se activa de manera más productiva en un primer nivel del acto de lectura, y luego va, progresivamente, dando paso a más eficaces estrategias de lectura, hasta que la reelaboración del texto— esa competencia literaria— lo integra en unos saberes, más o menos sistematizados y esquematizados cognitivamente, que entrarán en debate con la tradición literaria, conocida por el lector, claro. Esto es:

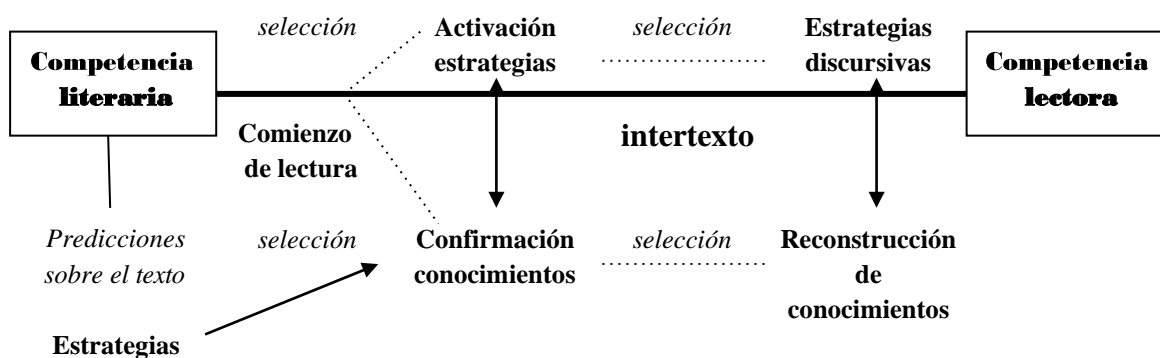


FIG. 14: relación competencia literaria y lectora

Visto así, el intertexto es el que regula la relación de conocimientos elegidos, con las estrategias seleccionadas, siendo el elemento que ayuda a la confección de esa construcción personal y bien definida del significado del texto. Aquello que crea confusión es la idea de que el intertexto, es un «componente básico de la competencia literaria» y que se apoya también en la competencia lingüística del lector y, a su vez, compuesto por los saberes, experiencias y estrategias lectoras que permiten establecer conexiones entre la actividad receptora y comprensiva del lector y las diversas relaciones textuales» (Mendoza, 2001: 219). Si el intertexto es componente, entonces no media y queda reducido al simple papel de *nexo* interno de la competencia literaria y es que la diferencia de la apreciación es importante, ya que visto sobre esquemas, podríamos decir

que no es lo mismo el modelo A que el modelo B:

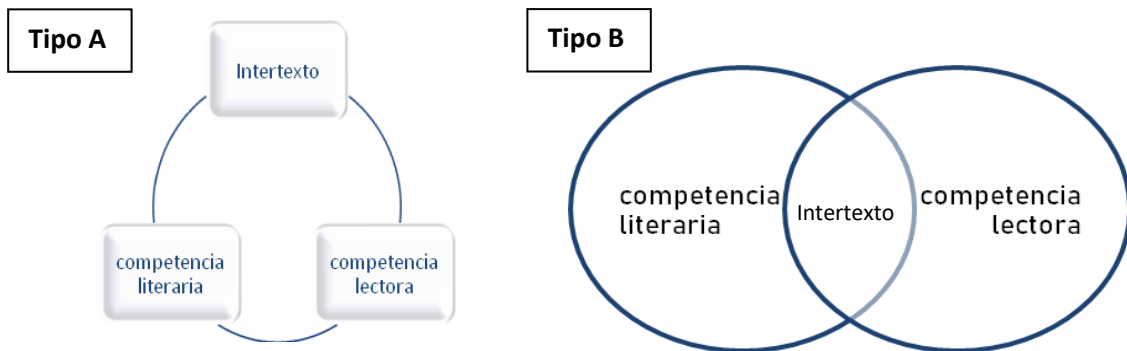


FIG. 15: la relación intertexto/competencias

A la hora de trabajar el intertexto lector en Primaria ¿consideramos que este pertenece a la competencia literaria y a la lectora, entendiendo que entre ambas hay una relación de subordinación y que el propio intertexto se convierta en el nexa subordinante? ¿y si entendemos que el intertexto es una herramienta que permite activar la competencia literaria y seleccionar las más adecuadas estrategias de lectura, pero que puede trabajarse con independencia de los conocimientos literarios y de la experiencia lectora? ¿hay herramientas que permiten esa relación sin que dependan de la competencia literaria? Queremos decir: si un lector aplica conocimientos de su competencia lectora (y no literaria) haciéndolo desde la simple aplicación de una lógica discursiva (y de pensamiento) que le permita comprender el texto y esbozar una interpretación, aunque resulte muy limitada, ¿sería necesaria la competencia literaria? Pongamos que estamos ante un texto cuyas características podrían determinar que sería un poema, aunque desconociésemos sus características elementales y genuinas: no lo identificamos como poema (o su intrínseca tipología: por ejemplo, una silva o un soneto), pero sí como texto que lleva un mensaje. Comprendemos lo que nos dice (pongamos, un tema amoroso, donde la amada expresa su emoción sin pudor), desconocemos la autoría, la época de su escritura, el marco histórico-literario, la adecuación a un modelo estético concreto y la intención explícita de su concreta escritura. Solo el texto ante nosotros, proponiendo significaciones. Entendemos que las

estrategias lectoras que podríamos aplicar no serían estrictamente las que aplicaría a un texto literario específicamente, sino en general, a un texto: buscaríamos la identificación del emisor, de un receptor (externo e interno), la codificación (motivado y contextualizado) de un mensaje, etc. es decir, imperaría la búsqueda de aquellas claves elementales de la comunicación, así que la competencia comunicativa entraría en un primerísimo plano ¿aquí el intertexto lector forma parte de la competencia literaria o es el mediador entre el texto y aquellas competencias cognitivas del ser humano, sean literarias o no? Para determinar que un poema fundamenta su temática en el amor ¿necesitamos haber leído otros textos para identificarlo? ¿Es fundamental, para su composición e interpretación, saber de la tradición amorosa que recorre cual *isotopía greimasiana*, la literatura de todos los tiempos? No es imprescindible para el acto lector, sino complementario y en esta confusión es donde la historiografía literaria hizo suya su pretensión educativa: acumular datos que sirvieran de coartada para una lectura mediatizada y legitimada por la autoridad crítica, que establecía los parámetros canónicos de épocas, autores, autoras y obras representativas de valores e identidades. El fin obviaba los medios, mientras que hoy, por suerte, se plantea todo lo contrario. También puede parecernos que la competencia literaria sea una especie de bolsa o cajón de sastre, donde entran unos conocimientos, más o menos articulados sobre una lógica particular, y que el intertexto sea el botón de selección que activa cuáles sí y cuáles no proceden.

Nos alertamos frente a esto porque sea errónea dicha idea, sino porque la definición que podemos hacer es ¿qué parte de la competencia literaria es o puede ser intertexto y cuál no? Y más confusión provoca la siguiente afirmación de Mendoza Fillola: «La competencia literaria permite reconocer, identificar, diferenciar producciones de signo crítico-literario. La presencia de la competencia literaria se constata a partir de la actuación del lector, es decir, a partir de los efectos [...] y de las reacciones que el mensaje provoca en el receptor» (2001: 220-221) ¿No era esta la función del intertexto? ¿no era el intertexto aquello que, unido a una serie de estrategias de lectura debidamente dispuesta, permitía reconocer e identificar un texto literario?

Entendemos que la competencia literaria es la acumulación de saberes, habilidades y estrategias y criterios valorativos sobre la significación cultural y artística del texto, y que estos, conjuntamente, permiten el logro de una recepción constructiva

del significado del discurso literario (Mendoza, 2001: 221), pero podemos caer en una abstracción extrema pues no suele especificarse qué saberes, habilidades o estrategias son, al menos en esencia. Pero vamos aún más allá: ¿dónde queda el intertexto? ¿son las estrategias o los criterios valorativos sobre la significación cultural y artística? ¿factores como la inteligencia emocional o la intuición podrían aplicarse al intertexto de un lector competente? Resulta confuso al menos. Recordemos que hace pocos años se creía que la acumulación de saberes (por ejemplo, historiográficos) dotaba de una mayor habilidad por la lectura literaria, aunque no fuera así. Ayuda a una significación más completa y a un razonamiento interpretativo más afín a los indicios del texto, eso sí¹¹⁶. El intertexto es la reorganización de muchos saberes (no solo literarios) con el fin de dar con las estrategias adecuadas para llevar a cabo un complejo proceso de lectura que permita identificar, comprender e interpretar de la mejor manera posible.

¿La educación literaria debe atender al desarrollo de la competencia literaria o a la armonización del intertexto lector en dicha competencia y también con la competencia lectora? Afirma Mendoza Fillola (2001: 221) que la actividad central en la concepción didáctica de la literatura estriba en ese desarrollo de la competencia literaria organizada en: por un lado, la formación para la recepción lectora; por el otro, para el reconocimiento y el análisis del discurso literario; y, finalmente, la aplicación y la producción de textos literarios. Es decir, educa para afrontar con mayor garantía la lectura de un texto literario, no solo como fuente de placer, sino también de conocimiento e información. Así el intertexto permite reconocer los indicios del texto, descifrarlos, contrastarlos con los conocimientos adquiridos previamente, y reorganizar los nuevos, derivados de la lectura. Esa reorganización pasará a formar parte de la competencia literaria del lector en cuestión, que luego usará como elemento de continuidad o contrastivo cuando afronte una nueva lectura y su intertexto proceda a actualizarla, activarla y seleccionarla en base a la proyección de unas estrategias de lectura más potenciadas a partir de la experiencia lectora. Sin competencia literaria hay intertexto, más incompleto e ineficaz si se quiere, pero existe, aunque sus resultados

¹¹⁶ La acumulación de conocimientos no vale para la formación literaria del alumnado, por eso no puede darse por completada dicha formación «con el –aprendizaje– de los saberes conceptuales propios de los contenidos curriculares» acabando por entender que el intertexto lector se «extiende en una sucesión de estadios que se completan y perfeccionan a medida que las experiencias receptoras incrementan los referentes» (Mendoza, 2001: 22). Volvemos entonces a la cantidad por encima de la calidad.

sean muy deficientes; entonces, no es un componente en sí de dicha competencia literaria, sino un *modificador* de la misma, que la mide, la regula, la juzga ante los textos de muy diversa índole, del mismo modo que un analfabeto es capaz de articular (estructurar, desarrollar) un texto oral sin tener experiencia como lector y se ampara en base a una lógica discursiva que aplica, desde la inseguridad y el desconocimiento, sin duda. En conclusión, el intertexto es la toma de conciencia de las estrategias de lectura que vamos a aplicar, partiendo de unos conocimientos previos, tomados mayoritariamente, de la competencia literaria.

Cuando Robert Jauss (1977) habló de las tres conductas estético-placenteras del lector, tuvo a bien considerar que dos de ellas venían provocadas por la satisfacción del reconocimiento de ciertos mecanismos compositivos: la *aistheis* y la *catarsis*. El primero se refería a la satisfacción que da el reconocer ciertas estrategias discursivas (gramaticales y temáticas) continuas en el texto; el segundo, es la sensación reconfortante de ser conscientes (y reconocer también) la estrategias compositivas retóricas que nos ayudan a emocionarnos con lo leído, es decir, si el texto nos ha *movido* y *con-movido*, en términos clásicos, saber cómo y por qué lo ha hecho. Ser consciente de la articulación del objeto artístico ofrece una mejor valoración del mismo en todos los casos y refuerza la confianza lectora de quien se adentra en tal tarea. Son muy habituales los estudios, dentro de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, que se han dedicado al análisis y a la propuesta de cómo conseguir esta *aistheis* y la postrera *catarsis*, con desigual resultado en algunos casos. Incluso los manuales o cuadernos de trabajo hechos exclusivamente para las aulas de Primaria o Secundaria han ahondado en estos términos, prevaleciendo esto sobre la libre interpretación de un texto.

No podemos negar que es más productivo a la hora de formar lectores el trabajo sobre las necesarias estrategias discursivas de lectura que sobre conocimientos que luego puedan conectarse de texto a texto. Si la efectividad debe ser signo indispensable del sistema educativo, entonces cabe buscar la fórmula más convincente para trabajar el intertexto lector con eficiencia, entendiendo que la acumulación de lecturas no es una vía aceptable, como tampoco lo será la sobrecarga de información para querer compensar, en poco tiempo, las carencias dentro de las correspondientes competencias literarias del alumnado, porque «hay que enseñar a leer más allá del aprendizaje inicial de la lectura» (Solé, 2001: 28)

Hay muchas maneras de enfocar o estructurar las estrategias lectoras y cada una de ellas ofrece interesantes aplicaciones en la Didáctica de la Lengua y la Literatura. En este caso, nos detendremos en la propuesta de Joan Serra y Carles Oller (2001: 35-43) aunque no esté enfocada específicamente en la lectura literaria. Entienden Serra y Oller que la primera segmentación viene marcada por la diferencia entre estrategias del/la docente y estrategias de alumnado y que la primera de ella debería ser enseñada en contextos reales de aprendizaje, a partir de la resolución de conflictos cognitivos y desde todas y cada una de las áreas curriculares. La segunda, por su parte, debería implicar para su aprendizaje la autonomía y autorregulación, la activación de los conocimientos personales y que se consideren como instrumento de aprendizaje y de motivación. Tal diferencia implica una correcta planificación por parte del/la docente, que tenga muy presente los contenidos conceptuales que implícitamente se están trabajando, la ponderación del grado de pertinencia de los mismos en relación con la lógica de las actividades que se han ido trabajando en el aula, la significación y el sentido de las tareas a realizar, para que sean constructivas y significativas, la claridad de los objetivos de aprendizaje y su directa relación con la propia lógica interna de su proceso como tal, las condiciones en las que son planteadas las tareas, las finalidades de las mismas, las características lingüísticas propias de los textos propuestos para el trabajo en el aula.

Una vez planificada la actuación del/la docente dentro de la formación íntegra del lector, podemos establecer una serie de estrategias más o menos generales, que para Serra y Oller— siguiendo, a su vez, los estudios de Cooper (1990), Sánchez Miguel (1993, 1995) y Solé (2002)— son las siguientes:

1. Descodificar con fluidez, ya que la lectura lenta o ralentizada supondrá un esfuerzo excesivamente mayor y esto puede hacer que pierda el interés.
2. Releer, avanzar o utilizar elementos de ayuda externa para la comprensión léxica
3. Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su correspondencia con los conocimientos previos y con lo que le dicta el sentido común.

4. Distinguir aquello que es fundamental de aquello que es poco relevante o poco pertinente con relación a los objetivos de lectura.
5. Construir el significado global.
6. Elaborar y probar inferencias de tipo diferente, tales como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones.
7. Estrategia estructural: esto es, la identificación de cómo se estructuran los textos puede considerarse muy orientativa para la comprensión del mismo.
8. Atención concentrada: se recomienda trabajarla porque ayuda en los momentos de lectura.
9. Conocer los objetivos de lectura ¿qué?, ¿Por qué? Y ¿para qué he de leer?
10. Activar los conocimientos pertinentes
11. Evaluar y controlar si se va produciendo la comprensión de lo leído, y autorregular la actividad lectora partiendo de la revisión de la propia actividad y de la recapitulación de lo leído. Es decir, el movimiento o revisión anafórica que dijimos anteriormente.
12. Relacionar los conocimientos previos pertinentes con la información que nos aporta el texto a lo largo de toda lectura.
13. Evaluar e integrar la nueva información y remodelar, si es necesario, las ideas iniciales.
14. Estrategias lectoras y proceso de enseñanza/aprendizaje. Es decir, activar y desarrollar la competencia *aprender a aprender*, ya que leyendo adquirimos una experiencia que nos permitirá programar futuras y efectivas estrategias de lectura.

Ciertamente nos sorprenden estas diáfanas estrategias lectoras por varios motivos: el primero, es que se mezclan destrezas con estrategias, por ejemplo, pues leer más o menos rápido por una descodificación un tanto morosa no depende tanto de establecer un conjunto de reglas que aseguren una decisión óptima en cada momento, pues es esta la definición del término. Segundo, el conjunto de estrategias aquí dispuestas por Serra y Oller no están ordenadas u organizadas con respecto al proceso lector, es decir,

construir el significado global va antes de la activación de conocimientos previos, así que parece poco estratégico cómo lo han desarrollado realmente. Y, por último, una estrategia es la definición máxima de qué hacer y cómo hacerlo en cada momento, pero aquí no se nos dan pautas de ningún tipo, con lo que no sabemos cómo proceder: por ejemplo, para evaluar e integrar la nueva información y remodelar las ideas iniciales si es necesario pues puede resultar una estrategia de lectura muy interesante siempre y cuando sepamos qué hacer para poder llevarla a cabo y no exponerla de un modo tan superficial.

Mucho más razonable parece el planteamiento, dentro del mismo volumen colectivo, la propuesta de José Quintanal (2001: 45-55), basándose, a su vez, en los estudios de Smith (1971), Alonso y Mateos (1985), Lebrero y Lebrero (1988). La primera estrategia se la plantea al/la propio docente cuando señala que «Nuestro objetivo principal ha de ser que el alumno conozca el carácter utilitario de la lectura», porque a partir de ahí estaremos provocando que el «niño tome conciencia de este pragmatismo y tenga posibilidad de hacer uso de ella [la destreza lectora] con autonomía (orientando la aplicación según los dictados de su voluntad), contaremos ya con un recurso didáctico que permita su implicación personal» (Quintanal, 2001: 47). Cabe recordar que, solo unas páginas antes, Isabel Solé (2001: 30) apostaba por enseñar y fomentar también el placer de leer por leer.

En todo caso, Quintanal distingue hasta cuatro tipos de lectura en el aula, donde el/la docente debe guiar en cómo leer significativamente: *investigadora*, de *aprendizaje*, *espontánea* y *resolutiva*, entendiendo que cada texto requiere unas estrategias diferentes dependiendo, igualmente, de los objetivos que nos marquemos de antemano. Frente a esto, Quintanal le dedica mucha más atención a las dos primeras, remarcando unas estrategias de lectura para cada una de ellas. Para la investigación, es decir, aquella lectura de la que se sirve el alumno o alumna para descubrir por sí mismos unos contenidos, Quintanal propone que el alumnado tenga, en primer lugar, muy claro lo que busca para que así puedan cuestionar ellos/ellas mismos la efectividad de su trabajo; en segundo lugar, cabe favorecer la actividad del alumnado señalando cuáles serán los conocimientos previos que deberá disponer y que resulten efectivos o pertinentes. Ciertamente, esto lo podrá hacer el docente proponiendo una serie de preguntas orientativas y explicando, al mismo tiempo, por qué se hacen estas mismas preguntas,

pero, pese a esto, resulta difícil canalizar toda la actividad relacional que un lector suele hacer por primera vez ante un texto que no conoce, así que podemos asegurarnos— desde nuestra propuesta poco original ciertamente— de que la segregación de esos conocimientos previos parte de una idea que sí podemos educar: el título, el género, la ilustración de la portada, el autor o autora (si se conoce) y qué nos puede aportar esa información antes de adentrarnos en la lectura.

En tercer lugar, incide Quintanal que a los niños y niñas conviene enseñarles de forma concisa la línea de búsqueda, estableciendo unas referencias oportunas: podríamos asemejar este punto al primero, ya que saber qué se busca marca un modo de buscarlo, pero resulta interesante tener muy claro por qué vía queremos que lo hagan. Por ejemplo, queremos que identifiquen unas cualidades psicológicas de un personaje: podríamos proponerles tres canales alternativos, cómo lo ve el narrador, cómo lo vemos los lectores y cómo lo ven otros personajes. En último lugar, la presentación de las conclusiones será un inmejorable complemento del éxito de la búsqueda, de tal modo que cabe volver sobre lo leído y darle una valoración global, donde el lector pueda ver sus logros o sus yerros y los pueda corregir.

Si establecemos estrategias para al aprendizaje, Quintanal propone, primero, una correcta selección de aquellos términos que sean necesarios para una perfecta comprensión del texto; después, estimular mecanismos de reflexión que puedan activar la motivación por diferentes cauces (novedad, tema, familiarización, etc.), pero que, sobre todo, le dé a niños y niñas una sensación de necesidad por conocer lo que dice el texto. También propone la lectura compartida o el no permitir que se diluyan los efectos de la lectura de manera individual. Y, por último, una primera fase de *representación*, esto es, esquematizar la información leída y una segunda fase de *aplicación*, es decir, comprobar la efectividad del trabajo realizado y su correspondencia con el mundo que le rodea, haciendo que reflexionen sobre ello mediante preguntas orientadas.

Poco puede decirse de la lectura espontánea, ya que se efectúa de manera natural y es difícil programar estrategia alguna, aunque cabe que el alumnado tenga herramientas suficientes como para poder efectuarla de modo efectivo. Por su parte, la lectura resolutiva es aquella que se proyecta ante un texto que presenta una situación problemática que precisa ser comprendida, valorada y resuelta por el lector, así que el primer paso será fomentar la necesidad de su intermediación para resolverlo; luego,

buscar referentes previos que ya se plantearan una resolución y compararlo en este caso; y finalmente, planificar cómo resolverlo y por qué lo haría de este modo. Quizá estas dos lecturas queden un tanto diáfanos en su explicación, visto así.

La propuesta de Quintanal no es incorrecta, pero cabe matizar algunos puntos: las estrategias que plantea no las lleva a cabo principalmente el lector, sino el/la mediador, el/la docente y, por tanto, estaríamos muy lejos de dar un margen de autonomía, aunque estamos de acuerdo en que los años de escolarización son, principalmente, instructivos. No podemos confundir las estrategias lectoras con las estrategias de enseñanza de la lectura y este error es también muy común. Podría resultar mucho más productivo si a lo apuntado por Quintanal añadimos que el/la docente explica por qué ha llegado hasta ese punto, qué le ha motivado a hacerse esa pregunta o proponerse esos objetivos. También cabe desmarcar a la lectura literaria de este modelo de lectura altamente funcional que se pretende: leer un cuento puede enseñar (de hecho, enseña), pero no se fija como meta primera pasar un buen rato leyendo, disfrutando, así que, de los cuatro tipos de lectura, las dos primeras quedarían descartadas siempre y cuando no se enfocara la lectura literaria como actividad escolar. También la lectura espontánea podría ponerse en duda, ya que el lector programa, en su gran mayoría, cuándo va a leer un texto literario, aunque no es descartable, mientras que la lectura resolutoria necesita un segundo planteamiento: un texto literario siempre presenta un conflicto en acción, incluso en aquellos textos que puedan resultar celebratorios, pues compara (directa o indirectamente) la alegría del momento con la tristeza que tuvo o que puede tener en el futuro. Por tanto, sin conflicto no hay literatura propiamente, incluso en los casos de la más jovial poesía juvenil, donde jugar a la pelota «nos divierte», pero ¿y no hacerlo? Entonces se apuesta por seguir jugando antes de que se haga de noche, tengamos que ir a la escuela, mis amigas y amigos se marchen, me haga mayor, etc. Así que es más rentable, en la lectura literaria, identificar el tipo de conflicto que su resolución, aunque en la significación global y en el debate abierto con el texto el lector proponga nuevas soluciones, se ajuste a las que ofrece el texto, las compare, las descarte o las ignore.

Por su parte, Palincsar y Brown (1984: 117-175), muy tempranamente, señalaron cuatro ejes para la comprensión del texto durante la lectura: formular predicciones sobre el texto que se va a leer, plantearse preguntas sobre lo que se ha leído, aclarar posibles dudas acerca del texto y resumir sus ideas. Cuatro líneas de trabajo que se focalizan en

los niveles del proceso lector, más resumidos en aquel *antes, durante y después* de la lectura. En cambio, Robeck y Wallace (1980) se hacía eco de las teorías de Rosenshine (1980)¹¹⁷, que proponía organizar tres grandes áreas para la comprensión: primero, la localización de detalles (reconocer, parafrasear, encontrar cosas concretas); segundo, habilidades de inferencia simple (comprender palabras por el contexto, reconocer relaciones casuísticas, comparaciones y contrastes); tercero, habilidades de inferencia compleja (reconocer el tema o la idea principal, sacar conclusiones, predecir resultados).

Todas las posibles propuestas deberían cumplir una máxima: armonizar el *qué* con el *cómo* y el *cuándo*. Por ejemplo, cuando nos planteamos realizar inferencias complejas, cabe preguntarse en qué momento es conveniente hacérselas (antes, durante o después) y qué preguntas serían las más efectivas para extraer la información que necesitamos o que buscamos.

En el momento de la lectura existe un proceso cognitivo subyacente que se debe tener muy en cuenta: el recuerdo, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación (Allington y Weber, 1993: 47-68). La búsqueda de estrategias lectoras debe tener esto en cuenta además de lo ya indicado. Cuando hablamos de *recuerdo* nos referimos al conocimiento o reconocimiento literal es decir, a la capacidad de recordar cierta información establecida de manera explícita en el texto (un dato, una idea, una referencia, etc.). La *comprensión* ya sabemos que se trata de una asimilación de información que dé paso a una interpretación posterior. La *aplicación*— como apunta Antonio González Fernández (2004: 156)— conllevará a la utilización de los conocimientos y los principios para la solución de problemas, con lo que hace pertinentes aquellos saberes que tenemos de antemano o vamos descubriendo o asimilando conforme leemos. El *análisis* nos exige descomponer una información compleja en los distintos componentes que la integran, para comprender su estructura y sus relaciones. La *síntesis*, por su parte, se refiere a la creación o generación de algo, un resumen, un esquema, un contra-texto, etc. Mientras que la *evaluación* es la que nos posibilita emitir un juicio o valoración acerca de algo, según unos criterios o normas externos o internos, en lo que vendría a llamarse la interpretación global.

Para Mendoza Fillola (1998: 178-180) las estrategias de lectura implican «acciones conscientes e inconscientes, espontáneas y/o aprendidas, que básicamente

¹¹⁷ Sobre estas dos referencias reflexiona Isabel Solé (2001: 24-25) y de ella extraemos las conclusiones.

podríamos mencionar como cognitivas, pragmático-comunicativas de aplicación y metacognitivas». Su dominio implica autonomía lectora, sin duda. Al mismo tiempo, establece otro parámetro diferente para establecer una primera tipología: aquellas estrategias basadas en las peculiaridades del texto, aquellas otras, basadas en la metacognición del proceso de lectura y las estrategias basadas en las distintas fases del proceso lector. En el primero de los casos sería entender que el texto tiene sus propias propuestas para las condiciones de su recepción, así que son orientaciones operativas para que el lector combine «sus saberes textuales, literarios y estratégicos: apreciación de los indicadores de coherencia textual; identificación de las claves (palabras, señales...) que hacen inteligible el texto como discurso estructurado y conectado con una tipología textual y con un modelo cultural». Serían estrategias que tendrían, como fundamento primero, la comprensión del texto a nivel formal, temático y cultural. En el segundo de los casos se podría subdividir, a su vez, entre *estrategias de apoyo* (basadas en las modalidades de lectura empleadas para facilitar el acceso a las estrategias de un nivel más alto, tales como hojear, repasar, subrayar el texto, etc.) y *estrategias personales*, que son aquellas tácticas de lectura acordes a cada estilo personal, pero pueden ser muy heterogéneas (parar la lectura y volver a atrás cuando no se entiende algo, seguir hacia adelante a pesar de no comprenderlo, buscar información que pueda ser útil en otras fuentes, etc.). Y en el tercero de los casos son las que permiten la «organización e identificación de las distintas fases de su proceso lector» y podrían subdividirse en otros tres grandes bloques: por un lado, las *estrategias de precomprensión*, que son aquellas instrucciones, orientaciones internas, condiciones de la recepción y preestructuras que contiene el texto y que suelen ser, en su gran mayoría, aportaciones muy personales del lector, que activa, desordenadamente, una batería de saberes y conocimientos previos no solo de índole literaria. Al mismo tiempo, esta fase podría volver a dividirse entre *a)* «estrategias de inicio», que atenderían a la descodificación, a la búsqueda de proposiciones e ideas básicas y a la identificación de las partes del texto con una primera formulación de un significado global que deberá confirmarse; *b)* «estrategias de anticipación», que implica el empleo de determinadas referencias del *cotexto* (contexto textual), un posicionamiento del lector ante las exigencias posibles (nivel de competencias) del texto, selección de posibles criterios que permitan una coherencia

comprensivo-interpretativa que le resulte válida, propuesta de un entendimiento global del texto a nivel semántico, etc.

El segundo bloque atiende, como dijimos, a las estrategias en la formulación de expectativas y la elaboración de inferencias sobre el que ya hemos ido comentando abiertamente en páginas anteriores y sobre la que vemos necesario regresar. En todo caso, baste remarcar que esas inferencias son un medida que impone el lector para medir también la coherencia, la cohesión, la gramaticalidad y la adecuación de un texto, y también le sirven como punto de referencia para tener conciencia del desarrollo del propio texto y de su propia lectura una vez se establece una significación final que contrasta la evolución de aquellas iniciales inferencias del comienzo con la información del final. Existen de tres tipos: de *explicitación* (conexión entre lo previsto por el lector y lo ofrecido realmente por el texto), de *rectificación* y de *control*.

Por último, tenemos las estrategias de comprensión e interpretación, que suelen ser una suerte de «*re-creación* semántica y significativa del texto, sin limitarse a la identificación de secuencias lingüísticas aisladas», de tal modo que el lector, una vez acepta que ha comprendido el texto lleva a cabo una serie de estrategias que le permiten medir de qué modo lo ha hecho y qué conclusiones tiene para sí, así que la estrategias más habitual es aquella que se rige por la construcción de una valoración personal que combine aquello que ofrece el texto con sus valoraciones, una síntesis personal de su información, realizar una recreación interpretativa que le permita poner en conexión lo leído con otros textos y una revisión de la aportación del texto de modo más personal, si ha tenido o no incidencia en su ideología o pensamiento, se ha amplificado sus conocimientos sobre un tema, etc.

5.5. Posibles estrategias para la lectura de un poema en el aula: un ejemplo de su *praxis*

Más allá de todas las estrategias que hemos revisado y de las que se han quedado por revisar, cabría hacer visible alguna propuesta personal al respecto, sobre todo porque la didáctica se alimenta de la *praxis* y, por tanto, todo debe poder pasarse a través de ese filtro¹¹⁸. Hemos escogido, esta vez, a un poeta que en raras ocasiones escribió para un lector infantil, pero en el que los niños y las niñas, curiosamente,

¹¹⁸ Ya anticipamos parte de esta propuesta en Arlandis (2018).

siempre tuvieron un gran protagonismo en su obra: Leopoldo de Luis. La idea de no recurrir a ninguna obra infantil en este caso solo responde a querer medir la flexibilidad de la propuesta sobre un poema que pudiera usarse, sin problema alguno, en una clase de Primaria en su último ciclo y en Secundaria, sin que sea, necesariamente, literatura ganada o específica de la Literatura Infantil y Juvenil indistintamente. Es decir, hemos escogido un texto que supone un reto importante en el crecimiento como lectores de unos/as jóvenes estudiantes con poco bagaje lector de antemano. Tampoco vamos a detenernos en detalles de aspectos y matices (sobre todo bibliográficos) más filológicos, ya que, en este caso, la figura de Leopoldo de Luis y su poesía en general no son el foco de atención, sino el hecho de cómo leer un poema o qué estrategias seguir que puedan complementar y dar forma a todo lo anteriormente expuesto.

Podríamos preguntarnos, eso sí, por qué este poeta: Leopoldo de Luis tuvo la gran virtud de incorporar vocablos de la vida cotidiana en esa gran rueda del lenguaje poético, sin que decayera ni la intensidad emocional del poema ni su rigor estético, pues siempre dijo que el poema venía a ser un artefacto: un *arte hecho*. Hecho emoción por la palabra artística. Así, del núcleo de esas palabras que cada día usamos, el poeta extraía un renovado significado, una trascendencia que se nos pasó inadvertida: modélico resulta, en este caso, el poema titulado «Fútbol modesto» de su libro *El árbol y otros poemas* (1954) donde palabras como bostezo, fatiga, cuero cosido, estadios, obrerillos, muchachitos, balón, bota o camiseta anegan el sentido más hondo y existencial de la escena recordada, con algunos tintes sociales de lo que es proyectar un juego colectivo a una esperanza también común, condensada en la alegría más humilde que se da en cualquier partido, sea de la categoría que sea. Sobre este poema, por ejemplo, podríamos articular una enriquecedora actividad de lectura en el aula de segundo ciclo de Primaria (9-12 años) o el Secundaria (12-16 años), ya que no ofrece algunas limitaciones léxicas que pudieran refrenar su lectura y el tema es del todo común y accesible a su edad, así que se activarían, sin especial problema, las estrategias discursivas con una preguntas orientativas en torno a la comprensión general. Se podría hacer en grupos pequeños (2-3 personas) o grandes (4-6 personas) aunque es posible también preservar el espacio individual.

Desmontes amarillos bajo el sol del invierno
que pone su piedad, su tibieza en las cosas,
que arranca falsas luces de los vidrios verdosos,
diamantes de un fantástico sueño por el que cruzan
heridos perros de esperanza y pena.
Delgados muchachitos,
pálidos obrerillos con sus botas gastadas,
bajo sus trajes grises, que van a hacer deporte
o a aprender que ellos mismos son un balón doliente
que a puntapiés manejan los grandes jugadores de la vida.
Mañanas de domingo. La carne fatigada
bosteza lentamente su cansancio remoto.
Una humilde ilusión, como el rayo en los vidrios,
arranca de las almas llamitas de alegría.
Bota el cuero cosido de esperanza,
hinchado con un aire de esperanza,
de risa triste, de ilusión oscura.
Colores desteñidos que nunca se asomaron
al sol de los estadios,
van, vuelven, corren las camisetas, buscan,
persiguen una esfera del color de su sueño.
Ascienden desde el pozo insondable del tiempo
las horas como sombras, los trabajos,
la pena, la miseria, la modesta comida
en los platos heridos, sobre el hule,
el fondo de la sórdida galería, la cama
donde se rinde noche a noche el hueso
abatido de llanto silencioso y sin lágrimas.
Asciende aquí el cansancio,
el destino que, sordo, va cumpliendo sus suertes,
la niñez mal cuidada, la escuela pobre, el fuego
del brasero amparando a la familia.
Todo llega al solar del domingo, confuso,
ceniciento, remoto, en el cuero que bota,
entre los desvaídos colores de la blusa,
y se enreda en las piernas que persiguen
ese balón con forma de esperanza.

(Luis, 2019: 279-281)

Atendamos, primero, a los parámetros de los intereses y de la motivación, sustentados por los conocimientos previos. Queda clara la atención a la diversidad si somos conscientes de que no todos los/las estudiantes saben, conocen o les gusta el fútbol, pero sí saben, conocen y son partícipes de una sociedad que construye muchos de sus espacios sociales y culturales en torno a este deporte, su práctica y su competición. Es decir, nadie es ajeno a lo que implica un partido de fútbol en lo económico, en lo social, en lo personal y en lo cultural.

Las actividades de motivación previas deberían estar asentadas en torno a la experiencia propia de los/las estudiantes: qué recuerdos tienen, con quién ven los partidos, de qué equipo son, si lo practican ellos o algún familiar, etc. Y, sobre todo, cómo ven el deporte o cómo ve la sociedad actual (la occidental) este deporte. Sería interesante que se reflexionase sobre el espacio que ocupa el fútbol en los medios de comunicación y cómo se valora al/la futbolista como ser social. Del mismo modo, se podría reflexionar sobre cómo valoran ellos/as mismos a los futbolistas y qué ven en ellos/as para considerarlos/as (si lo hacen) referentes sociales. Así, podemos llevar a los/las estudiantes a hacer un juicio de valor, profundo, de cómo asimilamos una problemática escala de valores en la sociedad y atender, con ello, sobre qué parámetros estamos articulando nuestras preferencias existenciales como seres humanos.

Para entender que estamos dentro de una sociedad altamente competitiva es necesario que tengan conciencia de ello y, sobre todo, que sepan de qué modo son partícipes o no de la construcción de ese modelo social: podríamos decir que estamos ya ante un objetivo claro de por qué leer el texto, pues debe darnos información que nos ayude a reflexionar sobre esto mismo. Obviamente, sin la complicidad de la familia esto no podrá llevarse a cabo nunca plenamente, ya que el aprendizaje significativo (aquel que proyecta lo aprendido sobre la sociedad y viceversa), tiene la voluntad de coordinar aula y familia, aunque no exista la misma correspondencia en todos los ámbitos familiares. Respondería así, el poema, a esos intereses que, en su gran mayoría, podrían tener los alumnos y las alumnas del aula. Evidentemente, cabría potenciar todas las posibles expectativas de lectura, generar interés, crear dudas, porque su título no hace referencia (¿o sí?) a ese fútbol de grandes nombres, focos y estadios, sino al que

habitualmente convive con la mayoría de los chavales: lo modesto, el equipo del pueblo, de barrio, el de las categorías regionales, etc. O quizá no, y esté hablándonos de otra cosa... La cuestión es: ¿para qué leemos el poema? Para resolver nuestra duda, para ver qué visión se tenía del fútbol en los años 50 y si ha cambiado, para saber por qué habla del fútbol modesto, para saber qué quiere decirnos alguien que ve un partido de este modo, para entender por qué alguien pensó en hacer un poema de algo así, para demostrarnos a nosotros y nosotras mismos que podríamos leer un poema con éxito, para saber que no toda la poesía está llena de palabras estéticas o más preciosistas, para comprender que todo lenguaje puede ser usado en un poema pero hay que ver cómo se puede hacer, etc. para hacer ver que no es necesario la rima en un poema, pero sí el ritmo en general, pues transmite estados emocionales. No sabemos de antemano si, con ello, habremos suscitado la lectura (tal y como sugiere Isabel Solé), pero, desde luego, no estaríamos mal encaminados/as. Y es más, compartimos con buena parte de la crítica especializada en la didáctica que cabe diversificar situaciones, de tal modo que permitan que tanto el profesor/ra como los alumnos y alumnas hagan sus aportaciones a la lectura, que puedan negociar los objetivos que pretenden conseguir, pero sin olvidar que esto requiere que el propio profesorado «enseñe su proceso» a los/las estudiantes, es decir, que muestre cómo llega él o ella misma (la/el docente) a hacerse estas preguntas previas.

Vayamos pues, al segundo nivel: la comprensión durante la lectura. Evidentemente cabe ir confirmando, durante la lectura, nuestras predicciones. Pronto podemos comprobar que los jóvenes obrerillos, muchachos con pocos medios, no son quienes juegan, sino que forman parte del juego que otros practican: son marionetas, peones con «humilde ilusión» como dice el poema. Son jóvenes que viven bajo un sueño, de pobre esperanza, de ser protagonistas, aunque no llegan a ser esos famosos jugadores que llenan estadios. Y existe la reflexión de que esos jóvenes acaban viviendo bajo el látigo de una frustración permanente, porque el deporte no es el ejercicio físico aquí, sino la puerta de un posible éxito tan solo reservado para unos/as pocos. Podemos hacer que los alumnos y alumnas atiendan a esto mismo haciéndoles que reflexionen sobre el lenguaje que está empleando el poeta y qué términos (qué valor figurativo) se asocian a esos mismos jóvenes.

Entendamos que una de las características fundamentales de género poético es su *disposición anímica* o interiorización, que hace que el/la poeta tienda a hacer suya la experiencia y la realidad exteriores. Todo esto (aunque excesivamente sintetizado en estas líneas y muy susceptible de verse rebatido atendiendo a tan excesiva abreviación) nos lleva a una palabra que, en contadas ocasiones, se usa a la hora de trabajar un poema en clase: la *emoción*. Digamos que lo convencional, en estos casos, puede resumirse en el siguiente plan de trabajo: primero, buscar el tema, luego señalar figuras retóricas, como si esto fuera consustancial o exclusivo de la poesía y más tarde, comentar algún aspecto métrico-rítmico. Así, la desconexión parece inevitable, entre otras cosas, porque los propios alumnos y alumnas van a ver una notable carencia de utilidad en este tipo de textos y en esta manera de aproximarse a ellos. En cambio, los/las poetas de hoy (por llamarlos de algún modo) sí pueden ser útiles para parafrasearlos en redes sociales, por ejemplo. Y es que parece como si los/las docentes no hubiésemos estado muy atentos a los propios procesos de lectura que se están llevando a cabo y en qué dirección (por no decir utilidad) los/las estudiantes enfocan la lectura de poesía. Por tanto, la poesía es emoción concentrada y debe trabajarse paralelamente así también, para alcanzar un objetivo mucho más concreto: la *comprensión lectora*. Cada texto exige un posicionamiento lector y, en consecuencia, cabe hacer hincapié en el hecho de que la lectura de un poema (pongamos este de «Fútbol moderno») requiere otros mecanismos de aprehensión. Si atendemos a esto, podemos plantearnos las siguientes tres cuestiones fundamentales para leer, trabajar, comprender e interpretar este poema de Leopoldo de Luis y que no dejan de ser estrategias más de lectura que de enseñanza de la lectura:

- 1) ¿Qué emoción nos transmite el poema y por qué crees que nos la transmite?
- 2) ¿Qué verso destacaríamos como el que más nos ha impresionado?
- 3) ¿Qué palabra (o dos palabras) del texto nos parece más importante? ¿por qué?

Estas tres preguntas inciden sobre lo que más adelante definiremos como *factores incidenciales*, es decir, aquellos formantes textuales que, con mayor nivel que otros, sirven de núcleos semánticos de irradiación intratextual, articulando una armonía

intrínseca entre los planos formales y semánticos, entendiendo como clave su pertinencia como tal, su trascendencia y su recurrencia articuladora.

Tampoco proponemos en todo caso que siempre haya un ejercicio de escritura, porque esto mismo se puede tratar en un espacio de debate, de diálogo abierto e interacción en el aula.

Y luego, en un tercer nivel, (el de después de la lectura), relacionemos esto mismo con la experiencia que traen consigo los/las estudiantes. El hallazgo puede ser válido si sabemos enfocar la actividad correctamente: establecer conexiones con otras lecturas, tales como *Futbolísimos*, por ejemplo, que es una saga novelesca; con películas como *Quiero ser como Beckham* o con noticias actuales, etc. ¿No es esta otra manera de interpretar la obra de un poeta social (no siempre lo fue) como Leopoldo de Luis? ¿no es esta otra manera de acercarse a su obra sin el peso crítico que da a veces el canon historiográfico? ¿acaso lo importante no es que los/las más jóvenes tengan conciencia de la realidad que viven y que la poesía pueda ser una buena herramienta para desarticular la construcción de una sociedad cuyos valores son realmente discutibles? Y decimos más: ¿no es útil hacer ver que muchos de esos textos poéticos (o como se les quiera llamar) que les intentan convencer de que eso es el presente y el futuro de la poesía no son más que abortos estéticos en su gran mayoría y que leer poesía no solo es entender qué te dicen sino valorar o acaso criticar, el cómo te lo dicen? ¿no es tampoco útil conseguir que los/las más jóvenes no vean en lo clásico ese falso muro de desactualización que unos interesados han creado a todo lo que huelga a pasado excepto si lo llamamos moda *vintage*?

Veamos: solo tenemos dos maneras de innovar en este terreno si dejamos a un lado las múltiples posibilidades que nos dan la TIC y las TAC y/o la TEP: por un lado, a la hora de seleccionar los textos poéticos a trabajar en el aula y, por el otro, la manera de buscar significados de los mismos, de manera individual o grupal. Por tanto, la primera gran tarea de innovación será la selección de textos que puedan estrechar la relación alumnos y alumnas/poema, y que la poesía de Leopoldo de Luis— como la de tantos/as otros/as— de manera sistemática y generalizada, garantiza. Se aconseja, en este caso, que no se dedique excesivo tiempo a una visión historiográfica ni del autor ni del poema, al menos como paso previo, porque este será siempre un conocimiento tangencial en su formación como lector más a largo plazo. Ahora bien, esta información

puede servir para alimentar dichas conexiones con otros textos, pero de eso ya cada profesor o profesora sabrá hacer su sayo.

Concluyó David Cooper (1990) que la comprensión no es un conjunto de habilidades, sino un proceso a través de cual el lector elabora el significado apelando a las claves discernibles en el texto y relacionándolos con sus conocimientos previos. Así, comprender un texto es un proceso interactivo entre esos conocimientos previos y el texto, como venimos defendiendo aquí. De algún modo, el planteamiento de trabajo aquí expuesto pretende alimentar el interés o saltar esa barrera invisible que a veces resulta ser la lectura funcional en el aula. Por tanto, no toda lectura debe convertirse en juego, como propugnan Gómez Yebra (2016: 109-110) u Otero García (2006), sino que también debemos fomentar una lectura algo más crítica con la realidad, más acorde a la problemática social, porque no se trata de darle la espalda a lo que la humanidad vive cada día y esperar que la experiencia de dicha vida vaya modelando la reflexión sobre la propia realidad en la mente de estos/as estudiantes. En cambio, sí defendemos que todo juego sea una lectura viva, activa, porque así estamos seguros de que aprenderán a valorar la propia lectura como un modo de crecimiento personal e intelectual.

La educación literaria no puede estar de espaldas con el presente y con sus expresiones, porque ese terreno lo está ganando una literatura poco trabajada, pero más sensible a ciertas aficiones, intereses o costumbres de los/las más jóvenes y les convence de que no hay otra manera de actuar o de expresarse que no sea así, con un lenguaje en el que la ordinariez toma el control porque es así como espacios televisivos (los *realityshows*, por ejemplo) están convenciéndoles de que así sea.

Debemos crear lectores críticos, capaces de diseccionar el contexto comunicativo y sus claves, de intervenir sobre la imposición de un canon que, esta vez sí, le persigue por todos los canales de comunicación que puede, porque antepone el calificativo de «consumidores» sobre el de «lectores». En definitiva, la poesía de Leopoldo de Luis nos puede ser útil para conseguir tan difíciles objetivos, pero tampoco es la única, ya que son miles los casos que podemos usar de este modo. Nos quedamos, no obstante, con su singularidad como poeta y partimos de la convicción más férrea de que es hoy, en este siglo XXI, cuando su lectura se nos hace más necesaria, pues conecta perfectamente con este ambiente enrarecido que la humanidad está viviendo en el umbral de un cambio político-económico de orden mundial desarmónico y desestructurado y sus versos, la

conexión de su música, su lenguaje y los temas tratados en sus poemas, con los de tantos otros autores y autoras de gran valor, nos permiten emocionarnos, tomar conciencia, ordenar emociones, despertar nuestros valores aletargados por la pereza narcisista y cómoda de una sociedad de consumo. Sin duda, ante este tiempo de incertezas en el que la vida humana vuelve a sangrar por el costado más pobre, sus poemas, en cambio, nos invitan a respirar por la herida: no estaría mal que los/las jóvenes comenzaran pronto a entender que no hay futuro posible sin solidaridad y sin concienciación de que hay muchas formas de ayudar, pero también muchas formas de producir dolor a los/las demás y que la poesía, por encima de todo, nos ayuda a ser tolerantes y esto implica respeto y conciencia de la otredad, como ser viviente y sensible. Tales son las posibilidades que da un poema como este, con un trabajo de este tipo.

Somos conscientes de que la sensibilidad (pues se trata de motivarla con esta actividad) no puede evaluarse como tal (Sanjuán, 2011: 85-100): nada que podamos llevar a cabo en este paso lector (imprescindible paso, no obstante, para el desarrollo de la competencia lectora) podemos cuantificarlo más allá de la participación, de la voluntad y el interés. Así, desde esta perspectiva estamos tratando de fomentar no solo el hábito lector y el placer por la lectura sino también la cooperación entre compañeros y compañeras como uno de los objetivos a alcanzar, ya que la puesta en común (tanto a la clase como a pequeños grupos de trabajo) de diferentes interpretaciones previas nos ayudará a reorganizar las hipótesis de lectura que cada uno se ha marcado, ponernos frente al prójimo y frente a nosotros mismos y valorar cómo nos estamos comportando en sociedad. Si la educación debe guiarnos hacia nuestra sociabilización ¿acaso la literatura no es un camino ancho y ameno para conseguirlo?

6. LA INTERTEXTUALIDAD Y SU TIPOLOGÍA: INTRATEXTO, EXTRATEXTO Y PARATEXTO

La propia idea de intertextualidad podría llevarnos varios trabajos de esta naturaleza, debido a su gran complejidad conceptual y la vasta cantidad de trabajos que se han publicado en los últimos cuarenta años. De lo que sí somos conscientes es de la importante confusión que existe en este terreno, en el que se usan indistintamente intertextualidad e intertexto, como si fuesen exactamente equivalentes, cuando, en un sentido estricto, no lo son.

Recientemente el estudio de la literatura mantiene una relación esencial con aquello que desde hace algún tiempo se denomina intertextualidad, que se fundamenta en las relaciones múltiples y dinámicas que existen entre los textos, de tal modo que, de manera indirecta, por ejemplo, podemos estar leyendo a Homero sin haberlo hecho anteriormente, sino a través de otros textos que sí guardan parte de esas reminiscencias. Esto convierte a la literatura en una auténtica cadena de transmisión cultural, una suerte de herencia continua que llega desde lo más remoto hasta el presente, basándose esto también en varias teorías antropológicas que hablan de esquemas simbólicos elementales a la que ya hemos hecho referencia en algún momento como, por ejemplo, como son el *monomito* de Joseph Campbell, las *cosmogonías* estudiadas por Mircea Eliade, las *aventuras del héroe* de Otto Rank o Northrop Frye o el fundamental estudio de Vladimir Propp en torno al cuento popular ruso, basado en los actantes-funcionales arquetípicos, especialmente recurrentes en el cuento infantil. Esto, en cambio, no se da solo en la literatura, ya que podemos encontrarlo en otras artes o incluso en otras religiones si nos acogemos a los estudios del propio Eliade.

Si el intertexto es la relación que se establece entre texto y lector para dotar de una actualizada significación al propio texto, cabe poner ciertos límites a esa intervención

como anotara Umberto Eco (1997), porque si es casi inabarcable ese diálogo que se establece entre el texto y otros textos (que están dentro de la tradición literaria y los que reactualiza el lector con su propia competencia lectora), también lo serán los significados derivados de ello y su consiguiente consideración del texto como literario o no. En la actualidad, se recurre con bastante frecuencia a la intertextualidad para definir el hecho literario, desde una perspectiva más dinámica y ajustada a la realidad tecnológica que nos supedita el día a día, y con ello también la lectura: entender la literatura como el «gran texto de los textos» permite a los/las jóvenes lectores, sobre todo, dar cabida a creaciones que, en otro momento, hubiesen quedado relegadas de esa concepción de lo literario.

La propuesta de Guadalupe Jover (2007) y sus *constelaciones literarias*¹¹⁹ no deja de ser un *remake* de aquellas teorías de Julia Kristeva en las que proponía concebir que cada texto se construía a partir de la asimilación, la absorción y la transformación de otros textos, por lo que, visto así, este se convertía en un *mosaico de citas*. Esa misma transformación— seguiría apuntando Kristeva (1974)— provocaría un cambio de significante y, con ello (y en consecuencia) una actualización o cambio, igualmente del significado, siendo el intertexto la llave para hacernos conscientes de cómo se ha construido ese mismo texto y dónde (o sobre qué) opera su transformación. Pero cuando hablamos de diferentes textos no solo se refiere a los literarios, ya que se deben incluir igualmente los factores extraliterarios que es, en consecuencia, la garantía que el texto

¹¹⁹ El término *constelación*, a pesar de la buena fama que tiene, deja muchas lagunas que cabría dejar alguna vez apuntadas: por un lado, no es de autoría de Jover, sino de Julián Marías (aunque ni se le nombre), quien, hace ya bastante tiempo, tituló uno de sus ensayos, como *Generaciones y constelaciones* (1989, Alianza), donde, precisamente, reflexionaba en torno a esas conexiones que establece el arte, en general, y que sacude emocional y artísticamente a toda una generación de creadores, de tal modo que, sin por ejemplo, el cine generó un impacto determinado en un tiempo concreto, muchos de los artistas coetáneos a él mostrarían analogías, conexiones, debates internos y externos frente a su influjo. Una segunda cuestión es la llamativa ausencia de Kristeva entre las referencias bibliográficas, cuando la teoría de las constelaciones no deja de ser una actualización de ese *mosaico de citas* funcionales que es el texto literario para Kristeva, más allá de que, con bastante asiduidad, se apele a muchas de sus conclusiones sin que, como dijimos, haya referencia alguna. Entre los/las jóvenes investigadores de la Didáctica de la Lengua y la Literatura existe cierto predicamento en torno a este término, que goza, eso sí, de una maravillosa sonoridad que nos invita a ver en él una fuente de innovación, cuando el hecho de relacionar textos es casi tan viejo como la propia lectura: su propuesta tiene más sentido si la contraponemos al método (muy caduco ya) historiográfico, pero no tanto cuando el enfoque comunicativo está ya bien arraigado en el modelo educativo y se entiende que leer literatura es mucho más que volcar datos históricos, buscar figuras retóricas o señalar cuatro características de tal movimiento en tal texto.

tiene a la hora de incorporar la historia y la ideología en su propio discurso, dando lugar a otro concepto clave: el *ideologema*. El autor o autora, en consecuencia, adopta un punto de vista ideológico ante esas mismas transformaciones, de tal modo que nos permite hablar de algo tan resbaladizo como es la intención de la obra. Esto implica, en definitiva, que se establezca un constante diálogo o tensión entre los diferentes textos que configuran ese corpus específico— amplio y general— llamado *tradición*. Jover entendió, entonces, que la constelación era «una unidad de análisis que acierta a fundir el horizonte de los textos y el de los lectores» (Jover, 2007: 126) y que este trabajo, activo, dinámico y acorde con los intereses de los/las jóvenes, ofrece una garantía: la interpretación, es decir, la construcción de un sentido y, en consecuencia, de un conocimiento (por asimilación y por contraste). Esto ayudaría a la hora de entender qué se concibe como literario y qué no a los ojos del lector (el/la joven, en este caso). Podríamos decir que estamos ante la fórmula perfecta del constructivismo, visto con una perspectiva globalizadora.

A la teoría de las constelaciones no se le puede negar su carácter innovador en el aula: frente al estático modelo historicista, la construcción de una competencia literaria a costa de la capacidad relacional (activa) del lector, que implica una visión renovada del hecho literario. De la desconexión emocional de ciertos textos, a la motivación por querer unirlos a unas expectativas. Y, finalmente, del patrón canónico, anclado en su vetusto chirrido que suena a oxidado, a la atracción de un modelo más ecléctico, quizá en clara consonancia con un lector más postmoderno. Visto así, hasta sería fácil decir aquello de la *educación adaptada a los tiempos y su literatura en perfecta consonancia*.

Pero queda mucho aún por decir sobre esto porque hay varios conceptos que no están tan claros como parece ni arroja tanto éxito como se cree: Eco (1979: 79) tiene muy en cuenta que, frente a un texto, habrá lectores cuya competencia (o cuyas referencias enciclopédicas) coincidirán con las del texto, pero habrá otros lectores que no, o por lo menos en esa misma medida, porque, en verdad, la competencia literaria es flexible, adaptable y matizable. Visto así, el concepto de lo que sería para este lector lo literario resultaría vago y ambiguo, como suele ocurrir, por ejemplo, en Primaria.

Decía el propio Mendoza Fillola (2001)— tomando como base la teoría bajtiniana de la *polifonía* textual— que el intertexto es la percepción por el lector de relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido. Normal, entonces, que José

Enrique Martínez Fernández (2001: 45-47) advirtiera del gran peligro que el concepto corría al asociarse sistemáticamente a otro término: las *influencias*, las fuentes. Idea con la que coincide también Jesús Camarero (2008). Así la innovación educativa, en estos términos, consistió en la búsqueda, casi arqueológica, de las fuentes posibles de ciertos textos, estableciendo un trazado tan discutible como inoperante en la aplicación deformada de los razonamientos de Mendoza Fillola, porque dentro de esas conexiones cabía todo: desde las citas de un libro dentro del texto hasta las reminiscencias propias del lector y ese desorden a la hora de entender cómo trabajar las posibles conexiones es lo que nos ha llevado a la confusión entre intertexto e intertextualidad.

Nadie, a estas alturas, puede discutir la excelente productividad del trabajo del intertexto en la formación literaria y en la conformación del concepto de literatura propio de cada cual. Potenciar la capacidad de interpretación mediante conexiones extraliterarias ofrece grandes resultados, pero también algunas decepciones. No podemos pasar por alto que Wolfgang Iser (1987) ya apuntaba aquello de que el lector aplica en los textos los saberes que tiene, de tal modo que tenderá a interpretar según sean sus conocimientos generales y específicos, y la propia idea del hecho literario está dentro de este paradigma. Pero el texto— recordemos— marca también un camino de conexión de manera explícita e implícita. No hay milagro, entonces: debe existir una base previa que permita llenar esos huecos de significación que todo texto tiene y que deja en manos, esperanzadamente, de su lector (*modelo* o no).

Si esta concepción de la literatura no se medita con calma y profundidad nos puede llevar al más radical exterminio de la literatura tal y como aún las concebimos; pero, sobre todo, deformaría la teoría del intertexto hasta tal punto que podríamos llamarlo constelación o cajón de sastre o popurrí si queremos. La literatura, el trabajo en el aula sobre ella y con ella, debe generar lectores competentes de textos literarios y no finos contertulios de la realidad sin más: claro que la literatura mira a la vida a los ojos, pero no se supedita a ella, sino que crea su propia realidad (y que hemos llamado *ficción*), articulada y resuelta en sí misma y para sí. Y si no fuera por esto nos sería imposible concebir la fantasía o la ciencia ficción.

Movido el intertexto por otros parámetros muy diferentes generacionalmente hablando, los/las jóvenes buscan los caminos de lectura en aquello en lo que se sientan más seguros a la hora de interpretar, aunque la comprensión no sea global sino solo

fragmentaria. Acostumbrados/as, como están, a leer de un modo distinto las pantallas de los ordenadores o móviles, a buscar información partiendo de la comodidad de *Google*, y a la dinamicidad del mercado, del video o del éxito instantáneo, les resulta más difícil una lectura algo más pausada y que requiera de conocimientos más profundos de fondo ¿cambiará esto también la manera de definir y concebir la literatura? Hay que saber también cómo conectar textos en base a un principio de calidad.

Pongamos un caso: no parece lógico que los alumnos/as de Secundaria tengan como lectura en clase un libro del cantautor Diego Ojeda, o del autor llamado *Defreds* o de Miguel Gane o de Irene X, pero en cambio desconozcan los poemas de Machado, de García Lorca, de Miguel Hernández, de Carmen Conde o de Ángela Figuera, por poner algunos ejemplos. Los primeros no requieren de un profundo intertexto por parte del lector, pues se encallan en un lenguaje que rápidamente reconocen como propio y cotidiano, unas imágenes que identifican como auténticas y una condensación emocional o una ingenua ingeniosidad expresiva que estiman como mejor cauce de sus propios sentimientos o emociones. Frente a esto, parece que la visión de la melancolía machadiana está desfasada, justo cuando estamos atravesando una de las grandes pandemias: la depresión. Incongruente, claro. Cuando Carmen Conde o Ángela Figuera claman por una mujer libre del yugo del machismo ¿es necesario que defiendan su sexualidad con vulgaridad o simplemente basta con que lo hagan entendiendo que están haciendo poesía y que esto implica otras muchas cosas? Lo malo es que, tras leer a Machado, a García Lorca o a Conde, uno siempre tiende a seguir leyendo más textos literarios y de más autores/ras, mientras que al leer los otros solo se interesa por una única vía de texto y no se ve preparado para afrontar otros tipos de textos y autores/as: si la magnificencia de la literatura es expandirse incansablemente, algo se estará concibiendo de manera equivocada entonces. Todo ese intertexto, en consecuencia, ha ayudado a otros fines, pero no hizo evolucionar su competencia lectora, ni potenció su hábito lector: solo lo convirtió en consumidor de un producto, cuyo criterio propio a la hora de calificar qué es literario ha quedado sesgado bajo unos parámetros demasiados inestables. Por tanto, es fundamental fomentar un pensamiento crítico firme que permita a los/las jóvenes lectores a encontrar textos que les lleven a conexiones más abiertas y menos restringidas con otros textos, para fomentar también que ese *mosaico de citas* que es la literatura para cada cual sea lo más rico posible.

Más allá de este alegato de un intertexto digno y productivo que sepa conjugar gustos e intereses de los/las jóvenes con pertinencia para el correcto y más productivo desarrollo del mismo, debemos entender que el intertexto lector tiene dos direcciones: por un lado, la conexión entre el texto y los elementos externos a él, que acabamos de ver, y que llamaremos *extratexto*. Y, por otro, las relaciones que el texto tiene a nivel interno y que el lector, según su competencia podrá reconocer, valorar o interpretar. A esta segunda la llamaremos *intratexto* y se refiere, en sentido estricto, a la intertextualidad, pues aquí sí se da, aunque usando al lector como intermediario, un diálogo o correspondencia constante y fluida entre textos de diversa índole, con diferencias de niveles, como veremos. La diferencia real estriba en que el primero parte de la propuesta del lector y el segundo parte del texto, aunque confluyen las dos en el intertexto lector. En tercer lugar, estaría el *paratexto*, que resulta clave, pero que queda en ese lugar intermedio entre lo extratextual y lo intratextual.

6.1. Trabajar el *intratexto*: pautas de identificación

Pongamos ahora el foco de atención en el *intratexto* y su clarificación como tal con el fin de poder aclarar el cómo trabajarlo en un aula. Se ha venido afirmando que existe un doble tipología de la intertextualidad que aglutina todas las posibilidades reconocidas hasta la fecha: por un lado, la intertextualidad *extensa*, que se refiere a la actividad verbal como huella, esto es, al cruce de textos. Por otro lado, la intertextualidad *restringida* que se identifica con la lectura y/o escritura de fragmentos textuales insertos en otro nuevo texto, tales como citas, alusiones, recreaciones transformadoras de alguna referencias, etc. (Camarero, 2008: 34). Pero fue G. Genette (1972) quien propuso la doble distinción que se daba entre las relaciones de *copresencia explícita* o *implícita* (cita, referencia y plagio, alusión respectivamente) y de *derivación* por *transformación* (parodia) o por *imitación* (pastiche).

Pensemos nosotros, en todo caso, en formar un primer grupo de relaciones intertextuales, creando un grupo en el que estarían, a sugerencia de Jesús Camarero (2008) y José Enrique Martínez Fernández (2001) principalmente, la cita, la alusión, el plagio y la referencia, que vendrían a mostrar cómo se inscribe la presencia de un texto anterior en el texto más reciente, aunque cierto es que solo la cita es la que evidencia esa relación frente a las otras, que son más ambiguas en su forma de hacerlo.

La *cita* es la referencia más literal y explícita que podemos tener a la hora de relacionar un texto con otros precedentes. Es el ejemplo más claro de la famosa *polifonía* textual bajteniana de la que tantas veces se hace eco Mendoza Fillola. Constituye, además, un diálogo nítido entre el precedente (el texto citado) y el actual (el texto que lo cita), que es también un canal de lectura sincrónica y diacrónica al mismo tiempo, pues se propone una actualización del primero dentro del marco de lectura del segundo. Igualmente, se trata de un diálogo muy orientado, ya que es fragmentario, pues la cita es solo una parte, en cierta medida autónoma, de uno de los textos anteriores, así que se produce un *vacío por llenar* por parte del lector, que reconstruya mucha de su significación coordinante. Bernard Magné (1989), con suma audacia, habló de la «impli-cita» ya que, para que funcione la cita significativamente en un texto y no quede como una simple alusión arqueológica, debe quedar perfectamente bien integrada en el mismo y justificada, de tal modo que a veces puede estar citado un texto sin poner textualmente su autoría, pero dándola por sentado. En caso contrario estaríamos hablando de una yuxtaposición negativa de citas o de plagio directamente, si el texto se limita a hacer una simple copia sin citar su origen. Pongamos un ejemplo de una cita explícita: Luis García Montero, en su poema «Merece la pena (un jueves telefónico)», de *Completamente viernes* (1998), tiene bajo el título, el acompañamiento de una cita de Joan Margarit que dice «Trist el qui mai no ha perdut / per amor una casa» y dice a final el poema:

Nada sabe de amor quien no ha perdido
por amor una casa, una hija tal vez
y más de medio sueldo,
empeñado en el arte de ser feliz y justo,
al otro lado de tu voz,
al sur de las fronteras telefónicas.

(García Montero, 2006: 387)

Donde podemos comprobar las correspondencias internas muy evidentes entre el título (que ya nos orienta), la cita y el desarrollo del poema. Otro ejemplo, esta vez algo más implícito pero muy conocido, es el del poema de Vicente Aleixandre, titulado «El mundo está bien hecho» de *Pasión de la tierra* (1935), cuyo título ya nos remite al

poema de Jorge Guillén, titulado «Beato sillón» de *Cántico* (1928) y en uno de sus versos dice «Los ojos no ven, / saben. El mundo está bien / hecho» (Guillén, 1980: 236); en cambio, en el poema de Aleixandre, esa templanza y satisfacción que transmite el poema guilleniano, se convierte en «la gran serpiente larga que se asoma por el ojo divino y encuentra que el mundo está bien hecho» (Aleixandre, 2001: 238): desde el título ya se nos está haciendo referencia al texto de Guillén y así queda también refrendado en el poema y, sin embargo, no consta su nombre en todo el texto.

La *referencia* es también una forma explícita de intertextualidad, pero no se produce el texto referenciado sino que se nos remite a él por medio de un título, el nombre de un autor o de un personaje o el relato de una situación concreta. Un ejemplo muy curioso lo encontramos en el libro de Rosa Navarro Durán, titulado *Platero y yo de Juan Ramón Jiménez contado a los niños* y en unos de sus capítulos leemos:

Juan Ramón le contaba a *Platero* que, cuando era niño, iba al naranjal de Mariano las tardes de invierno. Llevaba un pañuelo lleno de piñones tostados, y toda su ilusión era llevar la navaja con los partían, una navaja de puño de nácar, con forma de pez. A través de los dos ojitos rojos del pez se veía la Torre Eiffel, como si estuvieran en París (Navarro Durán, 2007: 149)

Hemos destacado las dos referencias más claras del libro de Juan Ramón Jiménez, que también quedan perfectamente incardinadas en el texto. Mientras que el texto original de Juan Ramón es:

Ahí viene, por el sol de la calle Nueva, la chiquilla de los piñones. Los trae crudos y tostados. Voy a comprarle, para ti y para mí, una perra gorda de piñones tostados, Platero.

Noviembre superpone invierno y verano en días dorados y azules. Pica el sol, y las venas se hinchan como sanguijuelas, redondas y azules... Por las blancas calles tranquilas y limpias pasa el liencero de la Mancha con su fardo gris al hombro; el quincallero de Lucena, todo cargado de luz amarilla, sonando su tintan que recoge en cada sonido el sol... Y, lenta, pegada a la pared, pintando con cisco, en larga raya, la cal, doblada con su espuerta, la niña de la Arena, que pregona larga y sentidamente: ¡A loj tojtaiiitoooj piñoneee...!

Los novios los comen juntos en las puertas, trocando, entre sonrisas de llama, meollos escogidos. Los niños que van al colegio, van partiéndolos en los

umbrales con una piedra... Me acuerdo que, siendo yo niño, íbamos al naranjal de Mariano, en los Arroyos, las tardes de invierno. Llevábamos un pañuelo de piñones tostados, y toda mi ilusión era llevar la navaja con que los partíamos, una navaja de cabo de nácar, labrada en forma de pez, con dos ojitos correspondidos de rubí, al través de los cuales se veía la torre Eiffel...

¡Qué gusto tan bueno dejan en la boca los piñones tostados, Platero! ¡Dan un brío, un optimismo! Se siente uno con ellos seguro en el sol de la estación fría, como hecho ya monumento inmortal, y se anda con ruido, y se lleva sin peso la ropa de invierno, y hasta echaría uno un pulso con León, Platero, o con el Manquito, el mozo de los coches...

(Jiménez, 1982: 181-182)

El *plagio* con fines lúdicos o subversivos se puede considerar propiamente literario, así que fuera de esto (y es en muy pocas ocasiones) es un delito propiamente dicho, muy común en todo tipo de trabajos, sea de la edad que sea y de la condición social que queramos. Los límites con la cita son muy estrechos y solo la firme voluntad de jugar con otro texto referenciándolo textualmente y aportando algunas fórmulas nuevas que lo actualizan, lo convierten en un nuevo objeto artístico y no en una copia, producto de un acción delictiva. Un ejemplo modélico que ilustra cómo se puede hacer un nuevo texto a partir de un plagio de otro y, sin embargo, resultar altamente original lo encontramos en el poema «Un padrenuestro latinoamericano» del poeta uruguayo Mario Benedetti, de su libro *Poemas del hoyporhoy* (1958-1961), recogido en *Inventario (poesía 1950-1985)*:

UN PADRENUESTRO LATINOAMERICANO

Padre nuestro que estás en los cielos
con las golondrinas y los misiles
quiero que vuelvas antes de que olvides
cómo se llega al sur de Río Grande

Padre nuestro que estás en el exilio
casi nunca te acuerdas de los míos
de todos modos dondequiera que estés
santificado sea tu nombre
no quienes santifican en tu nombre

cerrando un ojo para no ver las uñas
sucias de la miseria

en agosto de mil novecientos sesenta
ya no sirve pedirte
venga a nos el tu reino
porque tu reino también está aquí abajo
metido en los rencores y en el miedo
en las vacilaciones y en la mugre
en la desilusión y en la modorra
en esta ansia de verte pese a todo

cuando hablaste del rico
la aguja y el camello
y te votamos todos
por unanimidad para la Gloria
también alzó su mano el indio silencioso
que te respetaba pero se resistía
a pensar hágase tu voluntad

sin embargo una vez cada tanto
tu voluntad se mezcla con la mía
la domina
la enciende
la duplica
más arduo es conocer cuál es mi voluntad
cuándo creo de veras lo que digo creer
así en tu omnipresencia como en mi soledad
así en la tierra como en el cielo
siempre
estaré más seguro de la tierra que piso
que del cielo intratable que me ignora

pero quién sabe
no voy a decidir
que tu poder se haga o se deshaga
tu voluntad igual se está haciendo en el viento
en el Ande de nieve

en el pájaro que fecunda a la pájara
en los cancilleres que murmullan yes sir
en cada mano que se convierte en puño

claro no estoy seguro si me gusta el estilo
que tu voluntad elige para hacerse
lo digo con irreverencia y gratitud
dos emblemas que pronto serán la misma cosa
lo digo sobre todo pensando en el pan nuestro
de cada día y de cada pedacito de día

ayer nos lo quitaste
dánosle hoy
o al menos el derecho de darnos nuestro pan
no sólo el que era símbolo de Algo
sino el de miga y cáscara
el pan nuestro
ya que nos queda pocas esperanzas y deudas
perdónanos si puedes nuestras deudas
pero no nos perdones la esperanza
no nos perdones nunca nuestros créditos

a más tardar mañana
saldremos a cobrar a los fallutos
tangibles y sonrientes forajidos
a los que tienen garras para el arpa
y un panamericano temblor con que se enjugan
la última escupida que cuelga de su rostro

poco importa que nuestros acreedores perdonen
así como nosotros
una vez
por error
perdonamos a nuestros deudores

todavía
nos deben como un siglo
de insomnios y garrote

como tres mil kilómetros de injurias
como veinte medallas a Somoza
como una sola Guatemala muerta

no nos dejes caer en la tentación
de olvidar o vender este pasado
o arrendar una sola hectárea de su olvido
ahora que es la hora de saber quiénes somos
y han de cruzar el río
el dólar y su amor contrarrembolso
arráncanos del alma el último mendigo
y líbranos de todo mal de conciencia
amén.

(Benedetti, 1996: 543- 546)

Los fragmentos del texto religioso son textuales en la mayoría de los casos, pero adquieren una nueva significación en el poema, que los reformula y los asimila en un nuevo *cotexto* significativo. Señala Jesús Camarero (2008: 38) con precisión que la teoría del plagio cae en una paradoja curiosa, ya que, por un lado «muestra la falta de originalidad y creatividad y, por otro lado, ningún texto surge de la nada absoluta o carece de relación con otro», así que, en verdad, todos los textos son una copia de otros anteriores. Baste recordar la teoría de la literatura como *palimpsesto* que formuló Gérard Genette (1989).

La *alusión* se trata de un enunciado cuya plena inteligibilidad supone la percepción de una relación entre ese enunciado y otro, al que remite necesariamente tal o cual de sus inflexiones, no evidentes de otro modo. Por decirlo de una manera algo más clara, se trata de una variante de la cita, pero ya no es explícita ni literal, sino que está integrada, de algún modo, en el texto. Es difícil diferenciarla de la «impli-cita» tal y como lo vimos, pero podríamos decir que es algo más sutil y que remite, en muchos casos, a posibles influencias directas o indirectas de un texto sobre otro. Pongamos otro ejemplo: es muy conocido el poema «Insomnio» del libro *Hijos de la ira* (1944) de Dámaso Alonso, con aquel comienzo terrible de «Madrid es una ciudad de más de un millón de cadáveres (según las últimas estadísticas).» (Alonso, 1988: 73), que podría remitir (y las sospechas críticas suelen ir en esa dirección) al artículo de Mariano José

de Larra, titulado «El día de difuntos de 1836» (publicado en *El Español* el 2 de noviembre de 1836), donde afirmaba: «Madrid es el cementerio. Pero vasto cementerio, donde cada casa es el nicho de una familia; cada calle, el sepulcro de un acontecimiento; cada corazón, la urna cineraria de una esperanza o de un deseo» (Larra, 1997: 215). A pesar de las diferencias que existen entre la crítica social de Larra y la existencia de Dámaso Alonso, tanto la fecha, muy emblemática (el 36) así como esa referencia de un Madrid fantasmagórico, decadente y taciturno, recuerda mucho la conexión entre los dos textos¹²⁰.

La *parodia* supone la imitación de un estilo, poniendo de manera muy evidente la relación entre el texto anterior o antiguo (que suele estar canonizado) y el texto moderno o nuevo: siempre tiene una intención lúdica, subversiva o admitativa. Es decir, existe una transformación de un texto cuyo tema es modificado, conservando su estilo, pues de esto último se trata en verdad. El poema de Mario Benedetti que citamos anteriormente estaría entre el plagio subversivo y la parodia, aunque la gravedad del tono del propio poema nos hizo clasificarlo en el primer grupo, dejando los textos de tono más jocoso en este otro grupo. Un ejemplo claro lo podemos encontrar en toda la obra de *La Celestina* (1500 *aprox.*) con sus constantes y paródicas reformulaciones del amor cortés.

Por último, el *pastiche*, que se refiere a la imitación del estilo de un escritor o escritora por medio de otro texto, siendo, como señala Camarero (2008: 40), «indiferente en esta caso la elección del tema, ya que lo importante no es el texto imitado en sí sino el estilo característico del escritor al que se trata de imitar en sus giros, fórmulas, rasgos sintácticos y semánticos». Quizá el mayor ejemplo lo encontremos en las propias aulas, cuando se les pide a los/las estudiantes que escriban un texto *al modo de*. Es también de carácter lúdico y, en ciertos momentos, hasta puede ser instrumental, como ocurría en las academias del siglo XVIII donde los estudiantes (pocas mujeres había por entonces) escribían imitando a algunos clásicos, con la intención de igualarles, al menos como ejercicio estilístico.

Hay otro tipo de referencias intertextuales que cabría tener presentes para dar una visión general al trabajo del intertexto en un aula: por ejemplo, el *lema*, que se trata de

¹²⁰ Para Miguel J. Flys, autor de la edición crítica de *Hijos de la ira*, la relación entre los textos es insignificante, en cambio (Alonso, 1988: 73). Sobre influencias todo y nada está dicho y puede revocarse a poco que uno afine sus argumentos en un sentido u otro. E aquí también el *encanto* del intertexto.

una cita generalmente breve, colocada en un encabezado de un libro o su fragmento y que ya no tiene tanta correspondencia con el texto, aunque sí exista relación con él. Cabe recordar que no es un adorno estilístico ni una muestra culturalista gratuita, sino que, como lema que pueda acompañar a veces a un título de un capítulo, es una invitación a la comprensión, a la interpretación y a la lectura. Un caso modélico lo encontramos en el libro *Las brasas* (1960) de Francisco Brines.

Otro caso sería el *centón*, que es una variante de la cita y que se trata de una obra compuesta en su totalidad de citas intercaladas y que responde a una práctica textual un tanto olvidada ya, pero era muy común en el teatro clásico entre los actores y actrices, que, ante posible olvidos del texto, iban intercalando citas de otros textos. Parecido caso lo encontramos en el *collage*, que se trata de un texto que recoge elementos de otros textos, mostrando su naturaleza combinatoria explícitamente, con cierta propensión desmitificadora en la mayoría de los casos, de tal manera que «absorben» textos para reformarlos conscientemente y crear uno nuevo, cuyo resultado distará de todos los textos que, fragmentariamente, se han ido yuxtaponiendo en esa nueva estructura textual.

La *palinodia* es cuando un autor o autora declara su retracción o arrepentimiento de lo que ha dicho con anterioridad. Baste ver el poema que abre *Cantos de vida y esperanza* (1905) de Rubén Darío con «Yo soy aquel que ayer no más decía / el verso azul y la canción profana» (Darío, 1991: 334), donde se retracta de lo anterior. Por último tenemos la *paráfrasis*, que, como Angelo Marchese y Joaquín Forradellas (2000: 308) definen, se trata de una «retranscripción de un texto en términos más explícitos, de manera que no cambien los contenidos y la información. Usando sinónimos, simplificando los valores connotativos de algunos términos [...] la paráfrasis propone un equivalente denotativo del discurso complejo». Es decir, aquello que nosotros siempre decimos cuando proponemos contar algo que hemos leído con *nuestras propias palabras*. Quizá el más notable ejemplo de la paráfrasis lo encontremos en este mismo estudio, cuando nosotros mismos tomamos parte de la teoría de Mendoza Fillola y la asumimos y reformulamos en nuestro propio discurso.

Fue Anne-Claire Gignoux (2005: 54-83) quien señaló la existencia de un doble nivel intertextual: por un lado, a nivel «microestructural», situado en el interior del texto (cita, referencia, alusión, etc.) y por el otro, «macroestructural», que incluiría las

relaciones paratextuales, metatextuales, architextuales e intersemióticas. A esta diferencia nosotros la habíamos llamado *intratextual* y *extratextual* con anterioridad. La pericia del lector para detectar las segundas depende de la competencia literaria principalmente, mientras que las primeras pueden detectarse y valorarse en el texto gracias a una notable competencia lectora, aunque a la hora de establecer su conexión más allá de su *cotexto* se requiera la aportación de la competencia literaria. Las referencias *intratextuales* más explícitas suelen ir marcadas, para guiar al lector, con algunos signos tipográficos (comillas, cursiva, etc.) o semánticos (cita del nombre del autor o autora o del título de la obra, por ejemplo). Es más vaga la relación textual cuando se trata de la *extratextualidad*, ya que entonces dependemos del conocimiento del lector y de su intuición para localizar ciertas conexiones que son implícitas. Si bien, la interpretación suele basarse, precisamente, en parte de esa intuición, así que de su abstracción depende la personal dotación de sentido que realiza el lector.

6.2. El *paratexto* también cuenta para la lectura en las aulas

Un último elemento nos quedaría por estudiar en este apartado: el *paratexto*. Recordemos que Gérard Genette (1992) ya le dio un importante papel en las relaciones intertextuales. Frente al escaso interés de Mendoza Fillola en su estudio, la figura de Gemma Lluch (1998, 2003, 2005) resultará clave, aunque hay otros estudios de una excelente valía como el que firmaron Anna Devís y Josep Sendra (2001), a pesar de ser un manual docente. La propia Devís (1998) ha indagado más de un modo esclarecedor sobre el tema, aunque orientándolo a la literatura catalana de posguerra más específicamente. Entiende Lluch (2003: 12-13) que el *paratexto* ayuda al lector a introducirse en la lectura siguiendo las pautas diseñadas por los autores/as o por los editores/as, destacando su función factual, pues influyen en la recepción: el número de páginas, la colección, la tipografía, las ilustraciones, etc. Según la clasificación de Lluch de los posibles *paratextos* que podemos encontrarnos, tendríamos: la edad del lector, el tamaño del libro, que es diferente según las edades, la portada (que puede estar repetida o no según la colección), la contraportada, la ilustración de la portada, el nombre de la editorial, el logotipo que la representa, las series que marca una editorial para un tipo de lector y las tipografías ¿por qué es importante tener el *paratexto* presente a la hora de trabajar el intertexto lector? La respuesta parece clara y ya la avanzamos en su momento:

da igual la edad que tengamos nuestro primer contacto, habitualmente, con un libro es el paratexto y sobre este vamos construyendo una serie de expectativas que ya serán un primer horizonte de lectura. Está, por tanto, dentro del proceso lector, además de marcar, de antemano, un lector ideal (que no modelo) para ese libro en concreto, así que sirve para calibrarnos igualmente. Por ejemplo, los más pequeños en Primaria asocian el tamaño de la letra al nivel de dificultad del texto, pues están acostumbrados a un tamaño más grande, con un protagonismo de la imagen mucho mayor: su experiencia previa les permite comparar ya este nuevo libro con los anteriores y, por tanto, a relacionarlos y a servirles como referencia dentro de sus propias estrategias de lectura. Lo mismo podríamos decir de las portadas, que marcan claramente a qué destinatario/a podría estar convocando, dependiendo de si la imagen es más o menos concreta o abstracta (apunta a una mayor complejidad del texto). En definitiva, trabajar el intertexto lector y no tener muy presente el paratexto es como negar una parte muy importante del contacto primero que entabla el lector y que le va a servir de punto de referencia constante dentro de su lectura e incluso, le servirá para planificar una serie de estrategias de comprensión que le puedan servir con mayor precisión.

Sin ningún tipo de dudas, consideramos que la propuesta de Anna Devís y Josep Sendra (2001: 21) a la que aludimos anteriormente constituye, al menos, un importante punto de partida claro, seguro y bien organizado de cómo sacarle un buen provecho al intertexto en el aula bajo unas pautas de atención (comentario de textos) más completas que resumimos de la siguiente manera:

1. *Relaciones hipertextuales*¹²¹: un texto (B) puede partir de otro texto anterior (A) y conferirle las transgresiones necesarias para que sea considerado diferente del texto A o del hipertexto del que parte. Este texto B o resultante se denomina también *hipotexto*: esto es muy común en la literatura infantil y juvenil cuando, de manera habitual, se suelen reescribir algunas versiones de cuentos clásicos, con importantes modificaciones de fondo, que pueden actualizar los propios textos a un modelo cultural mucho más renovado y ajustado a la realidad que viven los niños actuales.

¹²¹ Recordemos que nosotros partimos de un concepto diferente de *hipertexto*. Aquí se refiere a macroestructura.

2. *Relaciones metatextuales*: en algunas ocasiones, un texto (A) puede incorporar comentarios a otros textos (B) que, si no son conocidos por el lector, dificultarán la comprensión global del propio texto. En este caso, será fundamental la labor del/la docente al dirigir la mirada a ese punto y trabajar en el aula cómo aporta una información relevante para la interpretación del texto.
3. *Relaciones intertextuales*: un texto (A) puede incorporar un fragmento o un texto (B) entero, proveniente de otro autor (lo vimos en el caso del poema de Machado en el cuento «La lengua de las mariposas») y que, al incluirlo en un nuevo texto (A), pase a formar parte de este. El lector modelo deberá conocer, entonces, esta referencia intertextual (B) sin la cual la comprensión no sería global.
4. *Relaciones paratextuales*: aquellos elementos paratextuales, como son los títulos, los epígrafes, etc. remiten habitualmente a otros textos (B) con los cuales mantienen diversos grados de relación, o simplemente son utilizados como un elemento de afinidad ideológica, de admiración o de maestría o genialidad. En algunos casos la referencia es tan directa que estas relaciones paratextuales pueden remitir a otros paratextos.

6.3. Heterogeneidad, discontinuidad y multifuncionalidad: características de la intertextualidad

Podríamos sintetizar toda esta aproximación entendiendo que las características de la intertextualidad serían:

- *Heterogeneidad*, pues rompe la univocidad y el monolitismo de la significación con su pluralidad, polifonía y dialogismo.
- *Discontinuidad*, ya que rompe la linealidad de la lectura al intercalar, directa o indirectamente textos distintos.
- *Multifuncionalidad* dentro del texto final, ya que esas referencias pueden responder a intenciones muy dispares, tales como parodiar, criticar, etc.

La intertextualidad requiere que el lector quiera interactuar con el texto poniendo en juego la memoria, la cultura, la capacidad creativa en la interpretación y el espíritu

lúdico (Neira, 2000: 751-756). Solo así alcanza su auténtico valor formativo a la par que motivador y significativo. De nuestro nivel de compromiso, como ya advertimos al tratar la figura del lector, podríamos sacar una clara clasificación de qué tipo de lector queremos ser: *lúdico*, que se divierte con esos juegos intertextuales y ve su identificación como un desafío enriquecedor; *hermeneuta*, que advierte de las conexiones y ahonda en ellas para desentrañar una significación específica y personal que pudiera derivarse de esa polifonía; y *ucrónico*, que es aquel lector interesado en conectar el texto con épocas y contextos de todo tipo, poniéndose en situación de su recepción histórica. Es así como ayuda a nuestra transformación como lectores y personas que estamos en constante evolución y cambio, que nos vamos adaptando a nuevas necesidades, a nuevas conexiones ante nuevas circunstancias que nos rodean: la lectura nos da la capacidad de unir lo que sensorial y cognitivamente solo recibimos de manera fragmentada.

6.4. El factor incidental: indicios claves y secundarios en una línea de sentido global

El intertexto tiene *intensidades*, es decir, niveles de lectura. Como vimos, habrá quien diga que lectura y relectura son lo mismo, aunque no lo sea pero, sobre todo, cabría tener muy claro que el intertexto, por muy formado que esté, no es inmediato, ni certero en un primer acercamiento, sino más bien titubeante, expectante, que no teme a la progresiva maduración interna (evolución progresiva), que le provoque, sin temor, una relectura, no por necesidad (que también podría ser), sino por placer o por interés de querer interactuar con el texto de un modo más profundo en su interpretación, pues podemos llegar a intuir que, posiblemente, existen ciertos *indicios claves* que dan continuidad greimasiana y otros *indicios secundarios* podrían pasarse por alto, sin problema, o ser relacionados con éxito más adelante, quizá desde la práctica de un comentario de textos, la puesta en común con otros/as lectores, la ampliación de información cultural paralela al texto leído, etc.

Retomemos, por un momento, la teoría greimasiana de las isotopía: Enrico Testa (1983)— basándose en el propio Greimas (1987)¹²²— propuso cuatro guías fundamentales y concentradas para establecer un análisis crítico sobre un texto literario, que tomara como punto de partida las correspondencias intratextuales: por un lado, la *isotopía semántica*, que vendría a identificar la existencia de un tema dominante (o único en muchos casos), la *isotopía temporal y espacial*, que implica un desarrollo y continuidad simbólica entre los elementos contextuales diegéticos; la *isotopía de la persona*, que atiende a la continuidad de la representación actoral (personajes o sujetos líricos en el caso de la poesía); y la *isotopía del sentido*, esto es, líneas de evolución interna, que determinaba la coherencia de todas las partes enfocada en unos parámetros mínimos de comprensión e interpretación conjunta. La combinación de estos cuatro elementos podría darnos una macroestructura textual, muy característica de un texto literario. Frente a esta misma coherencia (pues las isotopías no dejan de ser líneas de relación coherente en desarrollo) había unos formantes que la propiciaban (intratextuales) llamados, no estrictamente apelando a su valor lingüístico, *conectores*, es decir, agentes altamente funcionales que servían para dar unas líneas coherentes de sentido internas. Estos conectores— afirma Testa— podrían ser marcadores discursivos o también ciertos rasgos reiterados, que basan su valor conectivo en el hecho de que sean precisamente redundantes. Desde este punto de vista podríamos afirmar que un texto es *plurisotópico*, ya que está sometido a diferentes niveles de codificación que, al entrecruzarse, determinan lexemas polisémicos y «distorsiones textuales» (Marchese y Forradellas, 2000: 223-224), de tal modo que los fenómenos de la connotación, por ejemplo, dependerán de esa plurisotopía del discurso literario, que sirve, a su vez, de sistema denotativo de base, para que pueda darse una interpretación no disparatada. Así, una lectura correcta deberá construir los modelos de varias isotopías paralelas que caracterizan al texto, bien en el plano del contenido (isotopías semánticas) o bien en el plano de la expresión o isotopías fonoprosódicas (Greimas, 1987: 9). Pero sepamos que las isotopías no dejan de ser un eje o vector de cualquier nivel, no solo semántico, sino también pragmático, morfológico, fónico, sintáctico, etc. por lo que la teoría de las

¹²² El propio Greimas (1973: 22) entendió por isotopía un haz de categorías semánticas redundantes, subyacentes al discurso considerado en tanto conjunto reiterado de categorías semánticas que hace posible una lectura uniforme del texto.

isotopías vendría a confirmar el planteamiento de Yuri Lotman (1988: 73 y ss.) cuando hablaba de las jerarquías internas de dependencia, mostrando el texto como la constitución de un conjunto jerárquico de significaciones que favorecen la unidad y la coherencia del propio texto (Greimas, 1987: 105).

El texto literario, entonces quedaría definido como macrotexto, entendiéndolo como un *sistema* fuertemente articulado que evidencia los resortes formales que lo configuran como tal: su especial organicidad y cohesión no estaría fundamentada en una simple cadena de continuidad formal sino que, principalmente, dicha distribución *significante* vendría dada por una remarcada línea de sentido, evidenciada por la ilación de *correspondencias internas sintagmáticas*. Una definición que Enrico Testa (1983: 12-13) apuntaló al afirmar que

D'altro canto il macrotesto implica i vari testi non come materiale grezzo da costruzione, ma come l'arredo, gli oggetti di una camera, tra i quali è possibile, per il visitatore, tracciare linee e stabilire richiami; i testi diventano nell'implicazione macrotestuale le strade su cui si svolgono, interrompendosi spesso, i significati del libro.

Il macrotesto è esplicazione di sè, perché, per il suo carattere di insieme somma di insieme, costituisce il significato più ampio della raccolta e non la semplice somma dei suoi componente.

Esas correspondencias sintagmáticas se llevan a cabo mediante unos *ejes* que articulan el conjunto del libro y también mediante unos *dispositivos formales* y unos *factores incidentiales*. Tales ejes, formantes y factores pueden estar preestablecidos por ciertos modelos culturales, pero no necesariamente, de ahí el grado de singularidad que pueda alcanzar una obra determinada.

A nivel interno, un texto— tanto en lo denotativo como en lo connotativo tanto en lo formal como en lo semántico— queda remarcado por una *gradación de relevancia* (fruto de una voluntad artística). Tal gradación de relevancia podríamos entenderla como un indicador semántico-formal o *factor incidental*, ya que indica, con mayor nivel que otras partes del texto, esa armonía entre los planos formales y semánticos intra y extratextuales: sería— haciendo una sutil comparativa— la arteria a través de la cual, el haz y el envés neutralizarían sus conceptuales distinciones y justificarían sus

correspondencias recíprocas. Por ejemplo, un *factor incidencial* en un texto poético podría ser un determinado poema realizando funciones de «prólogo», de «poética», o de «cierre» dentro de un concreto libro; o si, dentro de su diseño macrotextual, este mismo poema ocupa un lugar céntrico no sólo numéricamente, sino también en cuanto a los factores tratados en su interior (eje temático, definición de una causa relevante, etc.). Sería, en todo caso, sustituir el concepto *elemento estructurante* propuesto por Testa por el de *factor incidencial*, cuya aplicación libera, en el análisis, de rígidos esquemas articulatorios y posibilita una mayor detección del lector de aquellos elementos que rompen con el modelo preestablecido, remarcando sus singularidades (si las hubiere) y rescatando sus deudas.

La elección de este término se justifica por la adecuación analítica que conlleva frente a la propuesta por Testa— o María Corti (1976) y Anton Popovic (1979)—, aunque vaya por delante que el italiano ha formado una coherente y bien fundamentada teoría al respecto: por un lado, entendemos *factor* como elemento o «causa» de algo, si bien, los *elementos estructurales* tienen valor en tanto en cuanto son *causantes* de esa carga de significación, un añadido simbólico, etc. De ahí el hecho de que determinemos *factor* como término más ajustado que «conector» o «elemento» al mostrar cierta indeterminación crítica. Por otro lado, entendemos *incidencial* como «aquello» que sobreviene en el curso de un asunto y tiene con este algún enlace. De hecho, todo *factor incidencial*, como dijimos, une aspectos estructurales con aspectos semánticos basados en la *pertinencia*, en la *trascendencia* y en la *recurrencia* (Arlandis, 2015: 49-58) tres requisitos indispensables para que un elemento textual sea considerado *factor incidencial* propiamente. Por ejemplo, el poema-prólogo o el poema-cierre serán *factores incidenciales* si son pertinentes dentro de la línea de sentido que recorre el libro, es decir, si añade una carga de significación trascendente y si además avanzan o concluyen algunos elementos, símbolos o figuraciones que serán recurrentes a lo largo del mismo poemario. Igualmente, si la protagonización queda determinada por una concreta imagen figurativa o máscara para ser tomado como *factor incidencial* debe resultar pertinente dentro de esa línea de sentido unitario del libro como también trascendente para el desarrollo simbólico del texto y ajustarse a un patrón de recurrencia (y desarrollo) que justifique su figura como eje predominante de protagonización. Frente a ello podemos hablar de *factor adyacente* cuando un grado de pertinencia no

trasciende los márgenes de una incidencialidad relativa o menor que, en ningún caso, serviría como referencia para señalar esos puntos de relación entre la forma exterior y la interior y que serían, en cierto modo, prescindibles mencionarlos en el análisis del libro o en la justificación de una interpretación más o menos global. Por tanto, o bien no son propiamente pertinentes para el análisis de la obra (su comprensión global); o bien no es trascendente para su interpretación, con lo que su singularidad le confiere ese valor adyacente (adjunto, eventual), ya que no tiene justificación más allá de lo anecdótico. En definitiva, el *factor adyacente* (término adoptado de la sintaxis funcional) será aquel que, dentro de esa reglamentación de continuidad entre forma interior y exterior, carece de algunos de los tres aspectos estructurales (*pertinencia, trascendencia y recurrencia*).

Ciertamente, el estudio de la estructura en cuanto *sistema* ha de tender hacia la visión global de los componentes ya que es la combinación o relación de las partes lo que realmente hace del análisis estructural un práctico y fructífero ejercicio exegético. En consecuencia, resulta aconsejable señalar aquellos *factores incidenciales* de esa cohesión entre las partes que lo distinguen precisamente como sistema cerrado dentro de una *obra abierta*, por recordar a Eco, ya que de la combinación de esas partes del sistema emana el significado consustancial del texto o una parte de él: visible en algunos casos y no tan visible en otros. Así, los niveles de cohesión no son referentes circunstanciales, sino relevantes dentro de la jerarquización de las funciones que distingue a la estructura literaria, revelando una llamativa dinámica de interdependencia en cuanto relación de *causalidad*, por lo que la estructura quedaría conformada, finalmente, por una serie de unidades relativamente autónomas aunque necesariamente interdependientes y, acaso, complementadas, porque «El texto no representa una simple sucesión de signos en el intervalo entre dos límites internos [...] es preciso convencerse de que forman una cierta estructura de tipo secundario a nivel de organización artística» (Lotman, 1988:73).

6.5. El hipotexto en la formación del lector: el concepto de *hipotexto transicional*

Que haya o no haya lectores más «ingenuos» y otros más informados o perspicaces a la hora de atender y ver de qué manera un texto/obra ha sabido reelaborar el eco de otros textos, ya es un nivel de desarrollo de la competencia lectora mucho más elevado del que habitualmente solemos encontrar en el ciclo de Primaria (o Secundaria

y Bachillerato si queremos extremar la alerta), aunque no podemos tampoco obviar su posible trabajo en el aula, pero nos llevaría a conceptos como *macroestructura*, *macrotexto literario*, *estructura mítica*, *tópicos literarios*, *motivos simbólicos*, etc. Ya hemos visto que hay quienes siempre han sostenido que todo texto es, en verdad, el *palimpsesto* de otro texto anterior y así hasta crear una cadena de tradición y ruptura que luego vendría a llamarse, en su conjunto, literatura, sea adulta o infantil.

Frente a esto, Mendoza Fillola (2001) recurre a la idea de *hipotexto*¹²³, como aquellos textos previos, antecedentes o referentes (de referencia) intertextual. Es decir, que existen una serie de textos (pongamos *La Biblia* o *La Odisea*, por ejemplo, en la cultura occidental) que han sido o son referentes comunes y constantes en la creación de nuevos textos literarios. Modelos temáticos y estructurales que han sido imitados, renovados y actualizados en una cultura mediante la reformulación de un buen número de sus formantes, casi en la línea de, por ejemplo, Vladimir Propp. Tanto la mitocrítica como la tematología han hecho de esta idea un importante campo de investigación y estudio, con interesantes aportaciones que no pueden ser obviados/as a la hora de hacer un acercamiento explícito a una obra literaria. Baste ahora con tenerlos presentes, aunque su investigación requiera mucha más atención en el futuro.

¿La comunidad educativa podía modificar un corpus/catálogo/canon escolar que tuviera, como fin, el conocimiento, análisis e identificación de ese hipotexto, genérico y plural, del que habla Mendoza Fillola? Es decir, ¿podríamos unificar una propuesta para el ciclo de Primaria más allá de la pluralidad territorial que marcan las autonomías geopolíticas y el plurilingüismo peninsular? Si bien, es cierto que, en muchos casos, los *clásicos* han jugado ese papel unificador, pero en una época como esta, en la que han entrado otros componentes y factores a la hora de trabajar unos texto en el aula de Primaria ¿pueden los clásicos seguir teniendo ese papel sin que sobre ellos se descargue la más dura de las críticas por su lenguaje, por su desconexión con la realidad actual de los/las jóvenes o por su atractivo frente al interés de los niños y las niñas?

No podemos dejar de aspirar a esa unificación de criterios para trabajar la lectura literaria en el aula de Primaria, aunque seamos muy conscientes de todas las

¹²³ Cabe recordar que Mendoza Fillola, páginas más adelante, deja claro que el *hipotexto* no solo puede ser literario; de hecho, llega a afirmar: «en otros casos, las alusiones del texto literario remiten a hipotextos no literarios, aunque vinculados con las artes» (2001: 82), como, por ejemplo, una película o una canción concreta.

limitaciones que nos podemos encontrar en la confección de este *hipotexto canónico*, tales como: la paridad necesaria y exigida entre autores y autoras (que debería estar algo más normalizada y no tan exigida), hacer oídos sordos a las tentaciones del mercado editorial y a sus intereses puramente comerciales, aunque esto tampoco debería ser así, ya que forman parte de este proyecto de educación literaria y, al fin y al cabo, son los que tienen que velar por una *buena salud* de la lectura, también como mediadores (a imitación del rol actual del/la docente); igualmente cabría conseguir que las diferentes políticas educativas que nos encontramos, sobre todo en aquellas comunidades autónomas donde coexisten otras lenguas peninsulares y sus respectivas literaturas, los modelos, las estrategias promocionales y otras técnicas de persuasión para incentivar la compra de libros entre los/las más jóvenes, etc. unificaran direcciones e intereses por encima del sentimiento regional (que es necesario, no lo olvidemos).

No tenemos la garantía de que los problemas de lectura, encauzados en la comprensión e interpretación derivada de la actuación, más o menos exitosa, del intertexto, acabe satisfactoriamente, pero sí estaremos más próximos de ello si nos aseguramos, como propone Mendoza Fillola (2001: 61)— y a su causa nos unimos— que el lector tenga unas referencias mínimas que les resulte «suficientes para identificar la procedencia de los textos y su vinculación con la tradición artística, ideológica y cultural». La cuestión ahora es atender a que esas referencias mínimas puedan ser, principalmente, de calidad.

No existe texto alguno que pueda garantizar el éxito para trabajar el intertexto y, sin embargo, muchos estudios sobre la educación literaria o sobre la propia Literatura Infantil y Juvenil siempre proponen modelos textuales que, en principio, parecen más recomendables para ciertas edades. En este sentido, es el/la crítico quien intenta orientarnos en una suerte de texto, autor/ra y lector modelos, como si en el análisis del objeto de estudio se implicara la necesidad de concretarlo y darle una perspectiva didáctica.

Para Mendoza Fillola (2001: 109) el texto ideal para trabajar el intertexto tendría las siguientes características, aunque no distingue la edad del mismo:

- 1) *Códigos culturales extensos*, con la presencia de símbolos, figuras y relatos mitológicos, clichés literarios, alusiones literarias, *topoi*, etc.

- 2) Conocimiento de bases y de programas narrativos propios de los géneros literarios clásicos.
- 3) Rico de estructuras textuales abstractas.
- 4) Dominio de diversas lógicas, para poder leer así una gran diversidad de textos.

Estos cuatro puntos no creemos que sirvan para remarcar la consecuencia de un texto ideal, ya que no es necesario el uso de lenguaje figurado, o la presencia de referencias culturales explícitas, aunque siempre quedan implícitas como bases estructurales, que Mendoza Fillola califica de *abstractas*. Otra cosa será saber qué quiere afirmar con el concepto de *dominio de diversas lógicas*: suponemos que, a mayor bagaje literario (conocimiento de formas, temas y recursos expresivos), más probabilidades de poderse acercar a otros diferentes textos, quizá más complejos en su estructura interna y externa. Visto así, el texto ideal para las etapas iniciales (y su tipo de lector correspondiente) sería aquel que hiciese visible sus recursos estilísticos, sus conexiones culturales, su acople a un sistema cultural más amplio (por ejemplo, la adecuada a la macroestructura del *monomito* de Joseph Campbell) y que no siempre tuviera una estructura obvia y previsible (aquí tendríamos que sacar de la ecuación parte de los libros destinados a las primeras etapas lectoras), sino que respondiese a cierta complejidad que permitiese aplicar diferentes lógicas a la hora de plantear su comprensión e interpretación, tanto del texto como otros textos, como con su entorno. Parece que, visto así, el intertexto nos convierte, por encima de todo, en *buenos rastreadores* de un texto y esto no es del todo así.

Como dijimos, también el texto presenta un *autor/ra modelo*, del que esperamos— una vez nuestra competencia lectora y literaria es lo suficientemente consistente— una destreza estilística, una competencia literaria bien asentada y el uso de las estrategias discursivas bien empleadas. Poco se dice de este autor/ra modelo (si no leemos entre líneas los postulados de la Estilística) que, al igual que ocurre con el lector, se somete al juicio previo, del que se esperan aspectos como la calidad, la originalidad, el dominio del lenguaje, la correspondencia con nuestros propios conocimientos previos y experiencias como lectores, o, en el caso de la Literatura Infantil y Juvenil, el conocimiento profundo de la infancia, de sus etapas evolutivas y de su singular punto de vista de la realidad. Esto— que tiene una importancia muy

destacada— está en la base del llamado *fenómeno fan* entre los/las más jóvenes, así que se trata de un aspecto muy a tener en cuenta, también dentro del intertexto lector, ya que incluso en aquellos cuentos tradicionales, por el hecho de serlo, el lector marca un modelo de autor/ra, que el texto debería confirmar de manera positiva o negativa. Por tanto, el lector con un menor bagaje hará su propio *hipotexto* a partir de una limitada combinación de textos evocados y sobre ese modelo— que denominaremos *hipotexto transicional*— irá aplicando o regulando su gusto y su hábito lector. Luego, con la adquisición de otros conocimientos y la información/documentación en torno a la literatura, así como la puesta en común con otros y otras lectores (dentro y fuera del aula), este lector podría crear, para sí también, lo que el propio Mendoza Fillola (2001) etiquetara como *architectura*, es decir, la valoración y evocación compartida dentro de una tradición cultural, donde ese gusto personal entra en relación con criterios más generales, que le determinan hasta qué punto su lectura está en sintonía o no con la del resto de la comunidad lectora de su propia cultura y su perfil (edad, condición social, económico, etc.)

6.6. La Literatura Infantil y Juvenil como *hipotexto transicional* preferente

La Literatura Infantil y Juvenil, está muy marcada por el perfil de su lector, a pesar de que relegara tantas veces a este mismo lector a un segundo o tercer plano: en este punto, la palabra *infantil* no es una simple modificación de literatura, sino que cambia los fundamentos creativos y lectores, partiendo siempre del futuro destinatario. Si decimos, por ejemplo, *novela burguesa*, apelamos tanto al emisor (autor/ra) como a su posible receptor y a su ideología. Si decimos *poesía erótica* apelamos a su temática y a ciertos motivos simbólicos más o menos recurrentes o previsibles; podríamos decir lo mismo del *drama social* en el teatro, de la *novela policíaca*, del *cuento breve*, la *novela didáctica* del XVII, etc. Así, formato, extensión, temas, estructura métrica o ideología apuntan a unas características más propias del texto, de sus intenciones o de su emisor, pero rara vez del lector. Parecía lógico que la estética de la recepción y la Didáctica de la Lengua y la Literatura tuvieran que cruzar caminos una vez la Literatura Infantil y Juvenil entró, de pleno, en el marco del aula escolar. Como dijimos páginas atrás, cuando se analiza la Literatura Infantil siempre persiste una sugerencia velada de cómo deberían de ser los textos al respecto y no atienden, quizá, a cómo deberían ser los niños

y las niñas que deben leerlos¹²⁴, porque por muy educativos que sean, por muy divertidos que nos parezcan, deben resultar educativos y divertidos a los/las más jóvenes y cabría preguntarse, entonces, qué les parece a ellos y ellas divertido y educativo, más allá de la iniciativa que tuvo, hace ya un tiempo, Enzo Petrini (1963).

Propone Jaime García Padrino (1992) que se considere la literatura infantil u obras infantiles como aquellas «creaciones particulares por su origen o por su intención— en el autor o en el editor que asumen el acercarlas al niño—» (1992: 13) o también aquellas que tratan temáticas que se consideren adecuadas o casi específicamente para el niño. Sin embargo, cabe analizar la propuesta de García Padrino, pues en ella el receptor (el niño o niña), en un primer momento, queda relegado a un aparente segundo plano que, más tarde, el propio crítico matiza y amplía. No obstante, si tuviéramos que ceñirnos a tal consideración podría quedar fuera toda esa literatura *ganada*, que ni en su origen ni en su primigenia intención pareció gestarse para receptores infantiles. La cuestión de su definición parece fácil de resolver pero, en cambio, no lo es, porque aún queda mucho por delimitar en los márgenes de lo que hoy llamamos *literatura infantil* en sentido general o generador (Ceballos, 2016: 161). Igual de discutible nos resulta pensar en la idea del tratamiento temático, que desvía la atención más al *qué* que al *cómo*: estimamos que la vida, el tiempo, la muerte, la naturaleza, la interiorización de la realidad, la experiencia de la búsqueda del lugar de cada cual en ese marco existencial, los conflictos humanos o no humanos, etc. nada los determina como temas exclusivos de una edad o de una condición. Recordemos que en la Edad Media, antes de que el pensamiento burgués se impusiese más tarde (finales del siglo XVII en parte de Europa) y moldeara la idea de una infancia como paraíso a conservar, preservar y moralizar (con especial atención y concreción), tanto los/las adultos como los/las jóvenes y los niños y niñas compartían las mismas enseñanzas y

¹²⁴ Son muchos los casos que se podrían reseñar, pero rescatamos— por su disparidad entre ellos y porque muestran la evolución al respecto— los siguientes: Manuel Grimalt (1962), Fryda Schultz de Montavani, Beatriz Ferro y Lydia de Bosch (1968), Carmen Bravo-Villasante (1975), Teresa Colomer (1999) María Nikolajeva (2012) e Ignacio Ceballos (2016). Para una revisión profunda sincrónica y diacrónicamente, véase el excelente estudio de Gabriel Núñez y Mar Campos Fernández-Fígares (2005). Esta podría ser una interesante opción para llevar a cabo un estudio desde el punto de la estética de la recepción que se fija en la propia recepción (y escritura, en consecuencia) a lo largo de un período histórico concreto. Ejemplos muy válidos los podríamos encontrar en el volumen editado por Pedro Cerrillo y César Sánchez (2016), el coordinador por Carlos Lomas (2008) o el estudio de Carlos Sánchez- Redondo (2004).

con las mismas herramientas doctrinales aplicadas, sin distinción alguna de edad ni de temas a tratar. La experiencia vital, entonces, no discriminaba las diferentes capacidades del ser humano para asimilar los hechos y las ideas según— como dijimos— su edad.

No es necesario regresar a tal obsoleto modelo (ni se pretende recuperar semejante fórmula) pero sí cabe incidir en la idea de que no existen temas específicos, *per-se*, para niños y niñas, en cambio sí cambia el *cómo* contarlos, expresarlos o mostrarlos. La sexualidad, por ejemplo, no debe exponerse de cualquier manera, ya que un poema erótico resulta difícil de ser apreciado como tal por un niño o niña de seis años. En verdad, quizá lo inapropiado sea *cómo* (y *cuándo* también, en complementación) contarnos esto, ya que conforme los niños y niñas avanzan su edad, experiencia, etc. podrán ir, poco a poco, asimilando las bondades o las aristas de esa misma sexualidad, entendida en toda su normalidad y naturalidad, lo que, sin duda, podría provocar menos actos motivados por una mirada (metonímicamente hablando) deformada y prejuiciosa por parte de esos mismos niños y niñas en un futuro. Quizá el respeto por el prójimo estriba también en *cómo* nos cuentan las cosas en un momento dado de nuestra vida y la manera que tenemos de orientar su reflexión interior, es decir, sobre qué construimos nuestro hipotexto transicional.

Explicar la sexualidad como una parte natural de nuestra condición humana (liberado también de algunas ataduras ideológico-religiosas que a veces mitigan esta visión), así como de sus peligros por una mala, prematura e inmadura *praxis*, no es inapropiado, más aún cuando, hoy en día, la visión más nociva y degradante de la propia sexualidad está al alcance de un simple *click* en su dispositivo móvil u ordenador, que a veces también tiene cuando tan solo acaban de iniciar sus estudios en Primaria. No olvidemos que la pornografía no es un tema en sí, sino *cómo* nos cuentan un tema: la misma sexualidad, un punto de vista (mayoritariamente masculino y machista), la emoción de unos deseos íntimos, la voluntad del juego por el juego en el acto sexual, la desligazón del sentimientos en el sexo, etc. En este sentido, no creemos que el tema de la muerte difiera mucho del anterior. Contar (aprender a hacerlo), describir un paisaje o el cuerpo humano: cualquiera de los tópicos propios de la Literatura Infantil en general podría usarse en la literatura adulta y son muchos los ejemplos que se conservan en la historia de la literatura española. Otra vez— y cabe incidir en esto— lo que cambia es *cómo* lo contamos, expresamos o sugerimos.

Debemos tener una cuestión muy presente: el rasgo esencial de la literatura infantil es el niño o niña como punto de encuentro. Por ejemplo, los hay que proponen considerar como infantiles aquellas creaciones particulares por su origen o por su intención— en el autor/ra o en el editor que lo asumen el acercarlas al niño o niña— o por tratar temáticas que se consideran adecuadas o casi específicas para ellos y ellas. Esto implica, claro está, la adaptación de los textos a las etapas formativas de los niños y niñas, porque la Literatura Infantil y Juvenil, entre muchas otras cosas, ha de facilitar la entrada, sin brusquedades, en la llamada literatura general, convirtiéndose, en lo que hemos calificado como *hipotexto transicional*. Se evitará así además la aparición de motivaciones negativas, tales como las lecturas obligatorias, con ese aire de exigencia, que no son aconsejables y suelen apartarles/las del hábito lector, quizá también porque esto mismo queda alejado de los intereses reales de los propios alumnos y alumnas.

Si se consigue que la Literatura Infantil y Juvenil tenga una parcela propia y específica de la cultura y del arte, (y con ello también consiga una armoniosa combinación donde lo infantil no sea un elemento diferenciador ni limitador) habremos hecho posible la mejor y más completa relación entre dos realidades que nos ocupan como ejes de nuestra tarea como docentes: la literatura y la educación. Ahora bien, también es cierto que a la Literatura Infantil se la ha juzgado y valorado muy erróneamente por los siguientes aspectos (Moreno Verdulla, 1998: 24-26):

- 1) Inclinación hacia el didactismo explícito: donde el moralismo se impone al sentido lúdico y estético.
- 2) Simpleza temática: porque no hay que confundir sencillez y claridad con simpleza.
- 3) Carencia de originalidad: la necesidad de referentes cercanos y reconocibles por parte del niño o niña condicionan, en parte, las posibilidades creativas, pero, sin embargo, abre otras nuevas opciones de orden cognitivo que la creatividad constante del niño acepta.
- 4) Falta de profundidad simbólica: lógico, pues las emociones están en pleno desarrollo y no muy definidas.
- 5) Abuso de la imagen.

- 6) Carencia de profundidad psicológica, con lo que se impone la estructura simple y simplificada de la base causa-efecto. No da cabida a la «no explicación» de las cosas.

Un primer elemento a tener en cuenta es la necesidad de dejar claras las diferencias que existen entre la literatura escrita *por* niños y niñas, forzosamente infantil en todos los aspectos que el término denota (y muy minoritaria y por tanto claramente excluida de nuestro presente análisis); frente a aquella que está elaborada por los adultos *para* los niños y niñas, con lo que ya, de entrada, supone una concreta visión de la realidad, comprensiva con la mirada infantil, pero no coincidente en algunos aspectos (Senabre, 1992; López Tamés, 1990). Esas obras destinadas a los niños y niñas, desde la visión del adulto/a, a veces pecan de ser excesivamente didácticas y moralizantes ciertamente, desoyendo quizá los gustos de su propio público potencial, apuntados por Petrini en 1963, entre los cuales el interés didáctico podría considerarse una sonora ausencia dentro de los más destacados intereses de los niños y niñas. Posteriormente Antonio Moreno Verdulla (1998: 28), partiendo de las teorías del propio Petrini, estableció unas pautas generales que debían tener las obras de tal calibre, quizá para poder considerarlas *hipotextos* referenciales:

- Primero— y atendiendo al punto de vista del receptor— debían ser divertidas, apasionantes (capaces de cautivar al lector) y que fueran, dentro de una lógica, imaginables y creíbles, por muy ficcionales que estas pudieran ser o parecer. Pero este primer parámetro poco o nada se diferenciaba de la literatura «para adultos» a nuestro entender.
- En segundo lugar, desde el punto de vista del/la educador/ra, debían resultar *verdaderas* en cualquiera de las dimensiones de espacio y tiempo en que se situara la obra (ya fuera un mundo mágico, atemporal, futuro, pasado, presente, o en una geografía de extraña o de reconocible índole).
- Igualmente— tercer aspecto— debían resultar válidas moralmente y con una serenidad psicológica capaz de dar entrada a ciertas pasiones, pero que estas no fueran un argumento constituyente en sí de la historia.

- Y finalmente, desde el punto de vista del emisor, que tuviera claridad expositiva, con una lengua no inferior al estándar y— en la medida de lo posible y atendiendo a las edades de los lectores— con una estructura también acompañada de ilustraciones complementarias.

No pensamos, pues, que reunir estas características nos da, como resultado automático¹²⁵, una excelente obra infantil, pero sí podría considerarse un buen punto de partida para determinar qué deben leer los niños y niñas (por recomendable y ajustado a sus gustos y necesidades) y con qué textura, por no llamarlo calidad estilística, deben tejerse sus textos, pues dichas características apenas apuntaban a lo temático, sino, sobre todo, a lo estructural y formal.

Por supuesto, existen otros dos factores que determinan los márgenes de esta literatura y que cabría, igualmente, tener muy presente:

- Por un lado, aquellas obras de gran valor estilístico no escritas para niños y niñas, pero perfectamente asimiladas por estos como suyas o incluso adaptadas para este tipo de lector, con lo que esta fragmentación y selección del texto original supondría en todos los aspectos. Habitualmente se le ha venido llamando a este hecho como *literatura ganada*.
- Por otro lado, cabe resaltar que no necesariamente en esta literatura el niño o niña debe ser protagonista, ya que esto, a pesar de la cercanía emocional que pueda ocasionar, no es indicio característico: en la Literatura Infantil— y en la Juvenil— hay protagonistas adultos/as y también otros animalizados, del mismo modo que en la literatura adulta hay protagonistas niños o adolescentes. No obstante, lo más usual es que sea así y que la aventura y la transformación se lleven a cabo por un niño o niña o un/una adolescente, porque en este tipo de personajes en concreto los conflictos internos que se originan ponen de relieve el contraste entre el/la joven que se abre al mundo y la realidad de los adultos/as, pues en ellos se opera una progresiva muerte de la inocencia y una introducción a los misterios de la vida, dando muchas veces

¹²⁵ Además, consideramos que cada género presenta un prototipo de texto ideal para cada lector, así que unificar esos criterios siempre resultará una aventura laberíntica también.

como resultado esa necesidad o voluntad de abandonar el hogar familiar y reestructurar su propia mirada sobre el tiempo y el espacio.

Pensamos que buena parte del desarrollo de la Literatura Infantil y Juvenil viene motivado por la evolución interna de sus gustos y estos se podrían matizar notablemente, aunque, a día de hoy, también nos dan un punto de partida para determinar qué es la Literatura Infantil y Juvenil y hacia dónde dirige sus pasos desde su singularidad, aunque nos mostremos algo reacios a algunas de las características que se le atribuyen a estos textos infantiles, tales como ser divertidas, apasionantes, creíbles en cierto modo, con validez moral, claridad expositiva, que susciten interés continuo, etc. no solo porque esa lista de características (cuyo origen lo encontramos en el citado estudio de Petrini) quede, ya en el siglo XXI, muy obsoleta y superada, sino porque excepto la necesidad de ilustrar los libros y la serenidad psicológica, todas las demás características en nada se diferencian de la literatura para adultos, pues no imaginamos que un texto literario carezca de interés, por ejemplo, o que no quiera suscitar, con su historia, un apasionado encuentro con su lector o lectora. Por eso compartimos la opinión de Lolo Rico (1986: 8), cuando afirmaba aquello de «Me pregunto si no nos sorprendería que calificáramos de infantil la arquitectura de un edificio en el que viven niños. Lo mismo digo respecto a los libros infantiles: o son literatura, en cuyo caso sobra todo lo demás, o son infantiles y entonces, no hay que preguntarse si son verdaderamente literatura».

Juan Cervera (1991: 10-11) apuntó que cualquier intento por definir esa literatura infantil, tan relegada, a veces, a términos como *subliteratura* o *literatura menor*, debería estar supeditado a dos principios básicos: por un lado, una «función integradora», esto es, que ha de quedar incluido dentro de su ámbito de acción todo cuanto se considere Literatura Infantil (cuentos tradicionales, poesía infantil, adivinanzas, retahílas, libros ilustrados, etc.); por el otro lado, una «función selectora», que consigne y certifique la calidad literaria de los textos incluidos en la etiqueta, porque no todo lo que se vende como Literatura Infantil lo es realmente y cabría hacer un exhaustivo análisis de muchas antologías de textos que fueron calificados como infantiles, sobre todo en la década de los ochenta y noventa del siglo pasado, cuyos textos poco o nada tienen de infantiles,

comenzando por algunas de las propuestas que Carmen Bravo-Villasante (1983), tan imprescindible en su labor crítica, realizó.

Amando López Valero (1992) también veía la necesidad de definir qué entendemos por literatura infantil, tomando del propio Juan Cervera la idea de que se trata de «todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesen al niño» (Cervera, 1991: 15). Idea muy cuestionable en su base porque podríamos considerar que el famoso juego de *El ahorcado*, según este criterio, debería ser literatura infantil, ya que es una manifestación o actividad, que tiene una finalidad artístico-lúdica, que consiste en descifrar una palabra-secreto, preguntada por un emisor, con intención de explorar las capacidades deductivas del receptor/jugador y, por supuesto, tiene gran interés para los niños y niñas. Digamos entonces, por nuestra parte, que dicha definición sobre la que parece auparse Amando López Valero (1992) tiene demasiadas inexactitudes o imprecisiones llevadas, con todas las consecuencias, más allá del maravilloso terreno de lo teórico. Creemos que, principalmente, López Valero quiere resaltar esa última idea de Cervera: *que interese al niño y niña* ya que, acto seguido, apunta a un criterio algo más preciso, pero también con algunas revisiones pendientes y con cierto aire de propuesta canónica de nuevo: los textos propios de la literatura infantil deberían adaptarse a las «características e intereses psicológicos de los niños» (1992: 61). Responde esta afirmación a la pregunta que nos hacíamos anteriormente, sobre quién mediatiza a quién: el texto al lector o al revés.

Parece indicarnos López Valero que es el alumno/niño o niña el que debe guiar los pasos de la creación literaria destinada a ellos, partiendo de la base de sus intereses. Suponemos que se tiene en cuenta que el mayor interés que tiene hoy en día (y creemos que esto no ha cambiado mucho) un niño o niña es jugar y que no es tan fácil hacerles comprender que la lectura puede ser también una manera de hacerlo, aunque en gran medida asocien juego con sociabilización (en compañía de amigos aun en la habitación con los videojuegos *on-line*) y no tanto en soledad y silencio, como requiere muchas veces la lectura, al menos la personal y derivada del propio hábito lector individual. No es tampoco gratuito indicar que el interés cabe estimularlo, orientarlo y generarlo porque aquello que se desconoce por completo no puede interesar de por sí: hay que abrir ventanas que miren hacia nuevos horizontes, si vale la metáfora, si queremos

despertar ciertos intereses, algo más complejos, que pueden necesitar de la lectura de textos literarios. Y, por último, cabría preguntarse qué es necesario saber, qué conocimientos y experiencias son necesarios para que siga dicho interés y así servir de pauta para la elaboración, adaptada, de una literatura infantil.

En este sentido, López Valero (1992) recurre a la relación de afectividad entre el que narra y el que escucha, como gran motivador de esa generación de interés por la lectura literaria. Es decir, desde la oralización de ciertos textos (ahondando más en lo narrativo que en lo poético), en el cultivo de esa complicidad que se crea entre el docente/familiar y el niño o niña en la lectura conjunta, se levanta el posterior hábito de lectura de este último y, además, lo prepara para la recepción de un tipo de texto, armonizado y en sintonía con su experiencia vital y lectura, de tal manera que así se consigue, primero, «complacer y tan solo más tarde instruir» (61). Dicho así, se garantiza que accederá «a la belleza, al estilo y riqueza lingüística, a la vez que ejercitarán y desarrollarán su inteligencia, creará hábitos de atención y aumentará el vocabulario» (61).

Una relación de causa-efecto que sobre el papel parece lógica y factible, pero que, en la realidad, no define y se aproxima a lo que acaba aconteciendo en realidad: escasos (o poco numerosos) son los padres o familiares que dedican un tiempo a la lectura conjunta con sus hijos e hijas. Ese papel ha ido recayendo, cada vez más, en el/la docente, dentro del marco del aula. Luego damos por sentado que esos *mediadores* entre el receptor y el texto tienen la capacidad (o los conocimientos) de leer con destreza, con creatividad y efectividad, pero no siempre es así, ya que la formación lectora propia puede ser también algo insuficiente. Tampoco vemos tan justificado que el hecho de leerles un cuento o un poema amplifique su riqueza léxica o lingüística, pues esto dependerá del texto en sí, con independencia de la oralización o no, salvo que el adulto quiera explicar el/los términos en concreto y el niño o niña se atreva a preguntar sobre su significado denotativo. Esto, además, atiende solo a una parte del proceso lector: la comprensión del significado del texto pero no siempre atiende a su sentido e interpretación, lo que deja a medias el proceso de lectura. Y, finalmente, tampoco se garantiza otros hábitos que indiquen la lectura como parte de ellos, ya que este no es su centro: por ejemplo, el cuento para irse a dormir toma la lectura como un motivo, pretexto o justificación para otro hábito, que es el de la preparación para el descanso, el

encuentro, tras un duro día de trabajo, de algunos familiares y el recuento de las muchas cosas que se han hecho a lo largo de la jornada, etc. Ahí, el cuento o el poema unen intereses, sí, pero no son estéticos ni puramente literarios, ni tan siquiera pretende adentrarse en la exploración de nuevos textos en muchos de los casos. Ahora bien, su no práctica, el no hacerlo, sí garantiza un abandono casi inmediato de la lectura. Tal es la descompensación del proceso y su preocupante desequilibrio entre el proceso de formación y el trámite de su abandono o consolidación del hábito lector.

La definición de literatura infantil y juvenil sigue aún en el aire: por ejemplo, para Eloy Martos Núñez no basta con recurrir a la idea de que solo se trata de aquello que «maneja personajes juveniles o temas de presunto interés para los adolescentes» (Martos, 1992: 97). Pero realmente está hablando de aquella literatura *ganada*, que puede resultar atractiva para el/la joven, aunque Martos Núñez apunta la necesidad de incorporar otros criterios prioritarios: que «supongan un estímulo para el perfeccionamiento verbal» (97) por un lado; y, por el otro, que el/la joven «las perciba como dotadas de alguna utilidad» (97). Aunque rápidamente se desmarca de lo que él mismo califica como «didactismo rancio» al entender que la utilidad se refiere a la floración de aquellos «elementos que el joven puede conectar con su ángulo de visión», es decir, que lo asimile constructivamente y lo haga de manera significativa. Un punto de vista juvenil que, al fin y al cabo (mediante o no mediante la fantasía) logra «poner orden en su caos afectivo y de posturas contrapuestas» (97). En una edad en la que todo impacta, sorprende, amenaza o da esperanza y todo enseña, el/la joven no deja de buscar utilidad al esfuerzo reflexivo, al tiempo que se detiene en su sencilla eclosión de emociones que comienza a explorar de manera centrífuga y centrípeta desde su intimidad. Esa utilidad contrasta con la etapa anterior, donde el niño o niña es más propenso a buscar no tanto la utilidad, sino la identificación emocional, en el que el objetivo es divertirse, asustarse, soñar, imaginar, reír, etc. y por eso la lectura (o saber leer) es bueno o positivo, pero no le aplican esa utilidad, algo más funcional, en el conjunto social y emocional, como les ocurrirá pocos años más tarde.

Sobre esta idea de la Literatura Infantil y Juvenil (y otras que, seguramente, podrían adherirse a este recuento sucinto sobre la materia), partiremos hacia un repaso cuasi-cronológico de su evolución. Puede ser que uno de los problemas— ya lo avanzamos al inicio del presente capítulo— con los que se enfrenta la Literatura Infantil

y Juvenil sea la utilidad que se le exige por parte de algunos sectores, al considerarlo, principalmente, un instrumento «educativo». Esta funcionalidad, mal entendida desde nuestro punto de vista, ha provocado que algunas obras hayan sacrificado su función estética y lúdica frente a un trabajo programático en el que la conexión intra y extratextual resulta artificial. Con todo esto, la Literatura Infantil y Juvenil presenta unas funciones intrínsecas, compartidas con cualquier tipo de literatura, pero adaptadas, en este caso, a los intereses y las circunstancias de los niños y niñas y los/las jóvenes: teniendo la responsabilidad de ser la base *hipotextual transicional*, cabe apuntar la pertinencia y claridad de esas mismas funciones que debe cumplir. Para Teresa Colomer (1999) se pueden reducir a tres las funciones de la Literatura Infantil y Juvenil:

Iniciar el acceso a la representación de la realidad ofrecida a través de la literatura y compartida por una sociedad determinada; desarrollar el aprendizaje de las formas narrativas, poéticas y dramáticas a través de las que se vehicula el discurso literario, y ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones (Colomer, 1999: 15)

Respecto al acceso al imaginario colectivo configurado por la literatura cabe matizar que el término «imaginario» ha sido utilizado por los estudios antropológico-literarios para describir el inmenso repertorio de imágenes simbólicas que aparecen en el folklore y perviven en la literatura de todos los tiempos. Algunos de estos símbolos pueden corresponder, teóricamente, a toda la humanidad. Sería el caso, por ejemplo, del «círculo» como una representación de la perfección. Pero la mayoría aparecen insertados en formas culturales específicas, como es el caso de la «olivera», expresión de la paz en la cultura mediterránea. Hay que especificar, además, que pese a la universalidad y la recurrencia, el imaginario colectivo no para de evolucionar y de adaptarse a nuevos modos de pensar y representar y más ahora, en esta Era de la Globalización.

Unido a ello, otra función de la Literatura Infantil y Juvenil viene determinada por el aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos propios de la cultura de los niños y niñas. Los/las aprendices se familiarizan, mediante el acceso a estos textos, con aspectos como las variaciones de la perspectiva narrativa o la distinción entre personajes

principales y secundarios, así que constituyen referentes compositivos de primer orden, que ayudan más a asimilar que a aprender instructivamente.

Otra de las funciones capitales de la Literatura Infantil y Juvenil es, sin duda, la de ofrecer una representación articulada del mundo, que sirva como un instrumento de socialización de los/las jóvenes lectores. En efecto, la Literatura Infantil y Juvenil ha ejercido siempre una función socializadora de las nuevas generaciones. Precisamente fue el propósito de educar socialmente lo que provocó el nacimiento de la literatura dirigida a la infancia. Los libros infantiles han ido perdiendo carga didáctica a lo largo del tiempo en favor de la vertiente literaria, y ya no hay duda de que la literatura amplía el diálogo entre los niños y niñas y la colectividad y le hace sabedores de cómo es o cómo se querría que fuera el mundo real.

Una última función nos quedaría por destacar y seguramente ha sido la más usada: los textos literarios se utilizan en la escuela para que los niños y niñas se familiaricen con el código escrito y aprendan a leer. Para la adquisición de la competencia lectora se necesitan textos que estimulen el aprendizaje hacia la lectura y los textos literarios se erigen como los más seductores en la consecución de esta finalidad. Si tenemos claro para qué sirven, entonces trabajemos para que sirvan y no los escoraremos en una metodología que los relega a un papel meramente instrumental y anecdótico.

Literatura e infancia han estado estrechamente unidas a lo largo de la historia, aunque hoy se nos intente convencer de lo contrario y hayamos asumido, no sin trauma de por medio, que deben separar sus caminos porque el futuro, la modernidad, les lleva por otra senda. En los años setenta se vivió una etapa de desarrollo económico y cultural de las sociedades occidentales que las convirtió definitivamente en sociedades postindustriales. Surgió, así, una nueva visión del mundo y de la infancia que demandaba nuevas formas de educar a los ciudadanos:

La literatura infantil y juvenil inició una nueva andadura para adecuar su propuesta literaria y educativa a los lectores nacidos en el seno de estas nuevas sociedades. Los valores vehiculados por los libros cambiaron sustancialmente; el mundo reflejado en las obras actualizó su imagen para hacerla corresponder con los cambios sociológicos y con las nuevas preocupaciones sociales; los distintos sistemas culturales y artísticos influenciaron de modos distintos la literatura dirigida a la infancia y adolescencia; se crearon nuevos tipos de libros tanto para

cubrir el mercado generado por la ampliación de la escolaridad a los pequeños no lectores y a los adolescentes, como para satisfacer las necesidades de una sociedad basada en el ocio y el consumo. Todos estos cambios caracterizan una etapa de la literatura infantil y juvenil que se inició en la década de los setenta y ha ido desarrollándose continuamente hasta nuestros días (Colomer, 1999: 107).

Estos cambios producidos en la Literatura Infantil y Juvenil a partir de los años setenta comportó una nueva idea de texto ideal, de hipotexto activo, que debía adaptarse a un nuevo escenario en el que los clásicos no siempre podían ajustarse como modelos. Esas nuevas directrices se podrían resumir, siguiendo a la citada Colomer, en los siguientes aspectos:

- *La transmisión de nuevos valores sociales* que se ejemplifican bien claramente en el listado de dicotomías siguientes (Colomer, 1999: 115): el sentido de la vida como placer, el derecho a las diferencias individuales (raza, género, aficiones, imagen corporal, etc.) frente a unos modelos sociales más uniformizados e intolerantes. Una actitud armoniosa con el entorno asimilable a la idea de pacifismo y de ecología frente a un mundo marcado por el progreso industrial y la agresividad social (Campos Fernández-Fígares y Martos García, 2017). La propuesta de formación de un «radar» personal de actuación como respuesta a la inhibición o pluralidad de las normas morales imperantes en las sociedades actuales. La aceptación de la complejidad de los conflictos que, a menudo, tienen causas internas, no unívocas y de difícil o imposible solución. La superación de los conflictos a través de la verbalización, el humor y la imaginación. La aceptación de la ambigüedad en los sentimientos y conductas humanas. La libertad y autonomía personales. El establecimiento de relaciones de complicidad y comunicación entre niños y niñas y adultos, en contraste con la descripción de dos mundos jerarquizados y separados entre sí. Y la admisión de márgenes más amplios para la ruptura de las normas (desorden, suciedad, mal gusto, etc.) en contraste con una convenciónes muy marcadas, restrictivas e inviolables en su definición.

- *El reflejo de las sociedades postindustriales*, con la descripción de un nuevo paradigma familiar como ejemplo prototípico del cambio producido en la descripción de la sociedad actual. La visión de la sociedad desde los valores de libertad, tolerancia o defensa de una vida individual placentera, hace que la Literatura Infantil y Juvenil se dirija, en este campo, a enfrentarse a cualquier forma de poder autoritario, a denunciar las formas de alienación y explotación de la sociedad industrial moderna, a reivindicar tanto la vida rural como la armonía con la naturaleza, y a defender los sectores socialmente débiles y diferentes (personas inmigrantes, explotadas o de razas minoritarias). Las formas de vida generadas por la sociedad actual son ampliamente rechazadas a causa de los problemas de agresión que provocan en una triple dirección: agresión hacia los/las ciudadanos alienados, explotados o reprimidos en sus derechos, hacia una naturaleza degradada y hacia otras razas o culturas aniquiladas.
- *La introducción de tendencias culturales y literarias coetáneas*. Los principales aspectos introducidos por las corrientes posmodernas en la Literatura Infantil y Juvenil pueden resumirse en los siguientes: *a)* El establecimiento de ambigüedades entre la realidad y la fantasía de la ficción, donde el lector no sabe qué es lo que ha pasado *realmente* en aquello que escucha, o no puede olvidar que aquello que tiene entre manos es un objeto literario y no una historia «real». Así, el mundo descrito incluye la incertidumbre, de modo que la fantasía es utilizada para interrogar la realidad y el mundo interior es examinado a través del sueño o de las elaboraciones imaginativas, así como la ficción se puebla de símbolos para expresar significados polivalentes; *b)* Un gran aumento del juego de alusiones intertextuales entre las obras y entre distintos sistemas culturales (el cine, la música, la pintura, etc.), lo que hace recomendable el trabajo del intertexto en el aula; *c)* Un elevado grado de fragmentación, donde las unidades narrativas, principalmente, son cada vez más breves, la voz del narrador se reparte entre distintas voces y fuentes informativas, entre las que destaca la imagen; *d)* La introducción del juego con las formas escritas de nuestra cultura: se incluyen muchos tipos de textos (adivinanzas, canciones, enunciados matemáticos, guías turísticas, titulares de periódicos, etc.) se mezclan géneros y

personajes de distintas tradiciones y se dejan al descubierto las reglas de construcción literaria, haciendo muy evidentes las relaciones *extratextuales* e *intratextuales*. e) La proliferación de la parodia, la desmitificación y el humor.

- *La ampliación del destinatario a nuevas edades y la creación de nuevos tipos de libros.* A partir de los años 70, el enorme desarrollo de la oferta editorial comenzó a exigir la diversificación del tipo de libros producidos. De publicar simplemente «libros para niños y niñas» se pasó a publicar colecciones especializadas en los temas y características de las obras y en las franjas de edad a que se dirigen. Citamos algunos ejemplos: primero, los libros *para no-lectores* y *libros-juegos*, dirigidos a los niños y niñas de hasta seis años, y esto abarca libros para bebés, para llevárselos a dormir o en la bañera, para identificar, para producir oralmente una historia sin palabras, etc. Y segundo, la creación de una narrativa específica para adolescentes: surgida partir de la década de los setenta del siglo pasado en todos los países industrializados, por la preocupación por promocionar la lectura de los/las jóvenes con indeterminación en su clasificación dentro del propio mercado editorial. Era, sin duda, una necesidad sentida tanto desde el ámbito comercial como desde el ámbito educativo, alarmado por los informes sobre los niveles de analfabetismo de una población que había sido escolarizada ya en su totalidad y durante toda la infancia. Desde el punto de vista educativo, la novela juvenil apareció como una apuesta casi experimental por resolver una duda generalizada en los medios educativos frente a la constatación del fracaso escolar, al menos en lo que concierne al hábito lector. En lo que respecta a estas tendencias son las mismas de toda la literatura actual.

La importancia de la Literatura Infantil y Juvenil ha ido acrecentándose en las últimas décadas y, en consecuencia, han aumentado sus correspondientes estudios que la explican, analizan y valoran. En general se ha producido un gran paso hacia adelante a partir de un doble movimiento: «d'una banda, s'han delimitat i especialitzat les disciplines implicades; de l'altra, se les ha interrelacionat a partir de l'interés comú per la narració i pel lector que caracteritzen els avenços disciplinaris dels darrers anys»

(Colomer, 1998: 122). Según la propia Colomer, las líneas evolutivas que muestran los estudios de la Literatura Infantil y Juvenil se pueden sintetizar en los puntos siguientes:

- De la preocupación por legitimarla como un objeto literario se ha pasado a su definición en el interior de un sistema social de comunicación literaria.
- De la reivindicación genérica de la potencialidad educativa de la fantasía y del juego verbal se ha pasado a la posibilidad de precisar las relaciones existentes entre la Literatura Infantil y Juvenil y la literatura de tradición oral.
- De la consideración por los condicionamientos de la audiencia basada en un fuerte empirismo o en un esquema demasiado simple y rígido sobre la evolución de los libros para las diferentes edades, se ha pasado al inicio de una descripción teórica sobre la adecuación de los textos a los niños y niñas y adolescentes.
- De la confianza en la educación y la lectura como una clave de la mejora social, se ha pasado a una reflexión más compleja sobre el grado y las formas de alfabetización en el interior de las sociedades postindustriales.
- De la reivindicación de su presencia en la escuela y el desarrollo a la necesidad de definir los objetivos de la educación literaria y de precisar los mejores instrumentos para conseguirlos.

Dentro de esta línea evolutiva cabe insertar el intertexto lector y el análisis de las características del hipotexto como referente clave para el desarrollo de la formación lectora¹²⁶.

En definitiva, si la crisis de las formas tradicionales sobre la enseñanza literaria se había traducido básicamente en su sustitución por la lectura libre y las actividades de creación espontánea, ahora somos conscientes de que cabe abordar la articulación de todas aquellas actividades en la consecución de unos objetivos más precisos que hacen más necesaria que nunca la reflexión sobre la Literatura Infantil y Juvenil y su influencia en la creación de un intertexto lector competente desde el punto de vista de la formación lectora. Ahora bien, a pesar de estos avances innegables, los estudiosos denuncian (o siguen levantando la voz) que la realidad nos demuestra aún un panorama

¹²⁶ Sobre nuevas temáticas en la Literatura Infantil y Juvenil, véase el trabajo de Quiles y Cabrera (2015).

muy desestructurado y con algunos problemas— ya tradicionales— que las nuevas perspectivas metodológicas no han sabido resolver.

Un ejemplo de esto último sería que solo se viera a la Literatura Infantil y Juvenil como un instrumento educativo, pues sería perjudicial, ya que ya ha quedado constancia que algunos/as escritores han elaborado productos dirigidos a los maestros y maestras que han hecho un uso abusivo del texto literario para los escolares, marginando así su cualidad y función lúdico-estética, lo que exigiría una urgente control de la calidad de lo publicado (Ballester, 1999: 108). Otro ejemplo sería la difícil capacidad pronosticadora que pueden tener los agentes transformacionales de los que habló Gemma Lluch (2003: 10-11) y que influyen en el desarrollo de la propia Literatura Infantil y Juvenil: a partir de los ocho años la evolución de cada lector y de su competencia se vuelve imprevisible. La diferencia de la competencia entre los alumnos y alumnas provoca que, a menudo, los/las maestros prescriban las lecturas teniendo en cuenta la diversidad de lectores a la baja, pero no la diversidad al alza, lo que genera una fuerza compensatoria o equilibradora muy discutible por muchos aspectos.

Otro de los escollos que aún queda por aclarar es que lo infantil y lo juvenil se mezclan indistintamente sin ser lo mismo, igual que la literatura popular se entremezcla con la culta, a pesar de que la grafía, el paso de lo oral a lo escrito, ya fue un paso en el intento de dotar de cierta raigambre culta a lo que, por esencia, fue popular y oral. Evidentemente, tampoco todo lo escrito es culto ni pretende serlo. En consecuencia, Ricardo Senabre apostó por definir la literatura infantil apelando al *punto de vista* como signo o marca de la literatura en general, tan válido y aplicable para esta misma literatura. Así, descartando la presencia o no del niño o niña como centro del texto (o de su temática) establece que deberíamos analizar cómo se forma ese «discurso elaborado desde una óptica infantil, sin imposición alguna de la visión adulta» (1992: 29). Cosa harto difícil si consideramos que en un porcentaje casi total, estos textos están escritos por adultos y que esa mirada no es tan evitable como puede parecer. Pero más allá de este principio (o gran detalle), Senabre incide en el hecho de que este punto de vista, privativo y caracterizador, acaba por remarcar, sobre todo en lo narrativo, una «indeterminación temporal y espacial», lo que propicia (o acaso define o singulariza) una «lejanía imprecisa» (30), donde todo o nada puede acaecer. Es decir, el punto de vista determina una característica muy remarcada de esta literatura: el tiempo y el

espacio diegéticos son ambiguos, borrosos y eso les desmarca del pasado histórico, del rabioso presente o del esperanzado (o apocalíptico) futuro. Dentro de ese marco, de novedad formal, lo real y lo irreal se mezclan y de ahí surge su tono distintivo. No podemos negar la precisión de sus palabras, pero su crítica en torno a la indeterminación entre infantil y juvenil había que leerla entre líneas: la infantil busca espacios y tiempos reconocibles, la juvenil no. No podemos, en cambio, mostrar nuestro total acuerdo o al menos, tomarlo como algo generalizado.

Senabre, sin pretenderlo, estaba apuntalando un *texto-modelo* (quizá intentando antes definir su *lector-modelo*), o *texto-paradigma*, canónico, para la Literatura Infantil y Juvenil, sin atender a otros muchísimos matices que tal intento requiere y exige. Visto así, parece que analizar y estudiar esta específica literatura lleva consigo la propuesta de crear un modelo a seguir, un patrón sobre el que consolidar cualquier propuesta que se ajuste, ya no solo a lo analizado, sino también *al debería ser* que semejante análisis parece conducirnos: es como si, al estudiar la poesía de cancionero del siglo XVII en España aconsejáramos qué tipo de texto debiera escribirse en dichos cancioneros. De hecho, continúa apuntalando su propósito, para ver qué hay de genérico detrás del epígrafe «Literatura Infantil» y apunta a la «extraordinaria importancia de la percepción emocional, sobre todo en lo que se refiere a colores puros y a saberes básicos» (Senabre, 1992: 30). El hallazgo de la realidad (¿desde la ficción de la literatura?) y su interiorización, que redundaba en lo visto ya en García Padrino (1992), acabará plasmándose en el marco recurrente de la casa y en el ámbito familiar como tejido afectivo de su interior, señalando que, en su grandísima mayoría, una vez pasado el umbral de los siete años, la gran mayoría de cuentos, novelas e incluso poemas y obras de teatro, tienen el eje temático y estructural del viaje, siendo la casa un espacio de refugio, pero no de transformación o ni de revelación, sino todo lo contrario; o del mismo modo que la amistad (y con ella el *pandilleo* bien entendido) acaba sustituyendo notoriamente a la propia familia. Por tanto, si la persona, al crecer, busca expandirse y aventurarse por el mundo, la lectura que le acompaña también. Y el viaje implica relacionarse con/de/en el mundo: el intertexto también, pero con otro *mundo*, el de la ficción.

Frente a la notoria presencia de una bibliografía vasta y poco definida, tanto en lo crítico como en lo creativo, Ricardo Senabre, proponía «someter a enérgica poda el

frondoso árbol de la llamada literatura infantil y dejarlo reducido a pocas ramas» (1992: 31). Y podríamos incluso coincidir con semejante apreciación, ya que así se hace inabarcable, pues todo texto, haciendo algunos retoques o adaptaciones, es susceptible de declararse como *infantil*, no sabemos si por cierta histeria de querer que accedan cuanto más pronto mejor a la literatura adulta donde, todo sea dicho de paso, también había que hacer una profunda y severa poda de muchos de los libros editados, por ejemplo, en poesía que dicen llamarse así cuando lo único que tienen en común con los libros de este género (la buena, la bien escrita, sea de la edad que sea su destinatario) es su formato externo, y a veces ni eso.

¿Debemos publicar más o mejor? ¿debemos hacer accesible todo texto o fomentar que existan textos fundamentales, literariamente hablando, que sean más accesibles que otros? ¿debe ser la Literatura Infantil y Juvenil, en su sentido estricto, el hipotexto lector o debe convertirse en hipotexto transicional para que, más tarde, el lector pueda dar el salto a lecturas más complejas y un abandono rápido de la Literatura Infantil y Juvenil? Tanto texto como lector se influyen, se mediatizan, se reclaman mutuamente y la Literatura Infantil y Juvenil no es menos en este sentido: arrinconarla como hecho literario es mandar a la extrema periferia a quien la consume con avidez, le da vida y la actualiza constantemente. Ese mismo lector (joven y en formación) que tan poca consideración ha tenido en toda la tradición filológica y cuyo eco no se ha dejado oír en las teorías en torno a la literatura, tiene la llave maestra de la lectura, pues de su formación como lectores, del cuidado y alimento de su intertexto, ha de vivir la literatura en general, queramos o no queramos: no cuidar al/la joven lector es firmar de antemano el acta de defunción de la literatura, pues nadie habrá al otro lado del libro, por muy implícito que esté en el texto. La Literatura Infantil y Juvenil no compite contra los clásicos, sino que debe complementarlos, porque el *hipotexto transicional* ha de ser, como dice su propio nombre, un cauce de transición, para que los lectores puedan acceder gradualmente a lecturas cada vez más complejas. Es decir, marca el camino que le permite (a voluntad) salir de su laberinto lector, como venimos insitiendo. En manos de la Literatura Infantil y Juvenil está también toda la rica tradición folklórica que se está perdiendo ante la fascinación cegadora de la modernidad tecnológica (Sánchez Ortiz, 2013: 11) y no podemos negarle la atención que merece, pues si el intertexto es memoria también, entonces estamos a las puertas de perderlo

irremediablemente de nuestra vida, de nuestras competencias y nuestra identidad cultural.

Sería conveniente hacer un alto en el camino y reflexionar por qué es más fácil perder a un/una lector que ganarlo y poner las estrategias educativas necesarias para que no suceda esto dentro de un marco educativo y social desarrollado y con fundamentos para seguir siéndolo. La barbarie comienza con la renuncia de los valores que nos guiaron en nuestro desarrollo emocional e intelectual, así que corremos el serio riesgo de volver a un origen demasiado elemental, que no vea en la escritura y en la lectura la base de su crecimiento personal, es decir, a ese período anterior a la historia, anterior a la escritura misma, a la memoria, a la comunicación sin líneas de tiempo ni de espacio, justamente cuando estamos hartos de promulgar una nueva era de las comunicaciones globales: no hay ser humano más solitario que aquel que no considera la lectura literaria como el más efectivo de los medios de comunicación con el presente, el pasado y el futuro. No valorar la herencia cultural que recibimos, no actualizarla, concretarla, dinamizarla y recrearla, es renunciar a un regalo que nos hacemos los seres humanos de una generación a otra ¿qué le regalaremos nosotros y nosotras a las generaciones que nos sucedan?

PARTE III

CONCLUSIONES

Cuando hablamos de lectura y lector queda la sensación de no estar cerrando su capítulo nunca, porque siempre hay algo que aportar, que sumar, que debatir o que matizar. No es tarea fácil problematizar con este tema, porque todos y todas tienen, por estos lares, formada una idea de lectura y de lector y es muy fácil dar una opinión al respecto. Y todas, o casi todas, son válidas en su justa medida.

El primero de los objetivos que esta tesis tenía era contextualizar una teoría y una metodología propia del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, para luego poder ubicar su punto de partida. Cabía analizar de qué modo se había constituido como área en sí, y sobre qué fundamentos o bases epistemológicas nos habíamos formado una idea de proceso de lectura y de lector. Así, desde la transformación de la literatura didáctica en didáctica de la literatura, hemos ido analizando, de un modo personal, cómo iba

ganando, poco a poco, terreno la figura del/la estudiante como foco y, en consecuencia, su figura como lector, hasta llegar al constructivismo como paradigma de un nuevo proceder metodológico.

Quizá la primera duda que podemos aclarar es por qué se ha situado en el orden que tiene, es decir, cómo es que el marco teórico es la evolución del área y el metodológico es la educación literaria y sus bases epistemológicas: cabe entender que la Didáctica de la Lengua y la Literatura constituye el auténtico marco teórico porque asienta la bases fundamentales al respecto. En cambio, entendemos educación literaria como la aplicación de esa misma teoría en torno a la educación y *praxis* en al aula. Y es aquí donde se corre un primer riesgo: el marco teórico-metodológico debe ser de la propia tesis y no tanto a nivel general. Sí, pero es que lo que hemos revisado es esa misma tradición crítica, cómo se ha construido y en base a qué lo ha hecho. Es el auténtico marco teórico que ampara nuestra investigación. Del mismo modo, si el eclecticismo resulta ser identificativo de la metodología de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, podemos entender que hemos sido fieles a esa misma pauta de trabajo: hemos usado es mismo método que nos marca la educación literaria, pues, en buena medida, esta tesis no deja de ser un intertexto activo, que une lecturas, teorías, conocimientos, los refuta, los debate, los analiza, los contrasta, los problematiza.

Al analizar buena parte de las teorías en torno a la formación lectora y literaria hemos podido comprobar que muchas de las conclusiones a las que llegaron un buen número de estudios al respecto estaban deformadas con respecto a su origen, bien porque no se cotejaron directamente las fuentes o bien porque se tomaron parcialmente. Ahondar en las teorías de Iser, Jauss, Gadamer o Genette, a partir de los estudios propios del área, no es tarea fácil, pero quedarse solo con una o dos referencias y hacer con esto toda una teoría en torno a cómo lo entiende la estética de la recepción ya es más conflictivo, porque acabamos perdiendo la auténtica naturaleza de lo estudiado. Así, se han puesto bajo revisión conceptos derivados de estas teorías y que, en algún momento, han surgido en estudios de Didáctica de la Lengua y la Literatura, de una manera poco acertada en ciertos casos, la verdad: *concretización, gusto estético, público, teoría del reflejo, lector modelo, conciencia individual, totalidades estructurales, inducción, conciencia histórica, prelectura de comprensión, prejuicio, co-autoría, horizonte de expectativas, experiencia estética, conducta estética*

placentera, actualización del texto, lector implícito, lugares vacíos, indeterminación, inferencias textuales, lector ficticio, archilector, lector informado, lector competente, lector ideal, cooperación textual, cooperación interpretativa, lector potencial, mosaico de citas, intertextualidad interna y externa, intertextualidad restringida o general, bagaje funcional en el intertexto, intertexto anterior, posterior y anacrónico, palimpsesto, constelaciones, semiosfera, polisistemas o transtextualidad, entre muchos de los conceptos que han sido analizados, explicados y puestos en relación con las aulas de Primaria, principalmente, de tal modo que hemos querido equilibrar la balanza entre teoría y *praxis*, tomando como punto de arranque la reflexión sobre ellos, un diálogo que nos una a la realidad de la enseñanza y no al contrario.

Sobrepasada la contextualización teórica y metodológica debía desarrollarse nuestra propia teoría al respecto y esta se podría resumir del siguiente modo:

- a) Proponer un modelo de análisis del proceso de la lectura literaria.
- b) Proponer una tipología del lector que entrara en sintonía con las conclusiones de la estética de la recepción y su corrección terminológica.
- c) Proponer una vía de acercamiento del intertexto al aula.

Sobre la primera de las ideas, aportamos una doble categorización principalmente: las *acciones lectoras centrífugas* y las *acciones lectoras centrípetas*. De ellas dijimos lo siguiente: la primera arranca de un extremo y busca dirigirse a un centro de significación, mientras que la segunda pretende sintetizar unas líneas muy básicas y elementales de significación, que le permita crear modelos creativos textuales que le sirvan para siguientes lecturas. En el segundo de los casos la lectura busca expandirse, abrirse a nuevas líneas de entendimiento y conexión mientras que en el primero de los casos tenderá hacia la concentración, así que está asociada a actividades tales como resumir el argumento de una obra o identificar el tema (tópico) de un texto. En los dos casos el lector interviene, completando una significación global del texto, pero a niveles distintos (micro y macrotextuales respectivamente) y poniendo en activación estrategias y destrezas también distintas, por tanto, cabe enseñarlas equitativamente en el aula, pues la primera le ayudará a desarrollar su capacidad imaginativa, sus deducciones en torno al argumento (si lo tiene), a la conexión semántica de las diferentes partes del texto, a la

articulación simbólica, o no, de los personajes y su evolución, etc. mientras que la segunda nos ayudará a crear macroesquemas estructurales que le servirán para catalogar genérica, temática y formalmente todo texto literario que tenga ante sí, muy en la línea que hizo y analizó la mitocrítica y el mitoanálisis con estructuras elementales. Pongamos, entonces, que de estas dos acciones (centrípeta y centrífuga) es la primera la más necesaria en un primer término y es la segunda aquella que podemos hacer una vez concluida la lectura, sin que signifique que, incluso, seamos capaces, con una alta competencia literaria, de llevar a cabo esta acción ya sin leer aún el texto. También podemos entender que en la combinación de estas dos acciones encontramos el auténtico aprendizaje significativo.

Otra idea derivada de proceso de lectura es la aclaración entre la puesta en común o debate entre textos (inter-textos) o entre un texto literario y la *evocación* de otros textos. Recordemos que no se ponen en relación los textos propiamente: se trata de una generalización un tanto deformada de la realidad que rodea al acto lector, sea adulto o infantil. No hay una interrelación de textos, sino una relación parcial de los mismos, donde tenemos un texto completo y otro *texto (o textos) evocado*, que ha surgido de una práctica de asimilación, selección, reconstrucción y descarte (consciente o inconsciente) muy determinada, salvo que la acción o actividad sea explícitamente esa, claro. Siempre el lector ante su reto: la elección. Si a cada lectura le hemos extraído unos conocimientos, si nos ha llevado a unos aprendizajes y no a otros, entonces no estamos comparando textos, sino un legado que nos han dejado, seas o no seas consciente de ello.

Más importante resulta la aportación en torno a la tipología del lector, partiendo de la aclaración que hacemos en torno a la figura del *lector implícito*, *el lector modelo* y *el lector ideal*, que indistintamente se usan en estudios de didáctica, como si fuera la misma cosa, cuando no es cierto: el lector implícito no es un *lector empírico*, cierto, porque es solo la plataforma por donde pueden entrar otros tipos de lectores, competentes o no. Es decir, el texto literario lleva consigo implícitamente la presencia de un receptor para que el acto comunicativo se lleve a cabo. Esto implica una responsabilidad también para un lector que puede o no puede aparecer (el *no-lector* y el *lector equívoco*) por diversos motivos. Así, cada época determina qué tipo de lector está convocando, pero este no es un lector modelo, pues no responde a horma alguna: se

trata solo de una llamada, de una convocatoria, porque como dice su propia palabra, está *implícito* en el texto, otra cosa es que acuda o no. Al responder admite otra etiqueta (ideal, competente, desinformado, etc.).

Decíamos que una vez el lector empírico acude a la llamada implícita, este se transforma y adquiere una categoría que estará acorde a dos principios que hemos propuesto aquí:

- Dependiendo de su hábito lector tendríamos: *lector ocasional*, *lector habitual* y *lector profesionalizado*.
- Dependiendo del desarrollo de sus competencias (comunicativa, literaria y lectora): *lector modelo*, *lector ideal o deseado*, *lector competente*, *lector transicional*, *lector ingenuo* y *lector ausente*.

Estas dos grandes categorizaciones pueden complementarse, de tal modo que en un solo lector podamos encontrar, por ejemplo, un *lector ocasional competente*, así que no se neutralizan ni se excluyen entre sí.

Del lector ocasional hemos dicho que es aquel cuyo hábito lector suele ser bajo, pero que tiene las suficientes motivaciones y competencias para poder convertirse en un asiduo lector, aunque no lo haga. Suele relacionarse con el *lector equívoco temporal*, pero no siempre se corresponde con él. Estaríamos hablando de un lector que valora a la literatura, sabe conceder su auténtico valor social, cultural, formativo e intelectual, pero que suele dividir en exceso su tiempo de ocio, así que la lectura acaba ocupando un bajo porcentaje entre sus aficiones. No obstante, suele acercarse a la literatura de manera más o menos regular, por exigencias escolares en la mayoría de los casos, pero no rehúye la lectura fuera del ámbito escolar. En la mayoría de los casos suele tener una competencia lectora aceptable y una competencia literaria algo más baja, que compensa con unas correctas estrategias de lectura y una búsqueda de información complementaria.

Por su parte, el *lector habitual* es el más vocacional, ya que ha desarrollado un hábito capaz de traspasar el marco escolar y tener continuidad fuera de él. No atiende al papel sociabilizador de la lectura, sino a su enriquecimiento personal, a su placer individual, así que busca también no solo aquellos libros que están de moda entre sus propios compañeros y compañeras, sino otros, que ya no son tan comunes y que, en

cambio, ejercen un tipo de atracción en ellos y ellas. Su nivel como lector puede variar mucho, aunque sus experiencias suelen ser tan continuas que le acaban dando estrategias de comprensión e interpretación más o menos estables, a pesar también de que, en muchos casos, tienda a hacer relecturas continuas de sus libros favoritos. Mientras que el *lector profesionalizado*, tan ajeno a Primaria, lee sin esfuerzo alguno, con una muy alta competencia lectora y literaria (se supone) pero no siempre lo hace desde el placer que dicha actividad le motiva, sino desde la obligación, así que no siempre escoge qué quiere leer y cuándo, sino que agentes externos marcan su acto de lectura, supeditándola a una funcionalidad que poco o nada tiene que ver con el hábito lector y sí con el hábito de un profesional que debe cumplir con unos trabajos específicos. Por tanto, no siempre lee por placer, sino que muchas veces debe hacerlo por obligación y esto puede hasta condicionar su relación con el texto de manera negativa o artificial.

Más problemático es el *lector modelo*, porque su aparición de manuales de educación literaria es permanente y contradictoria en muchos momentos. En nuestro caso, partimos de las consideraciones formuladas por Eco, al entenderlo como abstracción, proyección utópica del autor/ra en su obra, quizá para marcar ciertos niveles de interacción posterior con el texto, tomando como referencia su propia competencia, las estrategias empleadas para cumplir sus objetivos expresivos, y la regulación que hace para ajustar sus intenciones con el destinatario del texto. Por tanto, se entiende que, al escribir un texto literario lo hacemos para alguien (lector implícito) y que ese alguien tiene como primera referencia al propio autor o autora, que irá regulando, en todos los niveles, un prototipo de lector *perfecto*, capaz de alcanzar las mismas cotas de significación que el propio autor o autora e, incluso, superarlas, aunque esto pueda parecer más complejo y a veces ha despertado rechazo entre los propios escritores ante críticas e interpretaciones aventuradas. El autor o autora pretende guiarnos en los múltiples caminos de significación que un texto propone, situando un lector modelo como medida a alcanzar, aunque sea inalcanzable curiosamente: si queremos escribir un libro de poemas para niños y niñas, medimos nuestra competencia como autores o autoras, buscamos ajustarnos al perfil idóneo (ideal), al habitual y al ocasional, aunque el más próximo al modelo sea el profesionalizado, si este tiene una correcta y completa competencia literaria, claro. Trazamos una ruta de por qué caminos

de comprensión podemos ir guiando las inferencias de lector, a pesar de que puedan surgir otras nuevas en el transcurso de la lectura y la relectura. La cuestión es que el lector tiene como finalidad aproximarse a ese modelo, aspirar a convertirse en él en el mejor de los casos, siempre que busquemos la máxima comprensión del texto. De ahí, también, que cuando un lector busca un texto en concreto, se formule hipótesis acorde a su idea propia de cuál puede ser el lector modelo que el texto demande, así que no se trata de aquel que interactúa correctamente.

En muchos casos se ha hablado del *lector ideal* como sinónimo de lector modelo (o lector implícito en algunos casos), pero nosotros entendemos que es aquel que proyecta el autor o autora— aunque sin cumplir plenamente con su modelo— convirtiéndose en el destinatario idóneo. Si somos coherentes con nuestra terminología, podríamos ver que este lector ideal está próximo al *habitual*, ya que se conforma como referente. Es un lector *deseado*, que no siempre debe tener un alto desarrollo de sus competencias, pero sí un hábito lector asentado, una motivación y una ilusión destacables. Sobre él se articula toda una estrategia de mercado importante y también un buen número de estudios en torno a las características que lo definen en el panorama actual.

El *lector competente* sería aquel que, por un lado, entiende que la lectura no es un simple acto de reconocimiento de unidades menores (fonemas, grafías) o de descodificación de combinaciones de letras, palabras, sintagmas, oraciones, enunciados, hasta organizar un texto, es decir, sobrepasa el límite de la comprensión como resultado cognitivo del proceso de lectura, porque hace de la lectura personal un acto de interpretación coherente y aplica actividades y estrategias de comprensión e interpretación, siendo muy consciente en todo momento de su relación intertextual y de las estrategias que debe emplear en el proceso de lectura. También tenemos al *lector informado*, que sería el punto culminante de un lector competente, muy próximo al lector modelo y prototipo de perfección del lector ideal. Esto es: máxima competencia comunicativa, lectora y literaria. Debería ser el modelo perfecto del lector profesionalizado o crítico, aunque, como sabemos, esto no siempre se da, pero está muy lejos del lector habitual, tanto fuera del ámbito escolar como dentro de él, por tanto, tampoco forma parte de los objetivos de la educación literaria el transformar un lector competente en uno informado: más bien sería un camino de especialización profesional

muy localizado en nuestra sociedad y que se dirige a un tipo de lector acorde a sus competencias e intereses. Por el contrario, tenemos al *lector ingenuo* es decir, aquel inconsciente de cómo le influye la lectura, cómo se han activado una serie de estrategias retóricas que le influyen sobremanera.

El *lector potencial*, por su parte, no era ni modélico, ni competente, ni propiamente ideal y responde a un lector universal, marcado, principalmente por el mercado, aunque aquí lo hemos emparentado con al lector habitual colindante con el lector ideal, matizado, esos sí, por intereses muy alejados de la literatura propiamente. O el *lector ficticio*, tan poco potenciado en didáctica a pesar de su flexibilidad, sería una consecuencia derivada del propio acto de leer: el lector, para imaginarse dentro del texto, partícipe realmente de él y de su significación, crearía una máscara o testafarro simbólico, a veces en clara conexión con los protagonistas o personajes del libro, y otras veces con su propia autonomía como testigo activo y directo.

Tendríamos, en el otro lado al *no-lector*, que sigue dentro del lector implícito solo que no cumple la responsabilidad que requiere el hecho de leer un texto literario, mientras que el lector que lee mal (por motivos diversos) o decide voluntariamente declinar la lectura, cumple con esa responsabilidad, pero parcial e incorrectamente sin salir del laberinto, de tal modo que acude a su responsabilidad bajo excesivos prejuicios que pueden ir desde la carencia de competencia lectora, lingüística o literaria hasta la falta de motivación por hacerlo. A este tipo de lector le llamaremos *lector equívoco reversible*, ya que, por un lado, puede acudir a su implicación en el acto de comunicación, pero lo hace sin los mecanismos suficientes para poder aportar la parte correspondiente a su interacción con el texto. Esto provoca una equívoca situación: el lector lo intenta, pone todo de su parte, pero no comprende el texto y, por tanto, no lo puede interpretar. Por otro lado, puede ser que, por decisión propia y sin que se deba a carencia alguna, decida no leer un concreto libro (conocimiento del autor o autora y rechazo consecuente, desinterés por el género, justificación mediante motivos personales de toda índole, etc.): este lector se siente involucrado en la llamada a la comunicación que un libro o un texto literario en concreto irradia, pero decide, voluntariamente, rechazar dicho compromiso, lo que provoca otra equívoca situación: el lector, pudiendo leer un texto (competencias acordes, tiempo para leerlo, necesidad de hacerlo, etc.), decide postergar la decisión o negarse a hacerlo. A este segundo tipo lo

llamamos *lector equívoco temporal*. Pero también, está aquel que, de manera voluntaria, puede negarse a la llamada por la carencia de hábito lector, competencias, interés en general, etc. que le pueden producir un rechazo a la lectura; o, en el otro extremo, desconoce la existencia de los o no tiene acceso a ellos por motivos económicos, sociales y culturales. Entonces, cabría distinguir muy claramente de aquel que, pudiendo, no quiere leer frente a aquel que, queriendo, no puede hacerlo, pues son dos tipos distintos de no-lectores. El primero de ellos lo podríamos llamar *no-lector voluntario*, mientras que al segundo lo podría calificar como *no-lector accidental*.

Estas serían las propuestas más firmes del trabajo, pues conceptos como los de *archilector*, por ejemplo, planteado por Riffaterre no parten de nuestra teoría propiamente, así que ya han quedado perfectamente tipificados y sin necesidad de reubicación terminológica.

El último de los aspectos tiene que ver con la comunicación literaria y por cómo se han implementado conceptos de *intertextualidad* o *intertexto*, muy caóticamente en muchos casos. Este trabajo se plantea un análisis de la complejidad del hecho literario y propone ese doble plano (del enunciado y de la enunciación) como modelo que nos ayude a asentar las bases de los futuros/as docentes por un lado y de los alumnos/as por otro, ya que da buena cuenta de cómo diseñar estrategias de comprensión e interpretación derivadas de la interacción entre texto y lector. Por otro lado, hemos podido comprobar que muchos estudios hablan de las relaciones intertextuales como si fuera solo poner en relación textos, pero lo hacen sin distinguir la naturaleza de esas mismas relaciones: frente a esto, proponemos la separación entre *relaciones intratextuales*, *extratextuales* y *paratextuales*, que requieren competencias distintas en muchos casos. Así, clarificamos en qué consisten esas relaciones que podemos encontrar en los textos (citas, plagios, alusiones) o fuera de ellos, pues siempre se habla de un modo abstracto al respecto.

Para el análisis de las relaciones intratextuales aportamos una particular propuesta que hemos llamado *factor incidencial* y *factor adyacente*, haciéndonos eco de las teorías genettianas de las *isotopías discursivas*: esas correspondencias sintagmáticas se llevan a cabo mediante unos *ejes* que articulan el conjunto del libro y también mediante unos *dispositivos formales*. Estos ejes, formantes y factores pueden estar preestablecidos por ciertos modelos culturales, pero no necesariamente, de ahí el grado de singularidad que

pueda alcanzar una obra determinada. Así, a nivel interno, un texto— tanto en lo denotativo como en lo connotativo tanto en lo formal como en lo semántico— queda remarcado por una *gradación de relevancia* (fruto de una voluntad artística). Tal gradación de relevancia podríamos entenderla como un indicador semántico-formal o *factor incidencial*, ya que indica, con mayor nivel que otras partes del texto, esa armonía entre los planos formales y semánticos intra y extratextuales: sería— haciendo una sutil comparativa— la arteria a través de la cual, el haz y el envés neutralizarían sus conceptuales distinciones y justificarían sus correspondencias recíprocas. Hemos elegido este término, porque *factor* es elemento o «causa» de algo, si bien, los *elementos estructurales* tienen valor en tanto en cuanto son *causantes* de esa carga de significación, un añadido simbólico, etc. De ahí el hecho de que determinemos *factor* como término más ajustado que «conector» o «elemento» al mostrar cierta indeterminación crítica. Y entendemos *incidencial* como «aquello» que sobreviene en el curso de un asunto y tiene con este algún enlace. De hecho, todo *factor incidencial* une aspectos estructurales con aspectos semánticos basados en la *pertinencia*, en la *trascendencia* y en la *recurrencia*.

Frente a ello podemos hablar de *factor adyacente* cuando un grado de pertinencia no trasciende los márgenes de una incidencialidad relativa o menor que, en ningún caso, serviría como referencia para señalar esos puntos de relación entre la forma exterior y la interior y que serían, en cierto modo, prescindibles mencionarlos en el análisis del libro o en la justificación de una interpretación más o menos global si hacemos una gradación jerárquica dentro del texto literario. Por tanto, o bien no son propiamente pertinentes para el análisis del texto, por tanto, para su comprensión; o bien no es trascendente para su interpretación, con lo que su singularidad le confiere ese valor adyacente (adjunto, eventual), ya que no tiene justificación más allá de lo anecdótico. En definitiva, el *factor adyacente* (término adoptado de la sintaxis funcional) será aquel que, dentro de esa reglamentación de continuidad entre forma interior y exterior, carece de algunos de los tres aspectos estructurales (*pertinencia*, *trascendencia* y *recurrencia*). Ciertamente, el estudio de la estructura en cuanto *sistema* ha de tender hacia la visión global de los componentes ya que es la combinación o relación de las partes lo que realmente hace del análisis estructural un práctico y fructífero ejercicio exegético. En consecuencia, resulta aconsejable señalar aquellos *factores incidentiales* de esa cohesión entre las

partes que lo distinguen precisamente como sistema cerrado dentro de una *obra abierta*, por recordar a Eco, ya que de la combinación de esas partes del sistema emana el significado consustancial del texto o una parte de él: visible en algunos casos y no tan visible en otros. Así, los niveles de cohesión no son referentes circunstanciales, sino relevantes dentro de la jerarquización de las funciones que distingue a la estructura literaria, revelando una llamativa dinámica de interdependencia en cuanto relación de *causalidad*, por lo que la estructura quedaría conformada, finalmente, por una serie de unidades relativamente autónomas aunque necesariamente interdependientes.

Por último, la idea de tener muy presente una hipotexto transicional, tomando como modelo la Literatura Infantil y Juvenil cierra este estudio con muchas propuestas entrecruzadas que son difíciles de articular de manera aislada. Entendemos que un lector con un menor bagaje hará su propio *hipotexto* a partir de una limitada combinación de textos evocados y sobre ese modelo— que denominamos *hipotexto transicional* por ser variable y servir de enlace dentro de la formación lectora de cada uno o una— irá aplicando o regulando su gusto y su hábito lector. Claro está aquí entendemos hipotexto como un conjunto de lecturas que dan una estructura mental al lector partiendo de su experiencia lectora y el desarrollo de sus competencias: otra cosa es que esa macroestructura esté guiada o moldeada por agentes transformacionales implicados también en el proceso de lectura en edades tempranas.

La idea fundamental de la educación literaria es crear un *lector autónomo* que se sienta seguro ante un texto literario y, para ello, hay que analizar de dónde parte, cómo le convoca el texto, qué debe aplicar como estrategia y por qué, cómo hacerlo y de qué modo llevarlo a cabo de manera efectiva. Por esto, este trabajo se ha propuesto comprender de qué modo se está enseñando a leer textos literarios y sobre qué fundamentos teóricos se asientan estas enseñanzas; también qué tipo de lectores nos podemos encontrar y cómo adecuar la instrucción más precisa sobre su perfil real. De igual modo, es común proponer que el lector interactúe con los textos en ambientes escolares pero ¿lo hacemos correctamente? Y de ser así, ¿por qué hay tanto abandono de la lectura? Pensamos que una revisión era necesaria, no solo para comprender cómo se construye el proceso de lectura, sino también para proponer nuevas formas de abordarlo teórica y metodológicamente y para llevar a cabo esto no siempre es necesario diseñar una unidad didáctica que ejemplifique la propuesta: basta con revisar lo dicho y

lo escrito, ponerlo en el foco de nuestra reflexión como docentes e investigadores, y proponer otras soluciones, si es necesario, que nos ayuden a estrechar la distancia que hoy tenemos entre la literatura y los/las más jóvenes que es, no lo olvidemos, casi la misma que tienen muchos/as de los/as docentes. Volvamos, entonces, a empezar en nuestra teoría, revisando uno a uno los principios que la sostienen y a ver, así, de qué modo podemos proponer unas líneas de innovación y efectividad docente, que vayan por caminos paralelos y complementarios al uso de las TIC, aunque ya sepamos que el *internet* está ahí, amenazante ante el libro y el lector convencionales. No cabe temerle al futuro, sino al pasado que nos ha llevado a la incertidumbre de no saber cómo afrontar lo que vendrá.

8. BIBLIOGRAFÍA CITADA

8.1. Bibliografía académica citada

Acosta, Luis A. (1989). *El lector y la obra. Teoría de la recepción literaria*. Madrid. Gredos.

Aebli, Hans (1988). *12 formas básicas de enseñar*. Madrid. Narcea.

Aguiar e Silva, Vítor M. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria*. Madrid. Gredos.

— (1999). *Teoría de la literatura*. Madrid. Gredos.

Alcaraz Varo, Enrique (1990). *Tres paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy. Marfil.

Alcoverro, Carme (1993). *Llegir per escriure. Escriure per llegar. Tallers literaris a l'ensenyament secundari*. Barcelona. Barcanova.

Alejaldre, Leyre y Álvarez, Eva (2018). «Los entornos virtuales de aprendizaje y la democratización del conocimiento la formación online de profesores de ELE en la sociedad tecnológica», *Lengua y Textos*, nº 48, pp. 45-58.

- (2019). «Las TIC como mediadoras en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Infantil. Aproximación desde el enfoque natural», *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, nº 30, pp. 175-206.
- Alisedo, Graciela *et alii* (1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*. Barcelona. Paidós.
- Allington, Richard y Weber, Rose-Marie (1993). «Questioning Questions in Teaching and Learning from Texts», en Wooward, B. K. y Binkley, M. (eds.). *Learning from Textsbooks. Theory and Practice*. Hillsdale, New Jersey. Erlbaum, pp. 47- 68.
- Allueva, Ana Isabel y Alejandro, J. Luis (eds). (2017). *Aportaciones de las tecnologías como eje en el nuevo paradigma educativo*. Zaragoza. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Alonso, Jesús y Mateos, M^a del Mar (1985). «Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación». *Infancia y Aprendizaje*, nº 31-32, pp. 5-19.
- Alou, Damià (2017). *El reverso de la cultura. Mitos y figuras del nuevo fin de siglo*. Madrid. Cátedra.
- Alsina Clota, José (1984). *Problemas y métodos de la literatura*. Madrid. Espasa-Calpe.
- Alvar Ezquerro, Manuel (dir.) (2000). *Diccionario para la enseñanza. Lengua española. Español para extranjeros*. Barcelona. Universidad de Alcalá y Bibliograf.
- Álvarez, Teodoro (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid. Síntesis.
- Álvarez Méndez, Juan M. (1985). *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*. Barcelona. Alamex.
- (1998). «La evaluación en la enseñanza de la lengua». *Didáctica. Lengua y Literatura*, nº 10, pp. 189-213.
- (2007). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Morata.
- Amar Rodríguez, Víctor M. (2006). *Nuevas tecnologías y medios de comunicación en la educación*. Cádiz. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- (2007). «Educación Virtual por un nuevo diseño pedagógico: *blended e-learnig*», en Roig-Vila, Rosabel, Blasco *et alii* (coords.). *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alicante. Universidad de Alicante-Editorial Marfil, pp. 27-37.

- (2009) *El cine y otras miradas: contribuciones a la educación y a la cultura audiovisual*. Sevilla. Comunicación Social.
 - (2010). «Blog: La Escritura Sin Red». *EFT: Educação, Formação & Tecnologias*, nº 1, pp.111-119.
 - (2010b) «La educación en medios digitales de comunicación», *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, nº. 36, pp. 115-124.
 - (2017). «La importancia de la TAC en la educación y cambios sociales», *RESED: Revista de estudios socioeducativos*, nº. 5, pp. 16-28.
 - (2018). «La alfabetización mediática como aliada para la igualdad», en Gil de Reboleño, E. (ed.). *La universidad como sujeto transformador de la realidad social en materia de igualdad de género*. Cádiz. Q-Book (Quorum Libros), pp. 125-143.
- Anderson Umbert, Enrique (2007). *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona. Ariel.
- Andricaín, Sergio y Orlando, Antonio (2016). *Escuela y poesía ¿y qué hago con el poema?*. Cuenca. Publicaciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- Aparicio Durán, Pablo (2018). *Ideología y competencia comunicativa. Fundamentos epistemológicos para la enseñanza de lengua y literatura*. Madrid. Visor.
- Araújo, Nara y Delgado, Teresa (comp.) (2010). *Textos de teorías y críticas literarias (del formalismo a los estudios postcoloniales)*. Barcelona. Anthropos.

- Arbonés, Carme, Prats, Margarida y Sanahuja, Eduard (eds.) (2015). *Literatura 2.0 en el aula. Propuestas y experiencias*. Barcelona. Octaedro.
- Arévalo, Luis Fernando (2009). «Preguntas que invitan a leer desde una dimensión semiótica en educación básica». *Enunciación*. Vol 14, nº 1, pp. 80-89.
- Arlandis, Sergio (2015). «Algunas consideraciones en torno a la definición de -macrotexto poético y -factor incidencial: una propuesta terminológica y metodológica», en García, M.A., Olalla, A. y Soria Olmedo, A. (eds.). *La literatura no ha existido siempre. Para Juan Carlos Rodríguez*. Granada. Editorial Universidad de Granada, pp. 49-58.
- (2018). «Poesía e internet: los nuevos paradigmas del lector, del autor y del texto», Sánchez, R. (coord.). *Nuevas poéticas y redes sociales. Joven poesía española en la era digital*. Madrid. Siglo XXI, pp. 81-100.
- (ed.) (2018b). *Mundo a solas de Vicente Aleixandre*. Barcelona. Anthropos.
- (2018c) «El poema en el aula: de la convención a la innovación. Desarrollo de un plan de trabajo docente», en VV.AA. *EDUNOVATIC2017, II Congreso Virtual Internacional de Educación, Innovación y TIC*, 12-14 de diciembre 2017, Eindhoven. Adaya Press, pp.770-776.
- y Reyes-Torres, Agustín (2013). *Textos e interpretación: introducción al análisis literario*. Barcelona. Anthropos.
- Asensi, Manuel (1998). *Historia de la teoría de la literatura (desde los inicios hasta el siglo XX)*. Valencia. Tirant lo Blanch.
- (2003). *Historia de la teoría de la literatura (el siglo XX hasta los años setenta)*. Valencia. Tirant lo Blanch.
- Ausubel, David (1976). *Psicología educativa*. México. Trillas.
- , Novak, Joseph D. y Hanesian, Helen (1986). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.
- Austin, John L. (1962). *How to Do Thing with Words*. Clarendon Press, Oxford University Press.
- Azaustre, Antonio y Casas, Juan (1997). *Manual de retórica española*. Barcelona. Ariel.
- Aznar, Pilar (coord.). *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista*. Valencia. Tirant lo Blanch.

- Bachman, Lyle (1995). «Habilidad lingüística comunicativa», en Llobera, Miquel (coord.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Edelsa, pp. 105-128.
- Badía, Joan y Cassany, Daniel (1994). «La classe de literatura, avui», *Articles* n° 1, pp. 7-14.
- Badosa, Enrique (1964). *Razones para el lector*. Barcelona. Plaza & Janés.
- Baig, Antonio. (1973). *El lenguaje y la nueva gramática*. Barcelona. Ed. Vicens-Vives.
- Bajtin, Mijail (1991). *Teoría y estética de la novela*. Madrid. Taurus.
- (2002). *Estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI.
- Ballester, Josep (1999). *L'educació literaria*. Valencia. Publicacions Universitat de València.
- (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona. Graó.
- Barthes, Roland (1973). *Le plaisir du texte*. París. Seuil.
- (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona. Paidós.
- Barry, Peter (2002). *Beggining Theory. An Introduction to Literary and Cultural Theory*. Manchester. Manchester University Press.
- Bartolomé, Antonio R. (1989). *Nuevas tecnologías y enseñanza*. Barcelona. ICE-Universidad de Barcelona-Horsori.
- Battaner, Paz, Gutiérrez, Juan y Miralles, Enrique (1985). *Introducción a la enseñanza de la lengua y la literatura española*. Madrid. Alhambra.
- Bassedas, Eulàlia, Huguet, Teresa y Solé, Isabel (1998). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona. Graó.
- Bastons, Carles (coord.) (1994). *Nuevas cuestiones de didáctica de la lengua y la literatura en tiempo de reforma*. Barcelona. PPU.
- Baudelaire, Charles (1996). *Salones y otros escritos sobre arte*. Madrid. Visor.
- Baudrillard, Jean (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona. Kairós.
- Bauman, Zygmunt (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona. Gedisa.
- Bayard, Pierre (2010). *Cómo hablar de los libros que no se han leído*. Barcelona. Anagrama.

- Bearne, Eve (1998). *La atención a la diversidad en la escuela primaria*. Madrid. La Muralla.
- Beaugrande, Robert de, Dessler, Wolfgang (1972). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona. Ariel.
- Benedito, Vicenç (1987). *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona. Barcanova.
- Benejam, Pilar (1986). *La formación de maestros: una propuesta alternativa*. Barcelona. Laia.
- Benito, Águeda y Cruz, Ana (eds.) (2007). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid. Narcea.
- Benson, Ken (1992). «Los espacios vacíos y el lector modelo». *Investigaciones semióticas IV*, nº 1, pp. 27-28.
- Berlo, David (1984). *El proceso de la comunicación*. Buenos Aires. Ed. El Ateneo.
- Bermúdez, María (2012). «Literatura infantil y juvenil, educación literaria y diversidad cultural», en Bermúdez, M. y Núñez, P. (eds.) (2012). *Canon y educación literaria*. Barcelona. Octaedro. Compilado por Antonio González Vázquez y José Rienda Polo, pp. 66-83.
- Bernárdez, Enrique (1982). *Introducción a la Lingüística del texto*. Madrid. Espasa-Calpe.
- (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid. Cátedra.
- Bernández Rodal, Asunción (1997). «Acerca del lector, ese blanco inmóvil». *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, nº 3, pp. 183-194.
- Bernardo Carrasco, José (1993). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Madrid. Rialp.
- Bertochi, Daniela (1995): «La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria», *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, nº 4, pp. 23-37.
- Bertoni del Guercio, G. Colomer, Teresa et alii (1992). *La formació lectora a primària i secundària*. Barcelona. Barcanova.
- Besse, Henri (1984). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. París. Hatier.

- Bierwisch, Manfred (1986). *Efectos psicológicos de los componentes estructurales del lenguaje*. Buenos Aires. Paidós.
- Bigas, Montserrat y Correig, Montserrat (eds.) (2001). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid. Síntesis.
- Birkerts, Sven (1999). *Elegía a Gutenberg*. Madrid. Alianza.
- Bleich, David (1975). *Reading san Feelings: An Introduction to Subjective Criticism*. Baltimore. The Johns Hopkins University Press.
- (1978). *Subjective Criticism*. Baltimore. The Johns Hopkins University Press.
- Bloom, Benjamin, Krathwohl, David y Masia, Bertram (1972). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales. 2 vols.* Alcoy. Marfil.
- Bloom, Harold (1995). *El canon occidental*. Barcelona. Anagrama.
- (2003). *Cómo leer y por qué*. Barcelona. Anagrama.
- Bobes Naves, M^a del Carmen (1994). «La literatura. La ciencia de la literatura. La crítica de la razón literaria», en Villanueva, D. (coord). *Curso de teoría literaria*. Madrid, Taurus, pp. 19-45.
- Bombini, Gustavo (2017). *La literatura entre la enseñanza y la mediación*. Buenos Aires. Panamericana.
- (2018). *Miscelanea*. Buenos Aires: Noveduc
- Borda, M^a Isabel (2002). *Literatura infantil y juvenil. Teoría y didáctica*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- (2006). *Cómo iniciar a la lectura*. Málaga. Ed. Arguval.
- Bordons, Glòria y Díaz-Plaja, Ana (coord.) (2004). *Ensenyar literatura a secundària*. Barcelona, Graó.
- Borrás, Laura (ed.) (2010). *Cartografies de l'hipertext*. Barcelona. Editorial UOC.
- Brand, Jennie (2017). «El docente lector como formador de ciudadanos». *Alteridad: revista de educación*. Vol 12, n^o 2, pp. 165-174.
- Bravo-Villasante, Carmen (1975). *¿Qué leen nuestros hijos?* Madrid. Editorial Magisterio Español. Prensa Española.
- (1983). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid. Escuela Española.
- Brines, Francisco (1995). *Escritos sobre poesía española (de Pedro Salinas a Carlos Bousoño)*. Valencia. Pre-Textos.

- Bringuier, Jean-Claude (1977). *Conversations libres avec Jean Piaget*. París. Ed. Robert Laffont.
- Bronckart, Jean-Paul (1991). «Quelles directions de recherche pour la didactique du FLM?, *Etudes de Linguistique Appliquée*, nº 84, pp. 111-121.
- Bronckart, Jean-Paul y Schneuwly, Bernard (1991). «Les didactiques entre la ciència i la utopia. El cas de la didáctica del francès como a llengua materna», *Temps d'Educació*, nº 3, pp. 185-205.
- y Schneuwly, Bernard (1996). «El nacimiento de la Didáctica de la Lengua materna: una utopía indispensable», *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 9, pp. 61-78.
- Brumfit, Cristopher J. (1985). *Language and Literature Teaching. From Practice to Pinciple*. London. Pergamon.
- Brulé, Alain (1999). *Saber dialogar y convencer*. Barcelona. Octaedro.
- Bruner, Jerome (1980). *Investigación sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid. Pablo del Río.
- (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza.
- (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid. Morata.
- Buendía, Leonor, González, Daniel y Pozo, Teresa (coords.) (2004). *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid. La Muralla.
- Bustos, J. Jesús de (dir.) (1989). *Vocabulario Básico en la E.G.B.* Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia-Espasa-Calpe.
- Calero, José (1996). *De la letra al texto. Taller de escritura*. Barcelona. Octaedro.
- Camarero, Jesús (2008). *Intertextualidad. Redes de textos y literaturas transversales en dinámica intercultural*. Barcelona. Anthropos.
- Cambra Margarida, Camps, Anna y Ríos, Isabel (coords.). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona. Graó.
- Camina, M^a Asunción (1996). «El aprendizaje lector desde la perspectiva de algunos modelos teóricos y su relación con el currículo de la enseñanza de primaria. Apuntes para la reflexión». *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, nº 168, pp. 541-560.

- Campa, Hermenegildo de la, Romero, Antonio, Romero, Francisco y Líndez, Josefa (1996). *Diccionario inverso del vocabulario escolar básico*. Granada. Fundación Educación y Futuro.
- Campbell, Joseph (1999). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. México DF. FCE.
- Campos Fernández-Fígares, Mar (2009) «Entre lectura y literatura», en Martos Núñez, E. y Rösing, Tania M.K (coord.). *Prácticas de lectura y escritura*. Universidade de Passo Fundo, pp. 29-42.
- Y Martos García, Alberto (2017). «Lectura, ecología y educación: desafíos en la formación del profesorado». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 90, pp. 15-25.
- y Escandell Montiel, Daniel (2019). *Poesía en red y ciberpoesía*. Orihuela. Fundación Cultural Miguel Hernández/ Revista Caracteres.
- Camps, Anna (1986). *La gramàtica a l'escola bàsica*. Barcelona. Barcanova.
- et alii (1990). *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona. Barcanova.
- y Milian, M. (1990). «L'espai de la Didàctica de la llengua i la literatura». *Interaula*, nº 11, pp. 22-24.
- (1992). «Hacia una renovación de la enseñanza de la lengua escrita en la escuela», *Aula*, nº 2, pp. 5-9.
- (1993). «Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico», *Infancia y aprendizaje*, nº 49, pp. 3-19.
- (coord.) (1994). *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona. Barcanova.
- y Colomer, Teresa (coords.) (1997). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona. Universitat de Barcelona-ICE-Horsori.
- (1998). «La especificidad del área de la Didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura», Mendoza Fillola, A. (coord.). *Conceptos clave de didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona. SEDLL-ICE Universitat de Barcelona-Horsori, pp. 33-47.

- (2000). «Un marco para la interpretación de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito», *Lenguaje y Textos*, nº 15, pp. 27-49.
- Canale, Michael (1995). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», Llobera, M. (coord.). *Competencia comunicativa*. Madrid. Edelsa, pp. 63-81.
- y Swain, Merrill (1979). *Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Ontario. O.I.S.E.
- Candlin, David (1990). «Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas», *Comunicación, lenguaje y educación*, nº 7-9, pp. 33-55.
- Cano, Ángel, Guerrero, Pedro y López Valero, Amando (1992). *Didáctica de la lengua y la literatura. Bibliografía*. Murcia. Universidad de Murcia.
- Cantón, Isabel (1997). «Didáctica de la lectoescritura», en Serrano, J. y Martínez, J. E. (coords.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona. Oikos-Tau, pp. 293-338.
- Cañas, Dionisio y González, Carlos (2010). *¿Puede un computador escribir un poema de amor?* Madrid. Devenir.
- Carmona, Ramón (1996). *Cómo se comenta un texto fílmico*. Madrid. Cátedra.
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca.
- Carretero, Mario (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza. Edelvives.
- Casanova, M^a Antonia (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid. La Muralla.
- Cassany, Daniel (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona. Paidós.
- (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona. Graó.
- , Luna, Marta y Sanz, Glòria (1993, 2000). *Ensenyar lengua*. Barcelona. Graó.
- (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona. Anagrama.
- (1999). *Construir la escritura*. Barcelona. Paidós.
- (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona. Paidós.
- Castañeda, A. (1990). «Enseñanza comunicativa de la gramática del español: actividades para el aula», en Fente, R., Molina, J. A. de, Martínez, A. (eds.) *Actas del primer Congreso Nacional de ASELE*. Granada. Universidad de Granada, pp. 67-78.

- Cavallo, Guglielmo y Chartier, Roger (dir.) (2001). *Historia de la lectura*. Madrid. Taurus.
- Cazden, Courtney B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona. Paidós-MEC.
- Ceballos, Ignacio (2016). *Iniciación literaria en Educación Infantil*. Logroño. Universidad Internacional de la Rioja.
- Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (2004). *La prensa, un recurso didáctico*. Madrid. MEC.
- (2005). *El cine, un recurso didáctico*. Madrid. MEC.
- Cerrillo, Pedro (1996). « Qué leer y en qué momento», en Cerrillo, P. y García Padrino, J. (eds.). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca. Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 47-58.
- y García Padrino, Jaime (eds.) (1996). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca. Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- ,Larrañaga, Elisa y Yubero, Santiago (eds.) (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca. Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- y Sánchez, César (eds.) (2016). *Prohibido leer. La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea*. Cuenca. Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- (2016). *El lector literario*. Ciudad de México. FCE.
- Cervera, Ángel (1994). *Lengua para todos en secundaria*. Madrid. Narcea.
- Cervera, Juan (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao. Mensajero-Universidad de Deusto.
- (1993). *Literatura y lengua en la educación infantil*. Bilbao. Mensajero.
- (1997). *La creación literaria para niños*. Bilbao. Mensajero.
- Cesarini, Remo (2004). *Introducción a los estudios literarios*. Barcelona. Crítica.
- Chadwick, Clifton Bunch y Rivera, Nelson (1990). *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona. Paidós.
- Chartier, Roger (2017). «Leer sin libros». *Álabe*, nº 15. [en línea: www.revistaalabe.com]

- (2019). «El libro en el mundo digital», en Quiles, M^a. C. y Campos Fernández-Fígares, M. (coords.). *Repensando la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Paradigmas y nuevas líneas de investigación*. Visor. Madrid, pp. 43-53
- Chassay, Jean-François (2002). *Le Dictionnaire du Littéraire*. Paris. PUF.
- Chevallard, Yves (1992). *La transposition didactique*. Grenoble. La pensée sauvage.
- Chevrel, Yves (1985). «Méthologie de la réception. De la recherche à l'enseignement». *Neoheticon*, n°3-1, pp. 47-57.
- Chomsky, Noam (1971). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona. Seix Barral.
- (1974). *Estructuras sintácticas*. Madrid. Siglo XXI.
- Cioranescu, Alejandro (1983). *Le Masque et le visage. Du Baroque espagnol au classicisme français*. Génova. Drosz.
- Clemente, María (2001). *Enseñar a leer*. Madrid. Pirámide.
- y Domínguez, Ana Belén (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid. Pirámide.
- Clementson, Carlos (1974). «Necesidad de la poesía», en VV.AA. *Estudios literarios dedicados al profesor Mariano Baquero Goyanes*. Murcia. Sin Editorial. Imprenta Sucesores de Nogués, pp. 49-53.
- Cohen, Andrew D. (1980). *Testing Language ability in the classroom*. Massachusets. Newbury House Publications.
- , Manion, Lawrence (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid. La Muralla.
- Coll, César (1980). *Métodos de investigación y análisis de los procesos educativos*. Barcelona. Edicions Universitat-ICE-Horsori.
- (1985). «Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas». *Anuario de psicología*, n° 33, pp. 59-70.
- (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona. Paidós.
- (comp.) (1991). *Desarrollo psicológico y educativo*. Madrid. Alianza Ed.
- *et alii* (1994). *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.
- y Gimeno, José (1987). *Reflexiones sobre un marco curricular para una escuela renovadora*. Madrid. C. Nal. De Recursos para la Educación Especial.

- Coll, César, Mauri, Teresa y Onrubia, Javier (2007): «Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de medición de la actividad conjunta de profesores y estudiantes», *Anuario de psicología*, vol. 38, nº. 3, pp. 377-400.
- (2008): «Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural» *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, nº. 1, pp.1-18.
- Collins, Allan y Smith, Edward (1980). *Teaching the process of Reading comprehension*. Urbana. Center for the Study of Reading. University of Illinois.
- Colombo, A. y Sommadosi, C. (ed.) (1985). *Lingua e nuova didattica. Insegnare la lingua*. Educazione letteraria. Milán. Mondadori.
- Colomer, Teresa (1996). «La evolución de la enseñanza literaria». *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, nº 8, pp. 127-171.
- y Camps, Anna (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid. Celeste-MEC.
- (1998). *La formació del lector literari*. Barcelona. Barcanova.
- (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid. Síntesis.
- (coord.) (2009). *Lecturas adolescentes*. Barcelona. Graó.
- (2012). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México DF. Fondo de Cultura Económica.
- Consejería de Educación y Ciencia (ed.) (1998). *Internet en el aula*. Sevilla. Junta de Andalucía.
- Contín, Silvia (2000). «Internautas del idioma: ¿cómo desarrollar la competencia hipertextual de los adolescentes?», *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 24, pp. 59-72.
- y Merino, Sergio (2001). «Adolescentes: entre la escuela y el cibercafé», *Comunicar*, nº 17, pp. 41-47.
- Coopen, Helen (1978). *Utilización didáctica de los medios audiovisuales*. Madrid. Anaya.
- Cooper, J. David (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid. Visor.
- Cordón García, José Antonio (2016). «La lectura digital y la formación del lector digital en España: la actividad de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y el Proyecto Territorio Ebook». *Álabe*, nº 13, sp. [en línea: www.revistaalabe.com]

- (2018) *Sociedad de lectura y redes de lectores. Colaboración, visibilidad y recomendación en el ecosistema del libro*. Madrid. Marcial Pons.
- Coronas, Mariano (2000). «Hábito lector». *Cuadernos de Pedagogía*, nº 289, pp. 53-56.
- Corti, María (1976). *Principi della comunicazione letteraria*. Milán. Bompiani.
- Cots, Josep Maria (1995). «El desarrollo de la competencia comunicativa oral», *Textos*, nº 3, pp. 17-23.
- Cruz Piñol, María (2002). *Enseñar español en la era de Internet: la WWW y la enseñanza de español como lengua extranjera*. Barcelona. Octaedro.
- Cuervo, Marina y Diéguez, Jesús (1991). *Mejorar la expresión oral. Animación a través de dinámicas grupales*. Madrid. Narcea.
- Cuetos, Fernando (2000). *Psicología de la lectura*. Bilbao. Praxis.
- Culler, Jonathan (1978). *La poética estructuralista*. Barcelona. Anagrama.
- Cuquerella, Ana (2018). *Del café al tuit. Literatura digital, una nueva vanguardia*. Valencia. Calambur.
- Dällenbach, Lucien (1976). *Le récit spéculaire, étude sur la mise en abyme*. París. Seuil.
- Delmiro Coto, Benigno (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona. Graó.
- Desrosiers, Rachel (1978). *La creatividad verbal en los niños*. Barcelona. Oikos-Tau.
- Devís, Anna (1998). *La paratextualitat en la literatura catalana de postguerra (1940-1970)*. Valencia. Universitat de València,
- y Sendra, Josep (2001). *Comentar textos: Batxillerat*. València. Castellnou.
- Díaz Castañón, Carmen *et alii* (1978). *Vocabulario Básico del español y sus aplicaciones a la enseñanza*. 2vols. Oviedo. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Díez, Antonio E. y Clemente, Vicente (2017). «La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación en el aula». *Investigación sobre Lectura*, nº 7, pp. 22-35.
- Díez de Ulzurrun, Ascen (coord.). (1998). *L'aprenentatge de la lectoescriptura des d'una perspectiva constructivista. Vol 1. Activitats per fer a l'aula: textos funcionals i contes*. Barcelona. Graó.
- Díez, Antonio y García Velasco, Antonio (2015). «Presentación. La competencia lectora, perfiles y aristas». *Lenguaje y Textos*, nº 41, pp. 5-8.

- Dijk, Teun A. van (1977). *Texto y contexto. Semántica y Pragmática del Discurso*. Madrid. Cátedra.
- (2000): *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona. Gedisa.
- Dilthey, Wilhem (1914). *Gesammelte Schriften*. Leipzig-Berlín. Teubner.
- Domínguez Caparrós, José (2001). *Estudios de teoría literaria*. Valencia. Tirant Lo Blanch.
- Downing, John y Thackray, Derek (1974). *Madurez para la lectura*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Dueñas, José, Taberner, Rosa, Calvo Virginia y Consejo, Elena (2014). «La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores». *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, nº11, pp. 21-43.
- Duque, Claudia, Ortiz, K. Daniela, Sosa, Elcy y Bastidas, Fabio (2012). «La lectura como valor para la construcción del lector competente». *Infancias Imágenes*. Vol. 11, nº 1, pp.107-113. En línea:
file:///C:/Users/Media/AppData/Local/Temp/Dialnet-LaLecturaComoValorParaLaConstruccionDelLectorCompe-4817193.pdf
- Ebner, Theodor (1985). *Lingüística aplicada*. Madrid. Gredos.
- Eco, Umberto (1968). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona. Lumen.
- (1974). *La estructura ausente*. Barcelona. Lumen.
- (1976). *Tratado de semiótica general*. Barcelona. Lumen.
- (1979). *Obra abierta*. Barcelona. Ariel.
- (1981). *Lector in fabula*. Barcelona. Lumen.
- (1984). *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Barcelona. Lumen.
- (1988). *De los espejos y otros ensayos*. Barcelona. Lumen.
- (1990). *Los límites de la interpretación*. Barcelona. Lumen.
- (1997). *Interpretación y sobreinterpretación*. Madrid. Cambridge University Press.
- Eire, Ana (2005). *Conversaciones con poetas. Españoles contemporáneos*. Sevilla. Renacimiento.
- Eisner, Elliot W. (1982). *Cómo preparar la reforma del currículo*. Buenos Aires. Ateneo.

- (1987). *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona. Ed. Martínez Roca.
- Elliott, John (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid. Morata.
- (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Morata.
- Ellis, John M. (1987). *Teoría de la crítica literaria. Análisis lógico*. Madrid. Taurus.
- Escamilla, Amparo y Llanos, Eva (1995). *La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en el aula*. Zaragoza. Ed. Edelvives.
- Escandell, M^a. Victoria (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona. Anthropos.
- Escarpit, Robert (1962). *Sociología de la literatura*. Buenos Aires. Los libros del Mirasol.
- (1968). *La revolución del libro*. Madrid. Alianza.
- y Barker, Ronald E. (1974). *El deseo de leer*. Barcelona. Península.
- (1975). *Escritura y comunicación*. Madrid. Castalia.
- Escudero, Juan M. (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona. Oikos-Tau.
- Estebaranz, Araceli (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla. Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Equipo Peonza (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid. Anaya.
- Even-Zohar, Itamar (1979). «Polysystem Theory». *Poetic Today*, I, nº 1-2, pp. 287-310.
- Fernández, Adela, González, Irene y Pérez, M^a del Mar (2012). «Enseñanzas de lenguas y TIC». *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 59, pp. 63-72.
- Fernández Huerta, José (1973). «Acepciones y divisiones de la Didáctica», en VV. AA. *Enciclopedia de Didáctica Aplicada. Vol. I*. Barcelona. Labor, pp. 20-30.
- Fernández Cobo, Raquel (2016). «La enseñanza de la lectura literaria en el siglo XXI: la teoría de la lectura de Ricardo Piglia en el nivel universitario». *Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, nº 24, pp. 205-227.
- Fernández Pérez, Miguel (1989). *La profesionalización del docente*. Madrid. Escuela Española.
- Fernández Ramírez, Salvador (1985). *La enseñanza de la gramática y de la literatura*. Madrid. La Muralla.
- Ferrarotti, Franco (2002). *Leer, leerse. La agonía del libro en el cambio de milenio*. Barcelona. Península.
- Ferrés, Joan (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona. Paidós.

- Fih, Stanley E. (1970). «Literatura in the Reader: affective stylistics». *New Literary History*, nº 2, pp. 123-162.
- Fokkema, Douwe Wessel y Elrud, Isbch (1992). *Teorías de la literatura del siglo XX*. Madrid. Cátedra.
- Friedrich, Hugo (1959). *Estructura de la lírica moderna*. Barcelona. Seix Barral.
- Friedman, Edward, Valdivieso, Teresa, Virgilio, Carmelo (2004). *Aproximaciones al estudio de la literatura hispánica*. Boston. McGraw-Hill.
- Fuentes, Catalina (1996). *Aproximación a la estructura del texto*. Málaga. Ágora.
- Gadamer, Hans-Georg (1996). *Estética y Hermenéutica*. Madrid. Taurus.
- (2007). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid. Tecnos.
- Galisson, Robert (1995). «À enseignant nouveau, outils nouveaux. Le français dans le monde (recherches et applications), *Méthodes et méthodologies*, número spécial, pp. 70-78.
- Gallego, Carlos (2001). «Aplicaciones de los modelos del procesamiento lector a la enseñanza de la lectura». *Educación, desarrollo y diversidad*, nº 5, pp. 49-74.
- Galton, Maurice y Moon, Bob (1986). *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona. Martínez Roca.
- García Álvarez, Jesús (1993). *La formación permanente del profesorado: más allá de la Reforma*. Madrid. Escuela Española.
- García Barrientos, José L. (2016). *La comunicación literaria. El lenguaje literario I*. Madrid. ArcoLibros.
- García Berrio, Antonio (1994). *Teoría de la literatura (la construcción del significado poético)*. 2ª edición corregida y aumentada. Madrid. Cátedra.
- y Huertas, Javier (1992). *Los géneros literarios: sistema e historia*. Madrid. Cátedra.
- y Hernández, Teresa (2004). *Crítica literaria. Iniciación al estudio de la literatura*. Madrid. Cátedra.
- García del Toro, Antonio (2004). *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*. Barcelona. Graó.
- García Díez, Mercedes, Prieto Juan y Fernández, Víctor M. (1999). «Los hábitos de lectura en España: características sociales, educativas y ambientales». *Revista de educación*, nº 320, pp. 379-390.

- García Dussón, Eder (2014). «La importancia de las inferencias indiciales en los procesos de comprensión lectora». *Enunciación*. Vol 19, nº 1, pp. 112-130. En línea: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc>
- García-Giralda Bueno, M^a Luis (2014). *La Ogra Doña Enriqueta. La poesía como instrumento de innovación educativa en la infancia: una propuesta concreta*. Málaga. Servicio de Publicaciones y Divulgación científica del Vicerrectorado de Investigación y Transferencia.
- García Hoz, Víctor (coord.). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid. Rialp.
- García Landa, José Ángel (2010). «Múltiples lectores implícitos». *Cuadernos de investigación filológica*, nº 35-36, pp. 63-75.
- García Marcos, Francisco (1993). *Nociones de Sociolingüística*. Barcelona. Octaedro.
- García Mongay, Fernando (1998). *Internet para niños*. Madrid. Espasa-Calpe.
- García Padrino, Jaime (1992). «Literatura Infantil y Educación», en Cerrillo, P. y García Padrino, J. (eds.) *Literatura Infantil y enseñanza de la literatura*. Cuenca. Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 13-26.
- García Rivera, Gloria (1984). *Lengua y creatividad*. Barcelona. Publicacions Universitat-ICE-Horsori.
- (1995). *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid. Akal.
- Gargallo, Bernardo (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia. Tirant Lo Banch.
- Gasol, Anna y Arànega, Mercé (2000). *Descubrir el placer de la lectura. Lectura y motivación lectora*. Barcelona. Edebé.
- Generalitat de Catalunya (1999). *Los audiovisuales en el aula. Estrategias y recursos didácticos*. Barcelona. Generalitat de Catalunya. Departamento de Enseñanza.
- Genette, Gérard (1972). *Figures III*. París. Seuil.
- (1989). *Palimpsestos (La literatura en segundo grado)*. Madrid. Taurus.
- (1991). *Fiction et diction*. París. Seuil.
- Gibson, Walker (1950). «Authors, Speakers, Readers, and Mock Reader», en Tompkins, J. (ed.). *Reader-Response Criticism, from Formalism to Poststructuralism*. Baltimore & London. Johns Hopkins University Press, pp. 1-6.

- Gignoux, Anne Claire (2005). *Initiation à l'intertextualité*. París. Ellipses.
- Gimeno, José (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
- Girbés, Joan Carles (2006). *Llegir per a créixer*. Alzira. Fundació Bromera.
- Gnisci, Armando (2002). *Introducción a la literatura comparada*. Barcelona. Crítica.
- Gnutzmann, Rita (1980). «La teoría de la recepción». *Revista de Occidente*, nº 3, pp. 99-107.
- (1983). «Diez años de teoría de la recepción». *Letras de Deusto*. vol. 13, nº 25, pp. 179-194.
- (1991). «Teoría y práctica acerca del lector implícito». *Revista de Literatura*. Tomo 53, nº 105, pp. 5-18.
- Goble, Norman y Porter, James (1977). *L'évolution du rôle du maître*. Paris. UNESCO.
- Gómez, Jesús (1996). *El ensayo español. I Los orígenes: siglos XV a XVII*. Barcelona. Crítica.
- Gómez, Juan D. (2017). «A Model for the Strategic Use of Metacognitive Reading Comprehension Strategies». *Profile: Issues in Teacher's Professional Development*. Vol 19, nº 2, pp. 187-201.
- Gómez Nieto, C. et alii (1993). *La formación didáctica del maestro desde un modelo reflexivo*. Valladolid. Servicio Publicaciones Universidad de Valladolid.
- Gómez Redondo, Fernando (1994). *El lenguaje literario. Teoría y Práctica*. Madrid. EDAF.
- Gómez Yebra, Antonio (2016). *Animación a la lectura y literatura juvenil*. Sevilla. Renacimiento.
- González, Jesús y Gaudioso, Elena (2001). *Aprender a formar en Internet*. Madrid. Paraninfo.
- González Batlle, Jorge (2015). «La hora de lectura: un espacio para mejorar la comprensión lectora y el hábito lector». *Lenguaje y Textos*, nº 42, pp. 71-78.
- González Cuenca, Joaquín (1992). «Función y posibilidades de la enseñanza de la literatura en la Universidad», en Cerrillo, P. y García Padrino, J. (eds.). *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*. Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 35-43.
- González Fernández, Antonio (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid. Síntesis.

- González Landa, M^a Carmen (1995). «Perspectivas de lectura de los textos literarios e implicaciones didácticas», *Didáctica*, nº 6, pp. 111-132.
- González Nieto, Luis (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (lingüística para profesores)*. Madrid. Cátedra.
- Granados, John *et alii* (2014). «Las tecnología de la información y las comunicaciones, las del aprendizaje y del conocimiento y las tecnologías para el empoderamiento y la participación como instrumentos de apoyo al docente de la universidad del siglo XXI». *Medisur*, nº 1, vol. 12, pp. 289-294.
- Greeg, Lee W. (1990). *Cognitive process in writin*. New Jersey. Hillsdale.
- Greimas, Algirdas Julien (1973). *En torno al sentido. Ensayos semióticos*. Madrid. Fragua.
- (1987). *Semántica estructural*. Madrid. Gredos.
- Grimalt, Manuel (1962). *Los niños y sus libros*. Barcelona. Sayma.
- Grundy, Shirley (1987). *Producto o praxis del currículum*. Madrid. Morata.
- Guerrero Ruiz, Pedro (1992). «Experiencias en lengua y literatura (Educación Infantil y Primaria)», en Cerrillo, P. y García Padrino, J. (eds.). *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*. Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 85- 94.
- y Car, Teresa (2015). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*. Madrid. Pirámide.
- Guerrero Ruiz, Pedro y López Valero, Amando (1989). «Estrategias de formación del profesorado de enseñanza preescolar y primaria en la didáctica de la lengua y la literatura». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 6, pp. 563-571.
- (1992). *El taller de Lengua y Literatura*. Madrid. Bruño.
- (1993). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Zaragoza. Monografía de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado-Universidad de Zaragoza.
- (eds.) (1995). *Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Murcia. Publicaciones Universidad de Murcia.
- Guillén, Claudio (1984). *Teorías de la Historia Literaria*. Madrid. Espasa-Calpe. Col. Austral.

- (1985). *Entre lo uno y lo diverso*. Barcelona. Crítica.
- (1998). *Múltiples moradas. Ensayo de Literatura Comparada*. Barcelona. Tusquets.
- Gumbrecht, H. Ulrich (1971). *La actual ciencia literaria alemana. Seis estudios sobre el texto y su ambiente*. Salamanca. Anaya.
- Gumperz, John (1989). *Engager la conversation*. París. Editions de Minuit.
- Gutiérrez, Raúl (2016). «Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria». *Revista de psicodidáctica*. Vol. 21, nº 2, pp. 303-320.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador (1997). *Comentario pragmático de textos publicitarios*. Madrid. Arco-Libros.
- Halliday, Michael A. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México DF. FCE.
- y Hasan, Ruqaiya (1985). *Language, Contextm, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford. OUP.
- Harris, Theodore y Hodges, Richard (comp.) (1985). *Diccionario de lectura y términos afines*. Madrid. Fundación Germán Pérez Ruipérez.
- Heredia , Hugo y Romero, Manuel F. (2019). «Técnicas para la evaluación de la lectura y las TIC: tres cuestionarios para su diagnóstico». *Campo abierto: Revista de educación*. Vol. 38, nº 1, pp. 45-63.
- (2019b). «Prácticas lectoras en formato digital: apostando por las humanidades en Educación», en Álvarez, E. (coord.). *Humanidades digitales: una mirada desde la interdisciplinariedad*. Berlin. Peter Lang Pu. pp. 123-138.
- Hernández, José M^a. y Sepúlveda, Félix (1993). *Diseño de unidades didácticas de lengua y literatura en la Secundaria Obligatoria*. Madrid. Cincel.
- Hernández Martín, Azucena y Quintero, Anunciación (2001). *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid. Síntesis.
- Hill, Jennifer (1986). *Using Literature in Language Teaching*. London. Macmillan.
- Hirsch, Erci Donald (1976). *The Aims of Interpretation*. Chicago University Press.
- Holland, Normand N. (1975). *Five Readers Reading*. New Haven. Yale University Press.

- Hymes, Dell (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia. University of Pennsylvania Press.
- Ingarden, Roman (1931). *The Literary Work of Art: An Investigation on the Bordelines of Ontology, Logic and Theory of Literature*. Evanston, III. Northwestern University Press.
- Iriarte, P. Gregorio y Orsini, Marta (1996). *Educación y medios de comunicación. Guía didáctica para la Enseñanza Primaria*. Cochabamba. CEPROMIL.
- Iser, Wolfgang (1972). *The Implied Reader*. Baltimore. The Johns Hopkins University Press.
- (1987). *El acto de leer*. Madrid. Taurus.
- (1989). «La estructura apelativa de los textos», en Mayoral J. (ed.) (2015). *Estética de la recepción*. Madrid. Arcolibros, pp. 133-148.
- Jacquet, Jaqueline y Casulleras, Silvia (2004). *40 juegos para practicar la lengua española*. Barcelona. Graó.
- Jauss, Hans R. (1975). «El lector como instancia de una nueva historia de la literatura», en Mayoral J. (ed.) (2015). *Estética de la recepción*. Madrid. Arcolibros, pp. 59-85.
- (1977). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid. Taurus.
- (1978). *Pour une esthétique de la Réception*. París. Gallimard.
- (2000). *La historia de la literatura como provocación*. Barcelona. Península.
- Jenny, Laurent (1976). «La stratégie et la forme». *Poétique*, nº 27, pp. 257-281.
- Jiménez González, J. y Ortiz, M^a del R. (2001). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid. Síntesis.
- Jiménez González, Juan y Artiles, Ceferino (2001). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura*. Madrid. Síntesis.
- Jiménez Pérez, Elena (2014). «Comprensión lectora vs competencia lector: qué son y qué relación existe entre ellos». *Investigaciones sobre lectura*, nº 1, pp. 65-74. En línea: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/33857>
- (2015). «Niveles de la comprensión y la competencia lectoras». *Lenguaje y Textos*, nº 41, pp. 19-26.
- Johston, Peter (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid. Visor.

- Jorba, Jaume, Gómez, Isabel y Prat, Àngels (comps.) (1998). *Parlar i escriure per aprendre*. Barcelona ICE-Universidade Barcelona.
- Jover, Guadalupe (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona. Octaedro.
- Jurado, Juan y Gilabet, Luisa (2000). *El taller de prensa en tu clase*. Barcelona. Octaedro.
- Koehler, Matthew J., Mishra, Punya y Cain, William (2015). «¿Qué son los Sabes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)?». *Virtualidad, Educación y Ciencia*, nº 10, pp. 9-23.
- Košik, Karel (1967). *Dialéctica de lo concreto*. Ciudad de México. Grijalbo.
- Kriscautzky, Gabriela y Vasallo, Isabel (2015). «Escribir la lectura: producción de sentidos y construcción de la subjetividad». *Traslaciones: Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*. Vol. 2, nº 3, pp. 68-79. En línea: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/344>
- Kristeva, Julia (1969). *Semiótica*. 2 vols. Madrid. Fundamentos.
- (1974). *La révolution du langage poétique*. París. Seuil.
- Kuhn, Deanna (1981). «La aplicación de la teoría de Piaget sobre desarrollo cognitivo a la educación», *Infancia y Aprendizaje*, nº 2, pp. 144-162.
- Lado, Robert (1964). *Languages Teaching: A Scientific Approach*. New York. Mc Graw-Hill.
- Landow, Georges (1997). *Hiper/Text/Theory*. Baltimore-Maryland. The Johns Hopkins University Press.
- Lapesa, Rafael *et alii* (1981). *Terminología gramatical para su empleo en la educación general básica*. Madrid. MEC.
- Larrosa, Jorge (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona. Laertes.
- Latorre, José Miguel y Montañés, Juan (1992). «Modelos teóricos sobre la comprensión lectora: algunas implicaciones en el proceso de aprendizaje». *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 6, pp. 131-144.
- Lázaro Martínez, Ángel (1987). *Diagnóstico de la comprensión lectora y orientación para su aprendizaje*. Madrid. Universidad Complutense.

- Lebrero, M^a Paz y Lebrero, M^a Teresa (1991). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid. Síntesis
- Lee, Y., Fok, Angela, Lord, Robert y Low, Graham (1985). *New directions in Language Testing*. Oxford. Pergamon.
- Leinbrandt, Isabelle (2008). *Herramientas electrónicas en la didáctica de las literaturas*. Pamplona. EUNSA.
- León, José Antonio (1991). «Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto». *Infancia y Aprendizaje*, n° 56, pp. 77-91.
- Lévy, Pierre (2011). *Cibercultura*. Barcelona. Anthropos.
- Libro Blanco para la Reforma del sistema Educativo* (1989). Madrid. MEC.
- Link, Hannelore (1976). *Rezeptionforschung. Eine Einführung in Methoden und Probleme*. Stuttgart. Kohlhammerer.
- Liston, Daniel, Zeichner, Kenneth (1993). *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Madrid. Morata.
- Littlewood, William (1994). *La enseñanza de la comunicación oral. Un marco metodológico*. Barcelona. Paidós.
- Lizarazú, Betty C. (2010). «Cómo propiciar en los estudiantes una lectura inferencial». *Infancias Imágenes*. Vol. 17, n° 1, pp. 109-116. En línea:
<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias>
- Lledó, Emilio (1999). *El silencio de la escritura*. Madrid. Espasa-Calpe. Col. Austral.
- Llobera, Miquel (coord.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Edelsa.
- Lluch, Gemma (1998). *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona-Universitat Jaume I- Universitat de València.
- (2003). «Claves para analizar el texto literario en las primeras edades», en García Padrino, J. (ed.). *La comunicación literaria en las primeras edades*. Madrid. MECED, pp. 9-24.
- (2005). «Textos y paratextos en los libros infantiles», en Utanda, M^a Carmen, Cerrillo, P. y García Padrino, J. (coords.). *Literatura infantil y educación literaria*. Cuenca. Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 89-106.

- (ed.) (2010). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona. Anthropos.
- Lockwood, Michael (2011). *Promover el placer de leer en la Educación Primaria*. Madrid. Morata-MEC.
- Lomas, Carlos (1994). *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Gijón. Trea.
- (1996). «La educación lingüística y literaria», en Lomas, C. (coord.). *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona. Horsori-Publicaciones Universidad de Barcelona.
- (1997). «Comunicación de masas, lenguaje y educación», en Serrano, Joaquín y Martínez, J. Enrique (coords.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona. Oikos-Tau, pp. 344-357.
- (coord.) (2008). *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona. Graó.
- Lomas, Carlos, Osoro, Andrés. (comps.) (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós.
- y Tusón, Amparo (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós.
- López, Rafael (1997). *La prensa en la escuela. Orientaciones didácticas para su utilización*. Madrid. Escuela Española.
- López Calva, Martín (2005). *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*. Sevilla. Trillas-Eduforma.
- López Molina, Juan y López Muyor, Pablo (2003). *Lectura y hábito lector*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- López Morales, Humberto (1984). *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros*. Madrid. Playor.
- et alii (1982). *Aprendizaje de la lengua en el ciclo Medio*. Madrid. Narcea.
- López Raventós, Cristian (2016). «El videojuego como herramienta educativa. Posibilidades y problemáticas acerca de los *serious games*». *Apertura. Revista de Innovación Educativa*. Vol. 18, nº 1. En línea:
<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/825/539>

- López Tamés, Román (1985). *Introducción a la Literatura Infantil*. Santander. Universidad de Santander-ICE.
- López Valero, Amando (1992). «La literatura en Educación Infantil y Primaria», en Cerrillo, P. y García Padrino, J. (eds.). *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*. Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 59-84.
- y Santiago, Rose Marie (1997). «El concepto de competencia comunicativa en la enseñanza de la lengua», en Cantero, F. J., Mendoza, A. y Romea, C. (eds.). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona. ICE-Universidad de Barcelona, pp. 519-523.
- (1998). «Hacia una conformación histórica de la Didáctica de la lengua y la Literatura», *Didáctica*, nº 10, pp. 215-231.
- (1998b). «Posibles líneas de investigación en Didáctica de la lengua y la Literatura», *Lenguaje y Textos*, nº 3, pp. 11-19.
- López Valero, Amando y Encabo, Eduardo (coords.) (2004). *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Barcelona. Octaedro.
- (2013). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Madrid. Síntesis.
- Lotman, Yuri (1972). *Vorlesungen zu einer strukturalen Poetik: Einföhrung, Theorie des Verses*. Munich. Ed- Karl Eimermacher-Waltraud Jachnow-Fink.
- y Uspenskij, B. (1971). *Semiótica de la cultura*. Madrid. Cátedra.
- (1988). *Estructura del texto artístico*. Madrid. Editorial Itsmo.
- (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Valencia-Madrid. Universitat de València-Cátedra
- Lozano, Roser (2011). «De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento». *Anuario ThinkEPI*, nº 5, pp. 45-47.
- Lukács, George (1973). *Sociología de la literatura*. Barcelona. Península.
- Luengo, Juan (1996). *Educación literaria y realidad en las aulas*. Córdoba. Servicio Publicaciones Universidad de Córdoba.
- Luria, Alexander R. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid. Visor.
- Luzán, Ignacio de (2005). *Arte de hablar, o sea, Retórica de las conversaciones*. Edición de Manuel Béjar Hurtado. Madrid. Gredos.

- Lyons, John (1975). *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid. Alianza.
- (1983). *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona. Paidós.
- Machado, Ana María (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid. Anaya.
- Macherey, Pierre (1974). *Para una teoría de la producción literaria*. Caracas. Universidad Central de Venezuela.
- Madrid, Daniel (2003). «El uso de Internet para el desarrollo curricular en primaria, secundaria y adultos», *Lenguaje y Textos*, nº 21, pp. 9-22.
- Maestro, Jesús G. (2012). *Genealogía de la literatura*. Vigo. Editorial Academia del Hispanismo.
- Magné, Bernard (1989). *Perecollages (1981-1988)*. Toulouse. Pu. Du Mirail-Toulouse.
- Mainer, Belén (2006). «El videojuego como material educativo: la *Odisea*». *Icono14. Revista de Comunicación y nuevas tecnologías*, nº 7. Sp. En línea: file:///C:/Users/Media/AppData/Local/Temp/El_videojuego_como_material_educativo_La_Odisea.pdf
- Maldonado, M^a Concepción (dir.) (1994). *Diccionario didáctico del español. Intermedio*. Madrid. SM.
- (dir.) (1995). *Diccionario didáctico del español. Elemental*. Madrid. SM.
- (1998). *Uso del diccionario en el aula*. Madrid. Arco-Libros.
- Maldavsky, David (1974). *Teoría literaria general*. Buenos Aires. Paidós.
- Manguel, Alberto (2004). *Vicios solitarios: lecturas, relecturas y otras cuestiones éticas*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- (2006). *Historia de la lectura*. Buenos Aires. Emecé Editores.
- Manresa, Mireia (2009). «Lectores juveniles: el hábito lector dentro y fuera de las aulas». *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 51, pp. 44-54.
- Mantecón, Benjamín (1992). *Didáctica de la lengua y la literatura: teoría, práctica docente e investigación*. Málaga. Ágora.
- Marchese, Angelo y Forradellas, Joaquín (2000). *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona. Ariel.
- Marchesi, Álvaro (2005). «La lectura como estrategia para el cambio educativo». *Revista de Educación*, nº Extra 1, pp. 15-35.
- Marías, Julián (1989). *Generación y constelación*. Madrid. Alianza.

- Marina, José A. y Válgoma, M^a de la (2005). *La magia de leer*. Barcelona. Plaza&Janés.
- Martín-Barbero, Jesús (2010). *De los medios a la mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona. Anthropos.
- Martín Peris, Ernesto (1992). «L'ensenyament d'idiomes mitjançant tasques comunicatives», *Com ensenyar català a adults*, n^o 26, pp. 4-11.
- Martín Vegas, Rosa M^a (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid. Síntesis.
- Martínez Díaz, M^a del Mar y Torres, Ana (2019). «Hábito lector en estudiantes de Primaria: influencia familiar y del Plan Lector del Centro Escolar». *Revista Fuentes*. Vol. 21, n^o 1, pp. 103-114.
- Martínez Fernández, José E. (2001). *La intertextualidad literaria*. Madrid. Cátedra.
- Martos Núñez, Eloy (1984). *Métodos alternativos de didáctica del lenguaje en EGB y EE.MM*. Madrid. CIDE-MEC.
- (1986). *Técnicas documentales e informáticas aplicadas a la didáctica de la lengua y la literatura*. Badajoz. Centro de Informática.
- (1988). *Métodos y diseños de investigación en Didácticas de la Literatura*. Madrid. CIDE-MEC.
- (1992). «La literatura en la educación secundaria», en Cerrillo, Pedro y García Padrino, Jaime (eds.). *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*. Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 95-107.
- Márquez, Alejandro (2017). «Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo». *Perfiles educativos*. Vol. 39, n^o 155, pp. 3-18.
- Marzal, Carlos (2009). *Los otros de uno mismo*. Valladolid. Servicio Publicaciones Universidad de Valladolid.
- Mata, Juan (2004). *El rastro de la voz. Y otras celebraciones de la lectura*. Granada. Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Matte Bon, Francisco (1993). *Gramática comunicativa del español*, 2 vols. Madrid. SGEL.
- Mattos, Luiz A. de (1963). *Compendio de Didáctica General*. Buenos Aires. Kapelusz.

- May, Frank B. (1975). *La enseñanza del lenguaje como comunicación*. Buenos Aires. Paidós.
- Mayor, Juan (1988). *Presupuestos psicológicos de la didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid. Anaya.
- Mayoral, José A. (1987). *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid. ArcoLibros.
- (ed.) (2015). *Estética de la recepción*. Madrid. ArcoLibros.
- McLuhan, Marshall (1988). *El medio es el mensaje*. Barcelona. Paidós.
- y Powers, Bruce R. (1995). *La aldea global*. Barcelona. Gedisa.
- Melanio, Óscar y Dávila, Giovanna (2018). «El modelo de buen lector y la formación del comportamiento lector». *UCV-Scientia*. Vol 10, nº 1, pp. 82-92.
- Mendoza Fillola, Antonio (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid. La Muralla.
- (1995). *De la literatura a la interpretación*. Buenos Aires. Editorial A-Z.
- (1996). «El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura», *SIGNA*, nº 5, pp. 265-288.
- (1998). «El proceso de recepción lectora», en Mendoza, A. (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona. Universidad de Barcelona- ICE-Horsori, pp. 169-190.
- (coord.) (1998b). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona. Universidad de Barcelona- ICE-Horsori.
- (1998c). *Tú, lector. Aspectos de la interpretación texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona. Octaedro.
- , López Valero, Amando y Martos, Eloy (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid. Akal.
- (2000). «El lector ingenuo y el lector competente. Pautas para la reflexión sobre la competencia lectora», *Puertas de lectura*, nº9-10, pp. 120-127.
- (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca. Publicaciones Universidad de Castilla-La Mancha.

- (2002). «El proceso lector: la interacción entre competencias y experiencias lectoras», en Mendoza, A. (coord.). *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid. MECD, pp. 101-137.
- y Cerrillo, Pedro (eds.) (2003). *Intertextos. Los componentes del intertexto lector*. Cuenca. Publicaciones Universidad de Castilla-La Mancha.
- (coord.) (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid. Prentice Hall.
- , Cantero, Francisco José (2003). «Didáctica de la lengua y la literatura: aspectos epistemológicos», en Mendoza, A. (coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid. Prentice Hall, pp. 3-26.
- (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- (2005). «Un comentario sobre el intertexto discursivo. El caso de *laluna.com*». *CLIJ*, nº 185, pp. 7-20.
- (2006). «Intertexto lector y literatura infantil», en Tabernero, R. *et alii* (coords.). *Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil*. Zaragoza. Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 11-34.
- (coord.) (2008). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona. Horsori.
- (coord.). (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona. Octaedro.
- (2015). «Minificciones, hiperficciones e hipertextos: de los clásicos a la educación literaria 2.0», en Arbonés, C., Prats, M. y Sanahuja, E. (eds.). *Literatura 2.0 en el aula. Propuestas y experiencias*. Barcelona. Octaedro, pp. 9- 20.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Propuesta de Directrices para la elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster*, en <http://firgoa.usc.es/drupal/nodel/33497>
- Moirand, Sophie (1979). *Compétence, production en langue étrangère*. París. Clé Internacional.
- (1980). «A obiettivi diversi: varietà de testi e strategie diversificate», en VV.AA. *Communication, Atti del Convegno Lend*, Bologne, Zanichelli, pp. 1- 16

- Montealegre, Rosalía, Almeida, Alicia y Bohórquez, Ana C. (2000). «Un modelo interactivo en comprensión lectora». *Acta Colombiana de Psicología*, nº 3, pp. 9-22.
- Montero, Luis, Íñiguez, M^a. Francisca y Zurita, Manuel (2000). *Didáctica de Lengua y Literatura para Profesores de Educación Secundaria*. Sevilla. MAD.
- Mora, Vicente Luis (2011). *El lectoespectador*. Barcelona. Seix Barral.
- Moreno, Isidro (1997). *La radio en el aula*. Barcelona. Octaedro.
- Moreno, Víctor (2004). *Lectores competentes*. Madrid. Anaya.
- (2011). *Cómo hacer lectores competentes. Guía práctica: reflexiones y propuestas*. Pamplona. Pamiela.
- Moreno Fernández, Francisco (1998). *Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje*. Madrid. Ariel.
- Moreno Verdulla, Antonio (1998). *Literatura infantil. Introducción en su problemática, su historia y su didáctica*. Cádiz. Servicio de Publicaciones Universidad de Cádiz.
- Moreno Verdulla, Pablo y Trigo Ibáñez, Ester (2017). «La TIC y las TAC al servicio de la educación: una introducción a los mapas conceptuales y la toma de apuntes». *RESED: Revista de Estudios Socioeducativos*, nº 5, pp. 89-103.
- Morris, Charles (1971). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona. Paidós.
- Mortara Garavelli, Bice (1991). *Manual de retórica*. Madrid. Cátedra.
- Moya López, Mónica (2013). «De las TICs a las TACs: la importancia de crear contenidos educativos digitales». *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia. Revista Científica de Opinión y Divulgación*, nº 27, pp. 1-14.
- Mukarōsky, Jan (1934). «El arte como hecho semiológico», en Jovet, J. (ed.) (1977). *Escritos de estética y semiótica del arte*. Barcelona. Gustavo Gili, pp. 35-46.
- Munita, Felipe (2018). «El sujeto lector didáctico: lectores que enseñan y profesores que leen». *Álabe: revista de investigación sobre lectura y escritura*, nº 17, pp. 1-9.
- Muñoz, Aureliano (1991). *Cuando el lenguaje se hace pasatiempo*. Madrid. Bruño.
- Navarro, José M^a (1992). «La enseñanza de la literatura en el D.C.B.», en Cerrillo, P. y García Padrino, J. (eds.). *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*. Cuenca. Servicio Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha, pp. 53-58.
- Neira, Matilde (2000). «Papel de la memoria operativa en el proceso lector: adquisición de la lectura y comprensión lectora». *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e*

educación: revista de estudios e investigación en psicología y educación, nº 6, pp. 751-756.

- Nickerson, Raymond, Perkins, David, Smith, Edward (1987). *Enseñar a pensar*. Madrid. MEC-Paidós.
- Nisbet, Robert y Shucksmith, John (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid. Santillana.
- Nisin, Arthur (1962). *La literatura y el lector*. Buenos Aires. Nova.
- Nobile, Ángelo (1992). *Literatura infantil y juvenil*. Madrid. Morata.
- Noguerol, Artur (1989). *Tècniques d'aprenentatge i d'estudi*. Barcelona. Graó.
- Novak, Joseph D. (1982). *Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid. Alianza Ed.
- y Gowin, Bob (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Martínez Roca.
- Nunan, David (1989). *Designing Tasks for the communicative classroom*. Cambridge. Cambridge University Press.
- (1991). *Language Teaching Methodology. A textbook for teachers*. New York. Prentice-Hall.
- Núñez, Gabriel (2001). *La educación literaria*. Madrid. Síntesis.
- y Fernández-Fígares, Mar Campos (2005). *Cómo nos enseñaron a leer*. Madrid. Akal.
- (2014). *Lectura literaria y lecturas del mundo (notas sobre la lectura y la educación literaria)*. El Ejido. Ediciones de Universidad de Almería.
- (2016). *Historia de la educación lingüística y literaria*. Madrid. Marcial Pons.
- (2016b). «Modelos de educación literaria en el moderno sistema escolar». *Lenguaje y Textos*, nº 43, pp. 23-32.
- Núñez, Rafael y Teso, Enrique del (1996). *Semántica y pragmática del texto común*. Madrid. Cátedra.
- Nussbaum, Lucila (1996). «La Didáctica de la Lengua: temas y líneas de investigación e innovación», Lomas, C. (coord.) *La educación lingüística y literaria en la*

- Enseñanza Secundaria*. Barcelona. ICE-Universidad de Barcelona-Horsori, pp. 123-142.
- Olod, Fray Luis de (1766). *Tratado del origen y arte de escribir bien: ilustrado con veinte y cinco láminas. Obra utilísima para que así maestros, como discípulo, y quantos se hallaren estudiosos de escribir bien...* Gerona. Imprenta Narciso Oliva.
- Onrubia, Javier (1993). «Interactividad e influencia educativa en el enseñanza/aprendizaje de un procesador de textos: una aproximación teórica y empírica», *Anuario de psicología*, nº 58, pp. 83-104.
- (1993b): «La atención a la diversidad en la enseñanza secundaria obligatoria: Algunas reflexiones y criterios psicopedagógicos», *Aula de innovación educativa*, nº 12, pp. 45-49.
- (1995): *Interacción e influencia educativa: aprendizaje de un procesador de textos*. Barcelona. Publicacions Universitat de Barcelona.
- (2016). «¿Por qué aprender en red?: El debate sobre las finalidades de la educación en la nueva ecología del aprendizaje», en Gros, B., Suárez, C. (coords.). *Pedagogía red: una educación para tiempos de Internet*. Barcelona. Octaedro. pp. 13-36.
- Ortega y Gasset, José (1997). *La deshumanización del arte*. Madrid. Espasa-Calpe. Col. Austral.
- Otero García, M^a Jesús (2006). *Animar a la lectura jugando*. Madrid. Editorial CCS.
- Pablo, M^a Jesús y Pérez, Carmen (1995). *El taller de lenguaje oral en la Escuela Infantil*. Madrid. Siglo XXI.
- Pagnini, Marcello (1980). *Estructura literaria y método crítico*. Madrid. Cátedra.
- Palincsar, Annemarie y Brown, Ann (1984). «Reciprocal teaching of Comprehension-forstering and Comprehension-monitoring activities». *Cognition and Instruction*. Vol. 2, nº 1, pp. 117-175.
- Papalini, Vanina A. (2012). «Las lecciones de los lectores. A propósito de la recepción literaria». *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, nº 6, pp. 1-21.
- Pardo, Luis E. (2013). «Fortalecimiento de la competencia lectora». *Revista de la Universidad de La Salle*, nº 62, pp. 113-132.

- Parodi, Giovanni (1993). «Macroestrategias en la comprensión de textos escritos: relaciones retóricas implícitas». *Estudios filológicos*, nº 28, pp. 75-86.
- Pastora, José Francisco (1990). *El vocabulario como agente de aprendizaje*. Madrid. La Muralla.
- Patte, Geneviève (2011). *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas*. Mexico DF. FCE.
- Paz, Octavio (1998). *Los hijos del limo*. Barcelona. Seix Barral.
- Peirce, Charles Sanders (1974). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Pelikan, Jaroslav (1992). *The Idea of the University. A Reexamination*. New Haven & London. Yale University Press.
- Pennac, Daniel (2005). *Como una novela*. Barcelona. Anagrama.
- Perdomo, Carmen (2005). «Nuevos planteamientos para la formación de la competencia literaria», *Lenguaje y textos*, nº 23, pp.149-159.
- Pérez Rodríguez, M^a Amor (2002). *La enseñanza de la lengua y la literatura con los medios de comunicación para el desarrollo de la competencia comunicativa*. Huelva. Departamento de Filología Española y sus Didácticas.
- (2004). *Los nuevos lenguajes de la comunicación: enseñar y aprender con los medios*. Barcelona. Paidós.
- Pérez Romero, Francisca y Terrón, José L. (2005). *La redacción en el aula*. Madrid. Síntesis.
- Pérez Tornero, José Manuel (1997). «La competencia comunicativa en un contexto mediático», en Cantero, Francisco J., Mendoza, Antonio y Romea, Celia (eds.). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona. ICE-Universidad de Barcelona, pp. 105-112.
- (1997b). *La otra mirada a la tele*. Sevilla. Junta de Andalucía.
- (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona. Paidós.
- Pernía, Hermes F. (2018). «Estrategias de comprensión lectora: experiencia en Educación Primaria». *Educere: Revista Venezolana de Educación*, nº 71, pp. 107- 115.

- Petrini, Enzo (1963). *Estudio crítico de la literatura infantil*. Madrid. Rialp.
- Petrucci, Armando (1999). *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona. Gedisa.
- Peytard, Jean *et alii* (1982). *Littérature et classe de langue*. París. Credif-Hatier.
- Piaget, Jean (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid. Siglo XXI.
- Pindado, Julián (2005). «Las posibilidades educativas de los videojuegos. Una revisión de los estudios más significativos». *Pixel. Bit. Revista de Medios y Educación*, nº 26, pp. 55-67. En línea: file:///C:/Users/Media/AppData/Local/Temp/61260-Texto%20del%20art%C3%ADculo-185400-1-10-20171113-1.pdf
- Poblete Ruiz, Manuel (2006). «Las competencias, instrumento para un cambio de paradigma», en Bolea, M. (coord.). *Investigación en Educación Matemática. Actas del X Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática*. Zaragoza. Instituto de Estudios Altoaragoneses, pp. 83-106.
- Popovic, Anton (1979). «Testo e metatesto (tipología dei rapporti intertextuali como oggetto delle ricerche delle scienza della letteratura)», en Prevignano, C. (ed.). *La semiótica nei paesi slavi*. Milán. Feltrinelli, pp. 521-545.
- Pozuelo Yvancos, José M^a (1989). *Teoría del lenguaje literario*. Madrid. Cátedra. Prado, Josefina (1997). «Utilización didáctica de las nuevas tecnologías en el área de Lengua española y Literatura: la informática», en Orive Castro, E. (ed.). *Literatura, Creación y Enseñanza*. Madrid. Orto, pp. 317-327.
- (2001). «El perfil del profesor de lengua ante los actuales retos de la enseñanza», en Méndez, Emilio y Delgado, Arturo (eds.). *Lengua y Cultura. Enfoques didácticos*. Las Palmas de Gran Canaria. SEDLL, pp. 555-562.
- (2001b). «Hacia un nuevo concepto de alfabetización. El lenguaje de los medios», *Comunicar*, nº 16, pp 161-170.
- (2001c). «La competencia comunicativa en el entorno tecnológico: desafío para la enseñanza», *Comunicar*, nº 17, pp. 21-30.
- , Galloso, María V^a y Pérez, M^a Amor (2003). *La galaxia digital: lenguaje y cultura sin fronteras en la era de la información*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid. La Muralla.

- Prats, Lluís (2005). *Cine para educar. Guía de más de 200 películas con valores*. Barcelona. Belacqua.
- Pressley, Michael (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona. Paidós.
- Propp, Vladimir (1985). *Morfología del cuento*. Madrid. Akal.
- Prose, Francine (2007). *Cómo lee un buen escritor. Técnicas de lectura de los grandes maestros*. Barcelona. Crítica.
- Quiles, M^a del Carmen (2020). «Textos poéticos y jóvenes lectores en la era de Internet: de -Booktubers‖ -Bookstagrammers‖ y -followers‖». *Contextos educativos. Revista de educación*, n^o 25, pp. 9-24.
- (2015). «Quién eres y de dónde vienes: Señas de identidad en la literatura infantil y juvenil». *Tonos digital*, n^o 28, sp. En línea: <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/42958/1/Quien%20eres%20y%20de%20donde%20vienes.pdf>
- , Palmer, Ítaca y Rosal, María (2015). *Hablar, leer y escribir. El descubrimiento de la palabra y la educación lingüística y literaria*. Madrid. Visor.
- , Martínez Ezquerro, Aurora y Palmer, Ítaca (2019). *Enredos de palabras: gramática y uso de la lengua en nuevos espacios de comunicación. Investigación en didáctica de la lengua*. Barcelona. Graó.
- y Campos Fernández-Fígares, Mar (2019b). *Repensando la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Paradigmas y nuevas líneas de investigación*. Madrid. Visor.
- Quintanal, José (2001). «Tratamiento complementario de la lectura en el aula. Consideraciones que ha de recibir en otras áreas que no sean la de Lengua», en VV.AA. *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona. Graó, pp. 46-55.
- Ramírez, Elsa M. (2016). «De la promoción de la lectura por placer a la formación integral de lectores». *Investigación bibliotecológica*. Vol. 30, n^o 69, pp. 95-120.
- Ramos, Luis (2005). «La lectura: un proceso implicador». *Primeras noticias: Revista de Literatura*, n^o 211, pp. 57-61.
- Rodrigo, Francesc y Ballester, Josep (2019). «La formación lectora y literaria de los futuros maestros mediante la metodología de trabajo por proyectos para el

- desarrollo de un aprendizaje integrado basado en competencias». *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. Vol. 34, nº 2, pp. 35-52.
- Rosal, Gerardo del (2005). «Niveles y modos de integración de conocimientos previos en la comprensión lectora». *Revista Signos: estudios de lingüística*, nº 58, pp. 177-194.
- Raynié Florence (2002). «*Pastores de Belén*, de Lope de Vega ¿una novela para niños?». *Didáctica (lengua y literatura)*, nº 14, pp. 195-210.
- Recasens, Margarita (1986). *Cómo jugar con el lenguaje*. Barcelona. Ediciones CEAC.
- (2003). *Comprensión y expresión oral. Actividades para niños de 6 a 12 años*. Barcelona. Ediciones CEAC.
- Reig, Dolors (2016). «TIC, TAC, TEP: internet como escuela de vida». *Cuadernos de pedagogía*, nº 473, pp. 24-27.
- (2018). «Los naufragos digitales». *Cuadernos de pedagogía*, nº 492, pp. 126- 127.
- (2019). «Educando la empatía global con ayuda de las tecnologías». *Cuadernos de pedagogía*, nº 495, pp. 108-109.
- (2019b). «De los influencers a los micropoderes (de nuevo): ¿Un rayo de luz para la web transformadora que soñamos?». *Cuadernos de pedagogía*, nº 501, pp. 114-115.
- Reyes, Alfonso (1948). *La experiencia literaria*. Buenos Aires. Losada.
- Reyes, Graciela (ed.) (1989). *Teorías literarias en la actualidad*. Madrid. Ediciones El arquero.
- Reyes Camps, Lourdes (2004). *Vivir la lectura*. Barcelona. Editorial Juventud.
- Reyzábal, M^a Victoria (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid. La Muralla.
- (1994). *Lengua castellana y literatura. Programación en Educación Primaria*. Madrid. Escuela Española.
- y Tenorio, Pedro (1994). *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid. La Muralla.
- (1998). «Estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje en el área de Lengua y Literatura», en Sevillano, M^a L. (coord.). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Madrid. UNED, pp. 171-214.

- (2002). *Didácticas de los discursos persuasivos: publicidad y propaganda*. Madrid. La Muralla.
- Reyzábal, M^a Victoria e Hilario, Pedro *et alii* (coords.) (2003). *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid. Comunidad de Madrid-Consejería de Educación-Dirección General de Promoción Educativa.
- (2003b). «El español como segunda lengua y la atención a la diversidad», en Reyzábal, M^a V. (dir.), Hilario, P. *et alii* (coords.) (2003). *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid. Comunidad de Madrid-Consejería de Educación-Dirección General de Promoción Educativa, pp. 239-260.
- Ricardou, Jean (1971). *Pour une théorie du nouveau roman*. París. Seuil.
- (1975). *Claude Simon (Colloque de Cerisy)*. París. UGE-10/18.
- Rico, Lolo (1986). *Ensayo sobre la literatura infantil*. Madrid. Alhambra.
- Riffaterre, Michael (1971). *Ensayos de estilística structural*. Barcelona. Seix Barral.
- (1979). *La production du texte*. París. Seuil.
- (1983). *Sémiotique de la poésie*. París. Seuil.
- (1991). «Compulsory reader reponse: the intertextual drive», en Worton M. y Stil, J. (eds). *Intertextuality theories and practices*. New York. Manchester University Press, pp. 56-78.
- Riffo, Bernardo y Vélez, Mónica (1992). «Hacia un perfil de la competencia lectora». *RLA: Revista de Lingüística teórica y aplicada*, n° 30, pp. 273-290.
- Río, M^a. José del (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Barcelona. Publicacions Universitat ICE-Horsori.
- Ripoll, Juan Cruz (2019). *Profe, eso no lo pone: la enseñanza de la comprensión inferencial*. Pamplona. Universidad de Navarra-EUNSA
- Robeck, Mildred y Wallace, Randall (1990). *The psychology of Reading: an interdisciplinary approach*. Hillasdale-New Jersey. Laurence Erlbaum Ass.
- Robinson, Ken (2010). «Bring on the Learning revolution!», en línea: <http://sirkenrobinson.com/bring-on-the-learning-revolution/>
- Robles, Helia (1974). *Lengua y habla en la escuela actual*. Madrid. Paraninfo.
- Rodríguez, Juan Carlos (2001). *La norma literaria*. Madrid. Debate.

- (2015) *Para una teoría De la literatura. Cuarenta años de Historia*. Madrid. Marcial Pons.
- Rodríguez de las Heras, Antonio (2002). «La lectura en pantalla», en Millán, J. A. (coord.) *La lectura en España. Informe 2002*. Madrid. Federación de Gremios de Editores en España, pp. 357-379.
- Romera Castillo, José (1979). *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Método y práctica*. Madrid. Playor.
- Romero, Dolors y Sanz, Amelia (ed.) (2008). *Literaturas del texto al hipermedia*. Barcelona. Anthropos.
- Romero, Manuel F. y Jiménez, Rafael (2015). *Nuevas líneas de investigación e innovación en la educación literaria*. Barcelona. Octaedro.
- Rondal, Jean Adolphe (1980). *Lenguaje y educación*. Barcelona. Médica y Técnica.
- (1982). *El desarrollo del lenguaje*. Barcelona. Médica y Técnica.
- Rosenshine, Barak (1980). «How time is spent in elementary classroom», en Denham, D. y Liberman, A. (eds.). *Time to Learn: A Review of the Beginnings Teacher Evaluation Study*. Washington DC. Institute of Education, pp. 107-126.
- Rueda, Rocío (2007). *Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría de la deconstrucción y la complejidad*. Barcelona. Anthropos.
- Ruiz Bejarano, Aurora M. (2019). «Del placer de la lectura al deseo de leer. El aprendizaje del buen lector». *Revista Complutense de Educación*. Vol 30, nº 3, pp. 863-878.
- Rychen, Dominique y Tiana, Alejandro (2004). *Developing Key Competencies in Education: Some Lessons from International and National Experience*. París. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.
- Sáenz Barrio, Óscar (dir.) (1992). *Didáctica general. Un enfoque curricular*. Alcoy. Marfil.
- Sánchez, Remedios (ed.) (2015). *El canon abierto. Última poesía en español*. Madrid. Visor.
- (coord.) (2018). *Nuevas poéticas y redes sociales. Joven poesía española en la era digital*. Madrid. Siglo XXI.

- Sánchez Corral, Luis (2003): «Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto», en Mendoza, A. (coord). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid. Prentice Hall, pp. 291-317.
- (2004). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona. Paidós.
- Sánchez Mesa, Domingo (ed.) (2004). *Literatura y cibercultura*. Madrid. ArcoLibros.
- Sánchez Miguel, Emilio (1989). *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos*. Madrid. C-I.D.E.
- (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid. Santillana.
- (1995). «La enseñanza de estrategias de comprensión en el aula». *Textos*, nº 5, pp. 47-62.
- Sánchez Ortiz, César (2013). *Poesía, infancia y educación. El cancionero popular infantil en la escuela 2.0*. Cuenca. Servicio Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sánchez-Redondo, Carlos (2004). *Leer en la escuela durante el franquismo*. Cuenca. Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sanjuán, Marta (coord.) (2004). *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 13. Zaragoza. Universidad de Zaragoza.
- (2011). «De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia». *Ocnos: revista de estudios sobre la lectura*, nº 7, pp. 85-100.
- (2014). «Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria». *Impossibilia*, nº 8, pp. 155-178.
- Santiago Martínez, E. y Santos, Ana M^a. (1990). *Programación de actividades creativas en Lengua y Literatura*. Madrid. Escuela Española.
- Santiago, Javier y Fernández, Jesús (1997). *Aprender español jugando*. Madrid. Huerga & Fierro.
- Sarland, Charles (2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. Ciudad de México. FCE.
- Schücking, Levin L. (1944). *The Sociology of Literary Taste*. Londres. Kegan Paul.
- Schultz de Mantovani, Fryda, Ferro, Beatriz y Bosch, Lydia de (1968). *Repertorio de lecturas para niños y adolescentes*. Buenos Aires. Troquel.

- Searle, John R. (1969, 1980). *Actos de habla*. Madrid. Cátedra.
- Segre, Cesare (1985). *Principios de análisis del texto*. Barcelona. Crítica.
- Sellés, M^a Ángeles y Sendrós, Mercè (2016). *¡Leemos! Propuestas prácticas para acercar la lectura*. Barcelona. Horsori.
- Sempere, Joan V. (1994). «Enseñar lengua en la educación primaria», *Textos*, nº 1, pp. 18-26.
- Sepúlveda, Ernesto (1987). *La lectura expresiva a partir de la comprensión lectora*. Madrid. UNED.
- Senabre, Ricardo (1992). «Literatura infantil y punto de vista narrativo», en Cerrillo, P. y García Padrino, J. (eds.). *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*. Cuenca. Servicio Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha, pp. 27-34.
- Serra, Joan y Oller, Carles (2001). «Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria», en VV.AA. *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona. Graó, pp. 35-44.
- Sevilla, Santiago (2018). «La aventura interminable: algunas claves sobre la motivación y los procesos de lectura». *Revista Cálamo FASPE*, nº 66, pp. 1-6. En línea: <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/41882>
- Sevillano, M^a Luisa y Bartolomé, Donaciano (1998). *Enseñanza-aprendizaje con medios de comunicación y nuevas tecnologías*. Madrid. UNED.
- (1999). *Medios de comunicación en la enseñanza*. Madrid. UNED (material audiovisual: vídeo)
- Shumaker, Wayne (1974). *Elementos de teoría crítica*. Madrid. Cátedra.
- Siguán, Miguel (ed.) (1995). *La enseñanza por tareas*. Barcelona. Universidad de Barcelona-ICE-Horsori
- Silvestri, Adriana y Blanck, Guillermo (1993). *Bajtín y Vigostski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona. Anthropos.
- Sipán, Antonio (coord.) (2001). *Educación para la diversidad en el Siglo XXI*. Zaragoza. Mira Editores.
- Smith, Frank (1971). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüísticos de la lectura y su aprendizaje*. Ciudad de México. Trillas.
- Solé, Isabel (1987). *L'Ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona. CEAC.

- (2001). «Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo?», en VV.AA. *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona. Graó, pp. 15-32.
 - (2002). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó-ICE.
 - (2012). «Competencia lectora y aprendizaje». *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 59, nº 1, pp. 43-61.
- Steiner, George (1973). *Extraterritorial*. Barcelona. Seix Barral.
- Stierle, Karlheinz (1977). «Identité du discours et transgression lyrique». *Poétique*, nº 32, pp. 422-441.
- Stenhouse, Lawrence (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London. Heinemann.
- Stubbs, Michael (1988). *Lenguaje y educación*. Madrid. Cincel.
- Taberner, Rosa (2007). «Intertextualidad heterorreferencial: una vía para la formación del lector literario». *Lenguaje y Textos*, nº 26, pp. 53-62.
- Tann, C. Sara (1990). *Diseño y desarrollo de Unidades Didácticas en la Escuela Primaria*. Madrid. Morata-MEC.
- Teixidor, Emili (2007). *La lectura y la vida*. Barcelona. Ariel.
- Terceiro, José B. (1996). *Sociedad digital. Del homo sapiens al homo digitalis*. Madrid. Alianza Ed.
- Testa, Enrico (1983). *Il libro di Poesia*. Génova. Il Melagnolo.
- Titone, Renzo (1981). *Metodología didáctica*. Madrid. Rialp.
- Torre, Saturnino de la (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid. Dykinson.
- Tusón, Amparo (1996). «Ciencias del lenguaje y enseñanza de la lengua y la literatura», en Lomas, C. (coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona. Horsori-Publicaciones Universidad de Barcelona, pp. 67-108.
- (1996b). «La competencia comunicativa como parte integrante de la competencia gramatical», en Mantecón, B. y Zaragoza, F. (eds.). *La gramática y su didáctica*. Málaga. Universidad de Málaga-Diputación Provincial-SEDLL, pp. 115-132.
 - (1996c). *Prejuicios lingüístico*. Barcelona. Octaedro.

- (1997). «Aportaciones de la Sociolingüística a la enseñanza de la Lengua», en Lomas, C. y Osoro, Á. (comps.). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la Lengua*. Barcelona. Paidós, pp. 55-68.
- Unamuno, Virginia (1995). «Diversidad lingüística y rendimiento escolar». *Textos de Didáctica de la educación*, nº 11, pp. 19-28.
- (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona. Graó.
- Urdiales, Miguel Ángel *et alii* (1998). *Guía lúdica para el currículo de Educación Primaria*. Madrid. Escuela Española.
- Urrutia, Jorge (2010). *Tecnología de la literatura*. Medellín. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Usandizaga, Helena (1991). «El lector desde la perspectiva semiótica», en Campillo, A. *et alii* (eds.). *Text i Ensenyament*. Barcelona. Barcanova, pp. 119-141.
- Valverde, Jesús (2001). *Manual práctico de Internet para profesores*. Albacete. Moralea.
- Vallduví, Enric (1991). «Text i cohesió», *Com ensenyar català als adults*, nº 8, pp. 32-36.
- Vargas Esquivel, Verónica (2011). *Literatura y Comprensión Lectora en la Educación Básica*. Milton Keynes. Lightning Source UK. Palibrio.
- Vargas Llosa, Mario (2015). *Elogio de la educación*. Barcelona. Taurus.
- Vega, M^a José (ed.) (2003). *Literatura hipertextual y teoría literaria*. Madrid. Editorial Marenostrum.
- y Carbonell, Neus (1998). *La literatura comparada: principios y métodos*. Madrid. Gredos.
- Vega, Manuel de, Carreiras *et alii* (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid. Alianza Ed.
- Vera, Manuel (2011). «Comprensión lectora y competencias del profesorado». *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 57, pp. 62-68.
- Verret, Michael (1975). *Le temps des études*. París. Librairie Honoré Champion.
- Veiz, José Manuel (1991). «Los aprendizajes lingüísticos a la luz de la sociología del lenguaje», en Marco, A. y Rodríguez, A. (eds.). *Actas del I Simposium*

- Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Santiago de Compostela. Servicio de Publicaciones de la Universidade, pp. 167-177.
- Vicente-Yague Jara, M^a Isabel y Jiménez, Elena (2019). *Investigación e innovación en Educación Literaria*. Madrid. Síntesis.
- Vodička, Felix (1972). «The Integrity of the Literary Process». *Poetics*, nº 4, pp. 5-15.
- Voorhees, Richard (2001). *Measuring what matters: Competency-based Learning Models in Higher Education*. San Francisco. Jossey-Bass Press.
- X. AA. (1992). *Propuestas de Secuencia. Lengua Castellana y Literatura (Infantil, Primaria, Secundaria)*. Madrid. MEC-Escuela Española.
- (2001). *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona. Graó.
- Vygotsky, Lev S. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade.
- (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
- Warning, Rainer (ed.) (1989). *Estética de la recepción*. Madrid. Visor.
- Wells, Gordon (1987). «Aprendices en el dominio de la lengua escrita», en Álvarez, A. (ed.). *Psicología y Educación: realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica. Actas II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación*. Madrid. Visor, pp. 57-72.
- Widdowson, Henry G. (1978). *Teaching language as Communication*. Oxford. OUP.
- (1990). «Fonaments per a la formació del professorat de Llengües». *Temps d'Educació*, nº 3, pp. 101-138.
- (1995). «Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla», en Llobera, M. (coord.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Edelsa, pp. 83-90.
- Winter, Richard y Maisch, Maire (1996). *Professional Competence in Higher Education*. London. Routledge.
- Wolf, Eric (1971). «Der intendierte Leser». *Poetica*, nº 4, pp. 141-151.
- Yáñez, Ninoska A. (2018). «Coherencia entre el pensar y el hacer: la concepción de los docentes acerca de la comprensión lectora y su aplicación en el aula». *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, nº 39, pp. 1-10. En línea:

file:///C:/Users/Media/AppData/Local/Temp/Dialnet-CoherenciaEntreElPensarYElHacer-6529358.pdf

- Yubero, Santiago y Larrañaga, Elisa (2005). «El hábito lector como actitud: el origen de la categoría de «falsos lectores»». *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, nº 1, pp. 43-60.
- (2010). «El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre hábitos lectores y estilo de vida en niños». *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, nº 6, pp. 7-20.
- (2013). «El proceso de construcción del hábito lector, aportaciones desde las TIC». *Lenguaje y Textos*, nº 37, pp. 133-140.
- Yus, Francisco (2001). *Ciberpragmática*. Barcelona. Ariel.
- Yus, Rafael (1996). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona. Graó.
- Zabalza, Miguel Ángel (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Narcea.
- (1990). «Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento», en Medina, Arturo y Sevillano, M^a. Luisa (eds.). *Didáctica. Adaptación. Vol. I*. Madrid. UNED, pp. 85-220.
- Zanón, Javier (1988). «Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual» (I), *Cable*, nº 2, pp. 47-52.
- (1989). «Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual» (II), *Cable*, nº 3, pp. 22-32.
- (ed.) (1993). *Orientaciones didácticas. Cajas Rojas*. Madrid. MEC. En línea: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/1068/19/0>
- Zapata, Pablo (1997). «Hábito lector y fracaso escolar». *Alacena*, nº 27, p. 48.
- Zayas, Felipe (1993). «Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual», en Lomas, Carlos y Osoro, Ángel (comps.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós, pp. 199-222.
- (2008). «Las TIC y la enseñanza de la lengua y la literatura», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, nº 72, pp. 83-101
- (2010). «Nuevos objetivos para la alfabetización», *Cuadernos de pedagogía*, nº 401, pp. 60-62.
- (2012). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona. Graó.

8.2. Bibliografía Literaria citada

- Aleixandre, Vicente (2001). *Poesías completas*. Edición a cargo de Alejandro Duque Amusco. Madrid. Visor.
- (2002). *Prosas Completas*. Edición a cargo de Alejandro Duque Amusco. Madrid. Visor.
- Alfaro, José Javier (1995). *Magiapalabra*. Madrid. Hiperión.
- Alonso, Dámaso (1988). *Hijos de la ira*. Edición a cargo de J. Flys. Castalia. Madrid.
- Benedetti, Mario (1996). *Inventario (Poesía 1950-1985)*. Madrid. Visor.
- Brines, Francisco (2006). *Ensayo de una despedida. Poesía Completa*. Barcelona. Tusquets.
- Carroll, Lewis (2015). *Alicia en el País de las Maravillas. A través del Espejo*. Edición a cargo de Manuel Garrido. Madrid. Cátedra.
- Cerrillo, Pedro (ed.) (2014). *¿Dónde está el niño que fui? Poemas para leer en la escuela*. Madrid. Akal.
- Darío, Rubén (1991). *Esencial*. Edición a cargo de Arturo Ramoneda. Madrid. Taurus.
- Díaz Granados, José Luis (1999). *Cuaderno matinal. Poesía para niños*. Santafé de Bogotá. Panamericana Editorial.
- Ende, Michael (1982). *La historia interminable*. Barcelona. Círculo de Lectores.
- Fernán-Gómez, Fernando (2009). *Las bicicletas son para el verano*. Edición a cargo de Eduardo Haro Tegglén. Madrid. Espasa-Calpe.
- Figuera, Ángela (2001). *Canciones para todo el año*. Madrid. Hiperión.
- García Lorca, Federico (1996). *La casa de Bernarda Alba*. Edición de Allen Josephs y Juan Caballero. Madrid. Cátedra.
- (2018). *Canciones y primeras canciones*. Edición a cargo de Sergio Arlandis. Valencia. Calambur.
- García Montero, Luis (2006). *Poesía (1980-2005)*. Barcelona. Tusquets.
- García Padrino, Jaime y Solana, Lucía (eds.) (1999). *Por caminos azules...Antología de la poesía infantil*. Madrid. Anaya.
- Garralón, Ana (ed.) (2004). *Si ves un monte de espumas y otros poemas. Antología de poesía infantil hispanoamericana*. Madrid. Anaya.
- Guillén, Jorge (1980). *Cántico*. Barcelona. Seix Barral.

- Jiménez, Juan Ramón (1982). *Platero y yo*. Madrid. Taurus.
- Larra, Mariano José de (1997). *Artículos*. Edición a cargo de J. Álvarez Barrientos. Madrid. Biblioteca Hermes.
- Luis, Leopoldo de (2019). *Libre Voz. Antología poética (1941-2005)*. Edición a cargo de Sergio Arlandis. Madrid. Cátedra.
- Machado, Antonio (1993). *Soledades. Galerías. Otros poemas*. Edición a cargo de Geoffrey Ribbans. Madrid. Cátedra.
- Martí, José (2005). *Ismaelillo. Versos libres. Versos sencillos*. Edición a cargo de Iván A. Schulman. Madrid. Cátedra.
- Navarro Durán, Rosa (2007). *Platero y yo de Juan Ramón Jiménez contado a los niños*. Barcelona. Edebé.
- Ortiz, José María (ed.). *El niño en la poesía*. Madrid. Taurus,
- Pelegrín, Ana (ed.) (1987). *Poesía española para niños*. Madrid. Taurus.
- Siles, Jaime (1992). *Poesía 1969-1990*. Madrid. Visor.
- Valente, José Ángel (1998). *Punto cero. Poesía 1953-1979*. Barcelona. Seix Barral.
- Vega, Lope de (1984). *La dama boba*. Edición a cargo de Diego Marín. Madrid. Cátedra.
- (2011). *Arte nuevo de hacer comedias*. Edición a cargo de Evangelina Rodríguez Cuadros. Madrid. Castalia.
