

Enfoque competencial y nuevas didácticas para la educación literaria _____

Competence approach and new didactics for literary education _____

Pedro Hilario Silva

Introducción

Una de las innovaciones más interesantes que se han producido en el campo de las humanidades en los últimos años tiene que ver con la sustitución de la enseñanza de la literatura por lo que se ha denominado educación literaria. Un interés que emana no solo de las innovaciones en los contenidos que subyacen a este cambio de denominación (por ejemplo, la asunción de una mayor diversidad del corpus que se puede utilizar), sino también por el modo en que se escenifica un nuevo modo de entender los objetivos formativos, así como los presupuestos y modelos didácticos aplicados a esta materia.

En efecto, a lo largo de los últimos años se han ido consolidando nuevas maneras de acceder al hecho literario que implican entenderlo no solo como un particular objeto de estudio, sino también como una realidad educativa más compleja, de evidente impacto en la formación de la ciudadanía. Ello exige una nueva praxis docente que nos lleva, entre otras cosas, hacia nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje que exigirán al profesorado atenuar su hegemonía sobre el discente y sustituir la preponderancia de didácticas centradas en la enseñanza de contenidos declarativos, por maneras de entender la formación literaria más acordes al desarrollo de ciertas competencias referidas a cómo se materializa la práctica literaria o a cómo accedemos a ella.

No quiere esto decir que se esquive la dimensión sociocultural de la literatura ni el modo en que esta refleja y ayuda, a la vez, a configurar valores e ideologías. Es evidente que, si asumimos, como señala Teresa Colomer, que “la literatura participa en la forma que tiene la cultura de institucionalizarse mediante la construcción del imaginario colectivo”, la formación literaria tendrá que ver, además de con una concepción de lo literario que se define a partir de cierta desviación de la norma, con actuaciones centradas en su valor epistemológico, su capacidad de desarrollo cognoscitivo o su utilidad a la hora de interpretar la realidad. Esto hace que, entre otras cosas, irrumpen con fuerza en los espacios curriculares literarios conceptos como el de literacidad crítica o modelos didácticos basados más que en el conocimiento y análisis de autores y obras en la construcción de un lector literario capaz de juzgar conscientemente lo que lee.

A todo esto, hemos de sumar, cuando hablamos del abordaje educativo de la literatura, el hecho de que están surgiendo continuamente nuevas formas de creación y acceso al hecho literario que nos llevan a enfrentarnos, como

señala Covadonga López:

a otro mundo diferente de producción que estructura nuestra sociedad y que interviene en las actividades pública, económica, política, y en la esfera privada de la comunicación interpersonal. La cultura digital y los códigos abiertos mueven a las sociedades y, en esa misma línea, la literatura no escapa a su influencia ni en sus temas ni en sus formas. (2012, p. 5)

A lo largo de este trabajo vamos a detenernos en algunas de las claves que definen estas nuevas maneras de atender al hecho literario y mostraremos algunos ejemplos de cómo pueden encontrar acomodo en el día a día de las aulas. No hablamos, como veremos, de formas de tratamiento de lo literario que supongan la exclusión de planteamientos tradicionales-historicista y formal/estructural, sino que, como señala Mendoza Fillola (2008), haciéndose eco de las palabras de Tzvetan Todorov, responden sobre todo a la necesidad romper la exclusividad con la que dichas formas se han usado hasta el momento.

Enfoque competencial y educación literaria

Hoy en día, parece superado, al menos desde los planteamientos institucionales, la primacía del estudio del manual de historia literaria, de acuerdo con procesos que implican, como apunta Ana María Margallo:

sustituir la aspiración de formar lectores especialistas, conocedores de la historia de la literatura y capaces de aplicar técnicas de comentario sofisticadas, por la de lectores con hábitos de lectura consolidados capaces de comprender los textos literarios. El nuevo objetivo formativo implica un cambio en la concepción del aprendizaje literario que deja de identificarse con la acumulación de conocimientos para pasar a concebirse como el desarrollo de una competencia lectora. Este desplazamiento exige a su vez una renovación metodológica, puesto que las actividades centradas en la reproducción memorística y en la aplicación de técnicas de comentario de texto no parecen las más adecuadas para la formación de lectores literarios. (2012)

Teresa Colomer (1996) ya abundaba, en un interesante trabajo sobre las nuevas prácticas en la enseñanza literaria, en ese cambio metodológico que, para la estudiosa catalana, venía marcado por la necesidad de que los alumnos y alumnas, al acabar su educación básica obligatoria, hubieran conseguido: 1) familiarizarse con el funcionamiento de la comunicación literaria en nuestra sociedad; 2) experimentar la relación entre la experiencia literaria y su experiencia personal; 3) conocer algunos temas y formas propios de los principales géneros; 4) ser capaces de expresar sus valoraciones con argumentaciones coherentes y susceptibles de debate y 5) poseer información sobre aspectos literarios generales, tales como la retórica o la métrica. Es decir, se trata de que el alumnado posea, como resumen la propia Colomer; “las capacidades que permiten a cualquier ciudadano actual considerarse un buen lector”.

Es evidente que todos estos cambios en la manera de afrontar la educación literaria no se alejan del modo en que esta se viene definiendo hoy en día, dentro del enfoque competencial, no solo porque como, apunta la propia Colomer:

La literatura resulta el mejor instrumento que poseemos para adquirir muchas competencias. Para dominar el lenguaje y la lectura, para advertir cómo el lenguaje busca efectos en el receptor o cómo nos endosa implícitos que nos permiten valorar el lenguaje publicitario, político, financiero, etc. Pero también porque el imaginario literario nos educa sentimentalmente. (Tiching, 2017)

Sino porque los métodos de aprendizaje en esta materia buscan, más allá del acceso a algunos contenidos declarativos, el desarrollo de ciertas capacidades que posibiliten resolver problemas más o menos complejos, mediante la movilización de conocimientos, saberes y actitudes; algo que exige mucho más que cumplir una orden o realizar tal o cual acción o procedimiento de forma mecánica. En este sentido, la idea de lograr lectores literarios competentes se

acompaña mejor con una visión constructivista del aprendizaje que permita a nuestro alumnado desarrollar, sin renunciar a conocer la historia de la literatura o ser capaces de aplicar ciertas técnicas de comentario, más o menos, sofisticadas, la capacidad de comprender y valorar autónomamente los textos literarios, para, sobre ello, poder asentar unos hábitos personales de lectura consolidados. Es decir, se trata de pasar, durante la etapa escolar, de una enseñanza prioritariamente enciclopédica de la literatura que se consume en la propia etapa a la búsqueda de lectores literarios que aprendan a leer, valorar, apreciar y hacer explícitos los valores de la obra literaria, a través de actividades de recepción y expresión accesibles y motivadoras, que al tiempo que posibilitan una proyección entusiasta y una vivencia cómplice, les abren caminos facilitadores de una interpretación fecunda y una valoración personal de las obras leídas (Mendoza Fillola, 2008).

Además, si asumimos que como señala Joaquín María Aguirre:

La hermenéutica y los sistemas de análisis de la respuesta lectora, entre otros muchos planteamientos de la crítica contemporánea, nos han enseñado a comprender que el proceso de obtención de los significados de los textos tiene un carácter esencialmente constructivo. Eso quiere decir, simplificando, que aquello que consideramos como un proceso de extracción de significado, es decir, sacar a la luz algo que ya hay, es más bien un proceso de construcción. (2000, p. 221)

el abordaje de la práctica de la lectura literaria nos ha de conducir necesariamente hacia un lector literario que colabore como un agente activo del proceso lector; un proceso, por otra parte, muy complejo, que participa de múltiples y diversos factores y tiene que ver con el dominio y aplicación de una serie de saberes y destrezas sobre los que poder construir lecturas realmente competentes, sin por ello, tener que renunciar a gustos, necesidades o requerimientos que pueden llegar a ser muy distantes entre sí.

Era Goethe el que, como nos recordaba Luis Daniel González (2014), marcaba la existencia de diferentes tipos de lector: *el que disfruta sin juicio; el que, sin disfrutar, enjuicia, y otro, intermedio, que enjuicia disfrutando y disfruta enjuiciando*. Es decir, autor alemán nos recordaba la manera en que podemos acceder a un texto literario desde actitudes muy diferentes, y como dicha posibilidad puede asentarse sobre procesos independientes que pueden coexistir perfectamente disociados. Guadalupe Jover (2009), nos recuerda como esta dicotomía existe en la mayoría de nuestras aulas, en las que conviven juntas, desde hace años, formas muy diferentes de abordar el hecho literario. Por ejemplo, no es nada extraño encontrar en la misma programación propuestas de análisis e interpretación de textos de la historia literaria nacional, con la simple lectura de textos extraídos de la llamada literatura infantil y juvenil que parecen ser solo válidos si son destinados a una lectura autónoma, personal. Se trata de una situación, que como asevera la estudiosa, puede permitirse la lectura a secas, pero que puede resultar muy negativa cuando hablamos de lectura literaria. Su apuesta por las llamadas constelaciones literarias como fórmula para lograr el necesario equilibrio entre la inmersión vivencial en la literatura y la capacidad para lograr una lectura más distanciada, racional o crítica, supone una de esas vías mediante las cuales se busca conseguir que nuestro alumnado sea ese lector capaz de enjuiciar disfrutando y disfrutar enjuiciando por el que apostaba ya el escritor francfortés a comienzos del siglo XIX y que hoy podríamos también considerar como el ideal del lector competente.

En esta misma línea de asunción de un enfoque más participativo y competencial sugerido por Guadalupe Jover y el grupo Guadarrama han de entenderse muchas de las propuestas surgidas en los últimos años. Por ejemplo, las de Virginia Calvo o Dueñas Lorente (Dueñas, 2013) La primera por cuanto nos llevan a reivindicar las virtualidades de la oralidad activa (poco presente en nuestras aula, por otro lado) como medio de acceder y apropiarnos de los textos literarios a través de prácticas orales de distinto índole; y el segundo, a través de, entre otras actuaciones, la presencia relevante de la lectura en las aulas como fórmula para lograr que el alumnado llegue a percibir de manera no forzada la transcendencia de esta actividad. Asimismo, en esta línea de preconizar la actuación activa del estudiante lector,

Mendoza Fillola nos habla de la relevancia didáctica que adquiere en el proceso de recepción literaria la consideración de la naturaleza intertextual que toda obra literaria posee. Como sabemos, desde los trabajos de Genette, Kristeva, Pierce y otros estudiosos de la intertextualidad, un texto literario ha pasado de considerarse una entidad en sí misma, para convertirse en un discurso cuya significación surge tanto de su propia realidad como de la confluencia con otros textos previos y posteriores al momento de su creación. Obviamente, esto supone que cualquier texto puede articular buena parte de su sentido a partir de ciertas referencias, de ciertos elementos formales y temáticos que lo conectan con otros textos y que el acceso a dichos elementos ha de convertirse en uno de los procedimientos fundamentales del proceso lector. Un concepto, como el de *intertexto lector*, definido por Mendoza Fillola (2008) como el conjunto de referencias que una persona acumula a largo de su experiencia receptora y utiliza en cada acto de lectura, pasa, en este contexto, a convertirse en un factor esencial en la formación de la competencia lectora en tanto en cuanto toda lectura no deja de ser un proceso cognitivo de construcción de relaciones bien entre los elementos que contiene el texto bien entre éstos y las referencias-conocimientos que posee y aporta el lector.

La proyección del nuevo enfoque pedagógico que pone al alumnado como protagonista de su propio aprendizaje trae consigo también cambios relevantes en el campo de la educación literaria, no solo porque supone modificar el papel del profesor que pasar a ser guía, apoyo, evaluador, cediendo terreno a favor de un alumno que ha de ser cada día más autónomo en su aprendizaje, sino también porque enseñar al estudiante a aprender a aprender, ayudarle crear estructuras cognitivas o esquemas mentales que le permiten manejar la información disponible, filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla pertinentemente (Margallo, 2012) supone optar por un método de trabajo adecuado a la consecución de estos objetivos. Centrar, como docentes, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora en actuaciones que den una mayor relevancia a los estudiantes supone verlos como lectores constructores de significados, lo que, tal como plantea Trevor H. Cairney (2022), debe traducirse en ayudarles a aplicar (y dominar) autónomamente la amplia diversidad de estrategias y destrezas que requiere cada acto lector; algo que, a la postre, contribuirá a reforzar su interés hacia los textos literarios.

Si aceptamos que la lectura de un texto no es rica ni pobre, sino que ha de valorarse como experta o inexperta según cómo se aplique la experiencia receptora del lector, la naturaleza de su intención lectora o la dimensión del intertexto lector que posea, la aplicación del comentario como fórmula de acceso al texto por parte del alumno debe ser revisada, pues al hablar de lector competente no estamos hablando tanto de aplicar correctamente una cierta técnica mediante la cual, siguiendo una serie de pasos, se logra el acceso a la información contenida en un texto; sino que lo hacemos de cómo se produce la interacción entre el texto y el lector a través de determinadas acciones cognitivas, de mayor o menor complejidad (identificar, asociar, relacionar, comprender, integrar e interpretar), y del modo en que ha de ser sobre su aplicación sobre la que definamos la amplitud o deficiencia de la respuesta lectora.

La formación literaria deberá partir, pues, de asumir que la recepción, como proceso constructivo que es, se verá mediatiza por el tipo de aplicación de una serie de habilidades y destrezas interpretativas que determinarán la manera y extensión de cada interacción entre el texto y el lector. De este modo, si planteamos, por ejemplo, la lectura de un poema como: "A Charlot, en el gran dictador", del poeta de la Generación del 60 Jesús Hilario Tundidor, perteneciente a su libro *Escalada* (Ediciones del, 2006):

A CHARLOT EN EL GRAN DICTADOR
 ¡Chulo, más que chulo!
 Y chulo tu pequeño bigote de conejo indeciso
 o tus pies mariposa descarriando los sueños...
 ¿Qué haces hoy con estas armas
 inútiles para tus ríos?
 ¿Es suficiente la ironía? ¿Sirve

*la tristeza desheredada
 de tus ojos extintos?
 Oh, héroe, cabalga
 prevaricando la estulticia, haciendo
 añicos al poder establecido.
 No saques pecho ni presumas, tonto,
 lleno de árboles, palomas, jardines y llanuras
 tienes en ti todo lo íntimo
 y sólo tu inocencia feraz inteligente
 satiriza lo fugitivo.
 Mira, Carlos, que sé, que te conozco
 y huelo bien las balas que contienen
 las cartucheras de tu cinto;
 mira, torpón, desobediente,
 que no se me despista
 que acabas de afeitar la dictadura
 y estás condecorado de ti mismo
 con esa maquinilla centenaria
 que al ojal has prendido...
 Ay, querido
 soldado, lleno de participios
 con quien nunca
 copuló Madelón. Tu victoria
 es tu himno entre lo elemental de cada día:
 raspadora, batidora, cafetera... ¡Símbolos
 hermosos que se ponen en pie de guerra en la
 locuacidad del entusiasmo mientras canta
 ¡una Internacional el molinillo!
 Chulo, Carlos, Trotón; ¡Firme! No llores.*

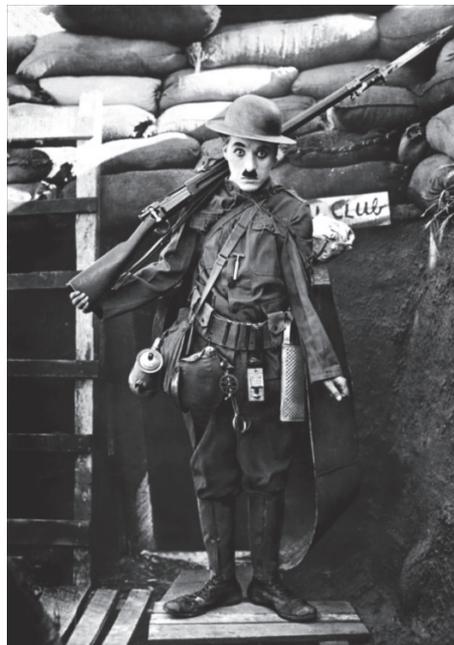
Asumir la perspectiva expuesta nos llevaría, además de a considerar cuestiones como las señaladas por Carmen González Landa (1991) cuando afirma:

La percepción de la métrica y sintaxis varía según el acercamiento al texto sea visual o auditivo. Si el acercamiento es visual los dos campos se advierten simultáneamente. Sin embargo, si la recepción es auditiva porque el receptor no cuenta con la representación escrita del texto, la interrelación entre los campos métrico y sintáctico sufre unas modificaciones notables según el tipo de declamación utilizada en la trasmisión oral del poema...

a fijar itinerarios de lectura configurado no sobre estructuras fijas, articuladas sobre un conjunto de pautas de análisis cerradas, sino a partir considerar la utilidad de aplicar, según los requerimientos y necesidades de los lectores, obviamente, un conjunto de estrategias de comprensión (Barton y Swayer, 2003, citado por Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012, p.190) de tipo literal, inferencial o crítico a partir de las cuales cada lector se sumergirá en el texto e irá construyendo su lectura, la cual podremos cotejar con otras posibles lecturas realizadas sobre la misma base. Así, por ejemplo, el acceso al poema de Hilario Tundidor nos llevaría, entre otras muchas cosas, a conectar detalles del texto con otras realidades, como, por ejemplo la importancia de las canciones durante las guerras, señalada en el poema mediante la mención a una canción francesa de 1914, titulada “La Madelón”, que fue muy popular entre los soldados

del ejército francés durante la Primera Guerra Mundial o la relación entre literatura y otras artes a partir de la dependencia del poema con la fotografía promocional del corto cinematográfico “Armas al hombro”, de Charles Chaplin, “Charlot” (Figura 1).

Figura 1



Más allá de estas consideraciones, no podemos tampoco obviar que una lectura tendrá que ver con el hecho de que las exigencias y requerimientos no serán los mismos para todos los lectores, pues este hecho marcará no solo el carácter, sino también la calidad de cada lectura. No en vano, como asevera Martha Nussbaum, *el arte de la ficción tiene la capacidad de crear una relación entre el libro y el lector, y de convertir al lector, en el transcurso de esa relación, en una determinada clase de amigo* (González, 2014). Por ello, el marco formativo global que establezcamos a la hora de procurar el acercamiento del alumnado al texto literario deberá tener presente que, por ejemplo, cualquiera puede acercarse a una novela o un cuento con la intención de saber solo qué sucede la largo de la historia narrada, del mismo modo que podrá hacerlo igualmente con el fin de saber cómo se relata eso que sucede (Eco, 1987), y que ambas posibilidades, con niveles de concreción diversos además de coexistir socialmente, son perfectamente válidas. Por ello, como docentes, no solo debemos conocer que esa elección existe, sino hasta qué punto un lector puede elegirla de manera consciente. Tener esto en cuenta nos llevará a plantear una formación literaria más centrada en hacer que el alumnado tome conciencia de sus habilidades y destrezas ante la tarea propuesta, y descubra que el placer de la lectura radica también en la capacidad y satisfacción poder elegir el tipo de lectura que desea realizar en cada momento

Ahora bien, por más que asumamos la intervención personal como definidora del acto lector, ello no implica *per se* que podamos esperar que todo el alumnado acabe siendo lector habitual a lo largo de su vida. La aceptación de esa capacidad de elección, es sin duda un paso importante para lograr experiencias positivas de lectura en el periodo escolar; sin embargo, ello deberá ir acompañado también por actuaciones que permitan a los estudiantes descubrir todo el valor que posee la literatura como referencia estética, moral, ideológica o afectiva a la que es posible acudir con distintos objetivos durante su vida, del mismo modo que hemos de establecer las estrategias pertinentes para lograr que nuestros estudiantes posean, como señala Moreno Verdulla, *un nivel de competencia o formación lectora óptimo. Sin*

éste, es difícil que alguien quiera leer o que opte por el ocio lector (citado por Dueñas, 2013, p. 141). Estamos hablando, de lograr que todo alumno o alumna como un sujeto receptor, aun asumiendo que su deseo sea el de ser ese lector de primer nivel, al que hacía referencia Eco, es decir, que sobre todo le interesa lo que se comunica el texto leído; sin embargo, ello no significa que algunas veces ese pretendido nivel no requiera saber cómo se ha producido esa comunicación.

Imaginemos la lectura de la primera estrofa del conocido poema de Luis de Góngora que recogemos a continuación:

*Ciego que apuntas y atinas,
caduco Dios y rapaz.
Vendado que me has vendido
y niño mayor de edad.
Por el alma de tu madre,
que murió siendo inmortal,
de envidia de mi señora,
que no me persigas más.
Déjame en paz, Amor tirano,
déjame en paz.*

Como lector, puedo querer únicamente leer el poema y disfrutar de su lectura como hecho literario o estético; sin embargo, incluso en esta situación, el acceso al poema exige un lector cómplice en una doble dimensión: por un lado, le exige que conozca el tipo de poesía que era propia de su autor y del momento en que fue escrito; pero, al mismo tiempo, le solicita que sea capaz de poner en correlación este texto con una determinada iconografía mitológica con la que comparte fuentes, entrelazando temas y argumentos. Sin la apreciación de esta correlación, que surgirá si hemos integrado en nuestro intertexto lector los conocimientos señalados, la lectura carece de todo interés. Plantear propuestas didácticas basadas en la comparación entre el poema de Góngora y ciertas imágenes, como la que se recoge en la Figura 2, y abordar la lectura del texto del escritor culterano desde ese cotejo, no solo favorecerá una interpretación más acabada del texto, lo que, a buen seguro, incidirá en el desarrollo de su competencia literaria, sino que permitirá llevar a cabo una lectura más gratificante.

Figura 2

Sandro Botticelli. Detalle de Cupido en "Alegoría de la primavera", entre 1477 y 1482.. Galería Uffizi, en Florencia



Los alumnos y alumnas han de ser consciente, al menos, de esta necesidad de adquisición y comprensión de la información en un cierto nivel que requiere no solo la mayoría de las composiciones literarias, sino también muchas de las canciones que son de su interés. Por ejemplo, fijemos en un texto como el de la canción de Rozalén *La puerta violeta*

(2017), de la que reproducimos un fragmento a continuación:

*Una niña triste en el espejo me mira prudente y no quiere hablar
 Hay un monstruo gris en la cocina
 Que lo rompe todo
 Que no para de gritar
 Tengo una mano en el cuello
 Que con sutileza me impide respirar
 Una venda me tapa los ojos
 Puedo oler el miedo y se acerca
 Tengo un nudo en las cuerdas que ensucia mi voz al cantar
 Tengo una culpa que me aprieta
 Se posa en mis hombros y me cuesta andar
 Pero dibujé una puerta violeta en la pared
 Y al entrar me liberé
 Como se despliega la vela de un barco
 Desperté en un prado verde muy lejos de aquí
 Corrí, grité, reí
 Sé lo que no quiero
 Ahora estoy a salvo
 Una flor que se marchita
 Un árbol que no crece porque no es su lugar
 Un castigo que se me impone
 Un verso que me tacha y me anula
 Tengo todo el cuerpo encadenado
 Las manos agrietadas
 Mil arrugas en la piel [...]*

Basta una lectura superficial de la letra para darnos cuenta de que esta solo podrá entenderse en toda su dimensión de himno contra las agresiones machistas y homenaje a las mujeres maltratadas, si como capaces de ir más allá del primer nivel de lectura y aplicamos estrategias de lectura inferencial como determinar causa efecto, conectar temáticas, etc. Solo si asumimos un papel de lectores de segundo nivel podremos valorar el potencial comunicativo que encierra el texto.

La educación literaria y las metodologías activas

En una noticia publicada por El Mundo digital (2017) sobre lo que se ha dado en llamar “Novelas por WhatsApp” se afirmaba con razón que no es cierto que los adolescentes de hoy en día ya no lean, muy al contrario, no dejan de hacerlo, aunque la mayoría de esos textos sean mensajes en conversaciones de *chat*. Es decir, para el comentarista, el debate no se encontraba entre leer o no leer, sino en qué y cómo hacerlo. Por muchas razones, la lectura se ha vuelto hoy en día algo instantáneo, apenas reflexivo, y, por ello, los generadores de la propuesta la promocionan diciendo: “Nos encanta leer, igual que a ti, pero sabemos que puede ser aburrido si las historias son muy largas”. Bien es cierto que no falta estudiosos que, al referirse a este tipo nuevos lectores, preocupados por la irrupción de los nuevos soportes de lectura, hablen de ellos como representantes de un nuevo *neoanalfabetismo* que, si bien puede considerarse menos peligroso que el analfabetismo funcional, no deja de representar, en muchos casos, una merma evidente en la

consideración como lectores literarios, o incluso competentes, de quienes lo sufren.

Hace más de doscientos años *Kafka* escribió en su Diario. *Jamás le haremos entender a un muchacho que, por la noche, está metido de lleno en una historia cautivadora; jamás le haremos entender mediante una demostración limitada a sí mismo, que debe interrumpir su lectura e ir a acostarse*, como apostilla José Antonio Fortuny (2013), de quien tomamos esta cita, a buen seguro su padre hubiera preferido que dejara sus lecturas y pasara todas las noches de su vida haciendo números. Es evidente que hoy en día la lectura literaria no se encuentra en el escalafón de las cosas que impiden a un joven o a una joven irse a la cama, y ello por más que invoquemos, profesorado y familiares, el potencial que posee en su desarrollo personal, académico y profesional, o enfatizamos la importancia de las competencias y capacidades que podrán adquirir a través de ella. La cuestión, más allá de esa evidencia, se plantea entonces no en la conveniencia de las obras literarias, sino en el modo en cómo planteamos su lectura.

En un interesante artículo sobre la conveniencia de leer los clásicos a determinadas edades el escritor Antonio Orejudo (2012) achacaba a los profesores de literatura gran parte de la culpa de que los alumnos hayan perdido el interés por la literatura:

Tenemos (los profesores de literatura) más culpa que los videojuegos en el desprestigio de la ficción y en el abandono de la lectura por parte de las nuevas generaciones. Llevamos más de cien años explicando de la misma manera los mismos autores, las mismas obras y las mismas figuras literarias.

Quizás la clave esté ahí, en el modo en que quienes debemos promover la lectura entre los adolescentes hemos convertido esta lectura y sus alledaños en una especie de castigo, no solo tratando de imponer obras, que deberían degustarse en una edad adulta, en la Secundaria obligatoria, aun a sabiendas de que su complejidad de pensamientos, estilo, etcétera, los hace inadecuados para la edades de estos cursos (Delgado, 2007), sino también pretendiendo corregir ese sentimiento de rechazo ante el acto de leer que tienen muchos de nuestros alumnos simplemente con la imposición del deber de hacerlo.

Los nuevos planteamientos que definen la educación literaria parecen haber aceptado lo erróneo de estas premisas y plantean la necesidad de abrir nuevas vías de actuación con el fin de lograr una especie de redescubrimiento general del placer de la lectura por parte de los adolescentes; sin embargo, aun aceptando que leer, significa realmente querer leer; es decir, que leer ha de ser antes de nada una actividad individual y voluntaria, que guarda relación con el hecho de que cada lector irá construyendo una idea acerca de su contenido según aquello que en función de sus objetivos le es más significativo (Solé, 2012), no es menos cierto que la consolidación de hábitos lectores solo se logrará si produce la convergencia entre las prácticas lectoras, el ocio y la formación. De acuerdo con ello, lograr una adecuada formación literaria que anteponga la evidencia de que la literatura se puede leer, valorar, apreciar..., a la idea de que es un contenido de «enseñanza»; deberá también aceptar que, por muy personal que sea el acto lector, este necesita de un cierto andamiaje teórico en el que sustentarse. Como señala Mendoza Fillola:

Se trata de perfilar una orientación que muestre la pertinencia de la educación literaria, haciendo explícitos los valores de la obra literaria ante la vista del aprendiz, a través de sus actividades de recepción y formándole para que sepa establecer su lectura personal, o sea su interpretación y valoración de las obras literarias. Para ello hay que revisar, en muchos casos, la concepción de la materia y de la funcionalidad de la materia que tiene el docente, porque de ello depende, consecuentemente, la renovación metodológica que posibilite la formación lecto-literaria. (2008)

En este sentido, la educación literaria en tanto promueve el protagonismo del estudiante a la hora de acceder a obras cada vez más complejas mediante su formación en la aplicación de determinadas destrezas y habilidades, conecta con uno de los elementos que definen el nuevo paradigma educativo competencial, nos referimos a la serie de metodologías que, bajo el calificativo de activas, han irrumpido hace unos años en nuestras aulas con la pretensión de dar respuesta a los nuevos retos educativos inherentes a la formación por competencias. En el caso de la educación

literaria, como decimos, la asunción del este tipo de metodologías se acompaña, no solo con el modo de entender el acto de lector desde la perspectiva de “uso” ya existente en la enseñanza de la lengua (recordemos como la OCDE en su programa PISA habla de ella como la “capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad”), sino también con los nuevos planteamientos regidos, entre otras ideas, por la superación del concepto de lectores forzados, algo lógico una vez asumido que la lectura, más allá de ocasionales obligaciones, pertenece a la esfera íntima de cada uno.

Pensemos en una intervención docente basada en una de estas metodologías, la denominada *Flipped Classroom* o clase invertida. Tras elegir, como docentes, un texto (en este caso, se trata de un conocido microrrelato de Augusto Monterroso) adecuado al objetivo buscado, a saber: aprender a reconocer en el texto los niveles de información como medio de acceder a todo lo que el texto nos está comunicando, entregamos al alumnado una serie de materiales (páginas del libro de texto, videos, enlaces a páginas de Internet, etc.) sobre los niveles de lectura para que sean trabajados fuera del aula, y le recordamos que pueden usar tanto la biblioteca del centro como las bibliotecas digitales existentes (Europeana, Hispana, Biblioteca Virtual de Patrimonio Bibliográfico o Biblioteca Virtual de Prensa Histórica, entre otras). Merece la pena recordar ahora la importancia que en la educación literaria poseen tanto el uso de los fondos de las bibliotecas existentes en los centros educativos, como el acceso a materiales propios de plataformas y bibliotecas virtuales, algo que, además, en el caso de esto último contribuirá de manera bastante eficaz a integrar la cultura digital en el proceso formativo llevados a cabo. A esta primera actividad, sumaremos, como eje de este trabajo individual realizado fuera del aula, la solicitud de, a partir de las informaciones obtenidas, realizar resúmenes o plantear preguntas sobre las posibles dudas que las lecturas realizadas hayan provocado. Nuestra pretensión es además conseguir que, a través de las tareas planteadas, los estudiantes conozcan el modo en que la lectura involucra y define al lector mediante el acto de exigirle identificar y recuperar información presente en el texto.

Con este bagaje llegaremos a la siguiente sesión. Lo primero será recordar el microrrelato: *Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí*. La ambigüedad medida que manifiesta hace de él una herramienta perfecta para plantear el reto de su interpretación y al mismo tiempo acercar, desde la propia práctica lectora, al alumnado a los distintos niveles de acceso al contenido textual, pues, en este caso, la importancia que juega en la narración lo no dicho favorece, y valida, la multiplicidad de posibles interpretaciones (no hay que recordar aquí la gran importancia que posee la elección de unos materiales que deben ajustarse con precisión a los objetivos y finalidades pretendidos). No olvidemos que, al sugerir la lectura de este texto, estamos facilitando cierta libertad interpretativa, ya que la no existencia de una interpretación previa, canónica, se traduce en una amplitud significativa que nos permite no imponer una interpretación sobre otras, sino centrar nuestra petición en el trabajo de justificar el valor que puede tener cada una de ellas. Dado que uno de los requisitos para que como lectores podamos acceder a la información que el texto literario nos ofrece es ser capaces de reconocer los niveles que definen un acto lector, a saber: el nivel de lectura literal, el de lectura inferencial y la lectura crítica, nuestro objetivo como docentes será, en esta actuación, que el alumnado reconozca, no como contenido teórico, sino como instrumento práctico, lo que significa cada uno de esos niveles y sea capaz de valorar como una de las variables fundamentales a la hora de disfrutar de una lectura.

Por otro lado, si, como dijimos, la primera fase del proceso formativo, de acuerdo con la metodología elegida, se concretó en un trabajo individual realizado fuera del centro y mediante el acceso de una serie de fuentes de información que previamente han sido validadas por el docente, este segundo momento se servirá de la aplicación en el aula de otro elemento fundamental en la aplicación de la metodología señalada: la cooperación entre los estudiantes. Recordamos aquí que el empleo didáctico del aprendizaje cooperativo mediante el cual el alumnado trabaja junto para alcanzar metas comunes, maximizando su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, Johnson y Holubec, 1999), resulta otro de los pilares sobre los que hemos de asentar la aplicación de estas nuevas metodologías.

La utilización e interiorización por parte del alumnado de técnicas estructuradas, diseñadas para grupos pequeños, que permitan el paso del trabajo en grupos a el desarrollo de actividades realmente cooperativas nos parece determinante. En este caso, el uso de la técnica denominada grupos cooperativos de lectura o lectura compartida (Varas y Zariquiey, 2012) facilita que cada alumno vaya aportando por turno su interpretación del texto y estimula el debate sobre las aportaciones realizadas y las razones aducidas para ello, de modo que no solo cada uno de los integrantes podrá contribuir en el proceso de comprensión del texto global, sino que ajustaremos el texto al nivel del alumnado de la clase. Una vez consensuado una posible interpretación (o varias posibles) con el fin de abordar el tema de las niveles y su relevancia a la hora de entender el relato y poder justificar la exégesis realizada, se les pedirá que planteen a una serie de cuestiones mediante las cuales se pueda acceder a lo dicho explícitamente en el texto (en correspondencia con nivel literal), alcanzar lo razonando lo que no está implícito (nivel inferencial) y evaluar lo que el texto nos pretende decir (nivel reflexivo-crítico).

Dado que lo que se pretende, en este caso, es llevar a cabo una práctica guiada, la responsabilidad será compartida y por ello como complemento se le entrega a cada grupo una serie de indicadores sobre los que deberán configurar su batería de preguntas. Estos indicadores harán referencia a cada uno de los niveles de acceso lector. Así, se informará de que las destrezas propias para el nivel literal son entre otras, ordenar secuencialmente, recordar en forma ordenada, dar detalles de..., nombrar, discriminar, mencionar, por ejemplo, las características del lugar, espacio, tiempo; mencionar acciones y características de los personajes...; de que las propias para el nivel inferencial son explicar el texto más ampliamente, agregar información y experiencias anteriores, relacionar lo expresado con los saberes previos, formular hipótesis y nuevas ideas, deducir detalles adicionales, extraer ideas principales o deducir secuencias sobre acciones que eludidas o plantear conjeturas... o de que las que se corresponden con el nivel la crítica: enjuiciar las ideas expresadas por el autor del texto, valorar las decisiones derivadas del final del cuento, o de las ideas expresadas por los personajes, emitir juicios de valor en torno a la forma en que está construido el texto leído, etc. A partir de la información entregada, cada uno de los grupos deberá consensuar baterías de preguntas para cada uno de los niveles, sabiendo que dichas preguntas deberán ser respondidas por los miembros de otro grupo.

Asimismo, se les indicará que las preguntas resultantes deberán ser en un primer momento más directas y mediante ellas se buscará reconocer detalles (nombres, personajes, tiempos y lugar del relato); por ello, serán del tipo: «¿Qué tipo de dinosaurio es? ¿Cuántos personajes aparecen? ¿quién duerme? ¿Se sabe dónde duerme? ¿Se sabe cuándo suceden los hechos?». En un segundo momento, serán de naturaleza más indirectas, más abstracta, con una finalidad centrada en inferir detalles adicionales, deducir ideas principales no explícitas en el texto, colegir secuencias de acciones relacionadas con la temática del texto...; por ello, serán del tipo: «¿Qué pasó antes? ¿Y después? ¿Cómo era la situación de partida?». Por último, las preguntas deben permitir un juicio valorativo, que le sirvan al alumnado para evaluar la calidad de un texto, de las ideas expresadas en él o los propósitos del autor., y que serán del tipo: «¿Cómo calificarías el microcuento? ¿Crees que el cuento posee alguna relación con la situación sociopolítica del país en el que se escribió? ¿Por qué podemos decir que es realmente un cuento a pesar de la su brevedad?».

Tras la realización de la batería de preguntas y siguiendo la dirección de las agujas del reloj cada grupo la compartirá con otro de los grupos que deberá resolverlas, al tiempo que también deberá señalar si alguna de las preguntas plantadas no se corresponde con el nivel para el que han sido elaboradas. Tras el trabajo grupal, cada equipo entregará las preguntas y sus respuestas, y se analizarán entre todos prestando especial atención a las cuestiones que se ha señalado como errónea y a las razones de tal hecho.

Como complemento podemos leer para toda la clase el siguiente texto en voz alta y comentarlo al hilo de lo trabajado:

El cuento tendría un corte fantástico si tomamos al dinosaurio como algo real, como una conjunción del pasado prehistórico, donde esta criatura habita, con el presente de un mundo lógico y racional, donde vive el hombre. En otras

interpretaciones, estaríamos ante una narración de misterio o policíaca, si el dinosaurio fuera apodo de algún hombre. Podría tratarse también de una comedia, o incluso tener contenido político, si le damos esta connotación al término «dinosaurio». (Cerdán Vargas, 2003)

Como vemos, la aplicación de las metodologías activas permite el planteamiento de actividades que logran no solo que el alumnado entienda el texto, sino que pueda aprender a comprender, a descubrir qué elementos subyacen a esa comprensión. El procesar la información y trabajar los conceptos antes de la clase y tener que aplicarlos posteriormente, ofrece a los alumnos y alumnas la oportunidad de profundizar en sus conocimientos, al tiempo que les permite asumir una parte importante de su propio aprendizaje; es decir, logra que puedan pasar a ser sujetos más activos al proponer soluciones a problemas, debatir sobre cuestiones de relevancia, cooperar en la realización de tareas, generar ideas, etc. en resumen, no solo potencia el aprendizaje frente a la enseñanza, sino que también logra que el alumnado se vuelva cada vez más un actor más autónomo y más consciente de sus propias acciones.

Intertextualidad, constelaciones literarias y universo transmedia

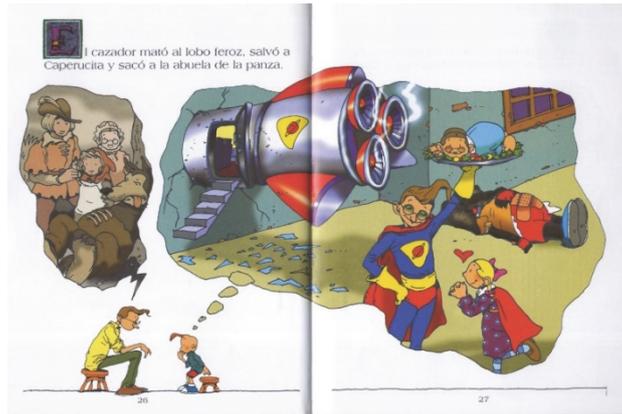
En el artículo ya citado del escritor Antonio Orejudo (2012) se planteaban dos formas de acercarnos a una obra literaria clásica: como si fuera una pieza de arqueología o como si fuera una novedad literaria. La primera implicaría el deseo de conocer un mundo que no es el nuestro. Estar interesados en descubrir que no siempre se ha vivido como vivimos nosotros ni han estado vigentes nuestros valores, nuestras creencias y nuestra manera de ver y de sentir las cosas. Por su parte, el acceso al libro antiguo como si fuera una novedad literaria desea ver en él un reflejo de nuestro mundo, las constantes que se han mantenido a lo largo del tiempo, las coincidencias —que las hay—, entre aquellas personas y nosotros. Es decir, se trata de descubrir *lo mucho que nos parecemos al héroe del Cantar, al hidalgo del Lazarillo o al Sancho Panza del Quijote*. Nosotros planteamos una tercera: acércanos a la obra como base de nuevas experiencias lectoras que pongan en relación las obras leídas con otras obras a partir de ciertos criterios: tema, personajes, época, ámbito geográfico, géneros, subgénero... Recordemos que como señal José Manuel Querol (2007): *las relaciones de dependencia textual entre dos o más productos literarios pueden en muchos casos sorprender por su capacidad generadora de nuevos productos, así como por las relaciones que pueden establecer con otras obras*. Al igual que las otras dos maneras de acercamiento señaladas por Orejudo, este último tipo que proponemos no solo buscan la motivación de los discentes, que también, pues la llamada intertextualidad es hoy en día una realidad fenómeno de amplísima presencia en la vida de niños y adolescentes (Dueñas-Lorente, 2013), sino, sobre todo, promover actuaciones que pueden resultar eficaces a la hora de plantear competencialmente el acceso al acto lector. De hecho, uno de los campos sobre los que un texto literario requerirá siempre la necesaria cooperación del lector será el de las relaciones con otros textos, un hecho que no solo hará ver al estudiante la diversidad de un universo cultural tremendamente rico y complejo, sino que la asunción de esa ruptura de unicidad del texto a partir de su relación con otros dotará de una necesaria dimensión participativa al acto lector, pues ya no serán solo el autor o el propio texto quienes marquen los recorridos de lectura, sino que el acceso a su contenido, una vez tenido en cuenta su naturaleza intertextual, propiciará que el lector pueda asumir igualmente distintas formas de actuar, diversificando así la dimensión personal que caracteriza la recepción literaria. No se trata, pues, únicamente de constatar la existencia de una multiplicidad de relaciones entre los procesos creativos, sino también de determinar como el modo en que tenerlas en consideración, además de aumentar la posibilidad de tomar una obra literaria como trampolín hacia otras obras, afecta a los posibles actos de lectura.

Esta cuestión, nos ofrece, asimismo, otros elementos de interés, ya que el modo en que los estudiantes configuran su intertexto lector, con respecto a las lecturas literarias, no puede reducirse únicamente a las experiencias lectoras literarias, sino que deberá extender a universos creativos más amplios. El autor argentino Luis Pescetti acoge esta idea y la plasma en un divertido y clarificador libro-álbum que lleva por título *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)*. En

ella, la relación entre narración y experiencia personal determinante en el proceso de interpretación que se nos muestra reproduce el modo en que el niño protagonista transforma la versión clásica del relato que le cuenta su padre en algo muy alejado de la visión paterna, mediante el filtro de su imaginación, modulada, como vemos en la Figura 3, por las referencias ficcionales propias de un niño de nuestros días.

Figura 3

Portada y dibujo interior del álbum ilustrado Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)



Como vemos, al llevar a cabo una lectura, por sencilla que esta sea, hemos de considerar necesariamente el modo en que, junto a los elementos, digamos, propios del texto, podemos considerar aquellos otros que lo rodean y que inciden igualmente en su dimensión significantes. Son muchas las derivadas que posee esta realidad y que tiene que ver, por ejemplo, con la manera en que existen entre las distintas obras ciertas zonas de contraste o contacto alrededor de la manera en que los textos se configuran como actualizaciones de las distintas categorías architextuales o con el modo en que es posible rastrear ciertos motivos argumentales como formulas recurrentes que se repiten y actualizan una y otra vez al tomar cuerpo en productos narrativos de diferentes tiempos, lugares y formatos, gracias a lo cual, como nos muestran Balló y Pérez (1995), es posible descubrir a Ulises errando en los desiertos del western, a la Cenicienta convertida en corista de Broadway, a Macbeth encarnado en la trágica figura de un gánster, a Edipo descubriendo su culpabilidad en un viaje interplanetario, o a Orfeo renacido como director de cine. La existencia de este juego de espejos, además de permitirnos considerar las obras como frutos de un legado anterior sobre el que es posible de generar otros nuevos, dando lugar a una fértil continuidad creativa, también abre la posibilidad de crear constelaciones interrelacionadas de distinta índole sobre las que establecer procesos de acceso al texto literario tanto individuales como colectivos. Estos tipos de productos nos ayudarán, incluso sin renunciar a posibles ambiciones de acceso enciclopédico, a potenciar itinerarios de lectura más abiertos y sugerentes para nuestro alumnado.

En este contexto, una de las propuestas más interesantes en formación lectora que han surgido en los últimos años tiene que ver precisamente con esta naturaleza relacional de los textos literarios. Nos referimos a las llamadas *constelaciones literarias*, esto es, a ciertos itinerarios de lectura diseñados sobre la vinculación entre obras, cercana o alejadas en el espacio o en el tiempo, pero que abordan una misma cuestión concerniente a la condición humana, aprovechan un mismo procedimiento narrativo, o están ambientadas en un mismo lugar o en una misma época; al tiempo que, de forma general, buscan conciliar la lectura apasionada, la proyección personal y la apropiación espontánea con la lectura racional, distanciada y crítica, entendidos todos ellos como elementos claves de la educación literaria. Es decir, su utilización en el aula busca ofrecer al alumnado:

itinerarios de lectura que combinen el respeto a los lectores a que van destinados -las necesidades adolescentes de reconocerse en los textos que leen, por ejemplo- con la responsabilidad escolar de contribuir a su educación literaria, de brindar todos aquellos saberes y desarrollar todas aquellas estrategias que puedan ayudar no solo a salvar dificultades de lectura sino a construir una interpretación lo más sólida posible. (Jover, 2011)

Como señalábamos anteriormente, la enorme movilidad que vienen experimentando los contextos socioculturales en los que se mueve la literatura en los últimos se proyecta no solo en el modo en que se volaran las obras, y consiguientemente, se instauran los cánones literarios, sino también en la manera en que la literatura se relaciona con otras disciplinas tanto en lo referente a cómo comparte con ellas modelos culturales como al modo en que establecen determinados tipos de relación dialógica. Podemos decir que hoy en día nos encontramos inmersos, como nunca hasta este momento, en una especie de multiplicidad creadora que se ve continuamente incrementada mediante diferentes formas de producción que traen consigo formas de acceder y de escribir los textos literarios inéditas hasta el momento, y, con ellas, lógicamente, formas nunca vistas de recibir e interpretar esos mismos textos (Mestre, 2017). Así las cosas, nos encontramos con un panorama cultural en el que los modos tradicionales de transmisión literaria coexisten de manera fluida con otros nuevos, surgidos, casi todos, en el interior de la esfera de las tecnologías de la comunicación, lo que da lugar a diálogos interdiscursivos de enorme riqueza que pueden utilizarse para plantear intervenciones didácticas de diferente eficacia y rentabilidad. Es una evidencia que, como señala Dueñas Llorente:

Hoy la literatura y la educación literaria compiten con otros modos de ficción, de recreación de la vida humana, como teleseries, videojuegos, videoclips, de manera que la necesidad de la ficción de niños y adolescentes se ve socorrida por muy diversos procedimientos. La literatura ha perdido evidentemente buena parte de su protagonismo en este terreno durante las últimas décadas. (2013, p. 138)

Podemos decir, además, que, con mayor o menor intensidad, una gran parte de las obras literarias han sufrido a lo largo de su existencia procesos de expansión de diversa índole que han involucrado medios, lenguajes, plataformas y modos de expresión diferentes, dando lugar a constelaciones de orden intertextual plurimediativo o multimodal de enorme riqueza. No se trata de una actividad exclusiva del momento actual, es cierto; basta con recordar, por ejemplo, el modo en que la Biblia ha inspirado cientos de obras de arte tanto en escultura como en pintura o en cine, a lo largo de la historia, y como dicha inspiración se ha traducido en procesos de interpretación muy variados. Difícilmente podremos, por ejemplo, interpretar la obra "la Torre de Babel" pintada en 1563 por Pieter Bruegel y que hoy se encuentra en el Museo Kunsthistorisches, de Viena (Figura 4) sin tener en cuenta el relato bíblico recogido en el Génesis, pero del mismo modo no entenderíamos la ironía que destila el capítulo de *Los Simpson* al que corresponde la Figura 5 sin esa referencia literaria.

Figura 4



Figura 5



En este contexto de permanentes dialécticas y relaciones complejas podemos servirnos didácticamente tanto del modo en que se generan constelaciones de carácter disciplinar, por ejemplo, aquellas de las que nos acerca Cristina Naupert (2010) al hablarnos del modo en que las novelas más emblemáticas de la literatura decimonónica pueden verse a través de los parentescos, influencias y préstamos que remiten a un patrón cultural común, por más que cada desarrollo artístico sea único; como de la manera en que se forman aquellas otras que poseen una naturaleza multidisciplinar, sin duda de mayor interés para nuestros estudiantes. Pensemos, por ejemplo, en el modo en que se han ido generando constelaciones de enorme riqueza surgidas de las mutaciones producidas a lo largo de los años en el universo ficcional multimedia a partir de lo que Balló y Pérez (1997) han denominado “argumentos fundacionales. Las posibilidades de aplicación didáctica de estas constelaciones son evidentes, a la par que diversas; pues, por un lado, dada la variedad de los elementos posibles sobre los que pueden definirse (tengamos en cuenta que el desarrollo expansivo de tales intertextos puede darse tanto sincrónica como diacrónicamente, tanto nacional como internacionalmente) pueden existir constelaciones de muy variada índole; pero, por otro, la entrada a estas constelaciones puede dar lugar a tantas perspectivas de acceso como intereses y posibilidades se pongan en juego.

Pensemos, por ejemplo, en cómo los espectadores que hayan ido a los cines a ver la última versión de King-Kong (2005), por utilizar una obra ampliamente conocida, pueden agruparse de forma muy diferente según el tipo de lectura que hayan aplicado. Seguramente, una gran mayoría, habrá visto en el texto de Peter Jakbson únicamente la narración de aventuras, que sin duda es el filme; otros muchos, seguramente, habrán cotejado, además, el texto con su precedente inmediato la versión realizada en 1976, por John Guillermin y producida por Dino de Laurentis; otros, puede que la hayan comparado con su versión primigenia la realizada en 1933 por Merian C. Cooper, incluso, puede que, otros, hayan llegado a plantear el nivel de relación con el argumento germinal escrito por Merian C. Cooper y Edward Wallace O´Really. Es posible que también sea grande el número de receptores que hayan visto (sobre todo si han tenido acceso a las distintas críticas y textos de promoción) en el filme una recreación de la leyenda de *La Bella y la Bestia*, si bien quizá la relación se establezca más que con un texto concreto con esa especie de lugar común a que ha dado lugar la historia recogida, en su momento, por Madame de Beaumont en su *Almacén de los niños*, y popularizada por Perrault. Pocos, sin embargo, habrán visto en ella una nueva ejemplificación de la relación de atracción/repulsión entre belleza y fealdad y con ello los ecos y lazos que la unen con otros textos como *El jorobado de Notre-Dame*, de Víctor Hugo, *El fantasma de la Ópera*, de Gaston Leroux o *Cyrano de Bergerac*, de E. Rostand, *La Bête* (1975), de W. Borowczyk o, por citar otro caso de reciente éxito, el relato de William Steig, *Shrek* (o, sobre todo, la película homónima de animación basada en este texto y dirigida por Andrew Adamson y Vicky Jensen en 2001), y seguramente, muchos menos, habrán relacionado el texto cinematográfico dirigido por Jakbson con el prototexto mitológico del que todos estos textos pueden considerarse derivaciones: *la historia de Psique y Eros*, contada por Apuleyo en su famoso *Asno de oro*, allá por el siglo II, que a su vez recogía una antigua tradición. Como vemos, cada uno de nosotros puede elaborar, en función de su selección sus propias constelaciones personales en las que pueden confluir películas, novelas, juegos, ilustración... y en las que veremos reflejado nuestro intertexto lector, basado en experiencias personales, intereses, recomendaciones, estilos (Rovira-Collado, 2018). Obviamente, de este extenso cañamazo de relaciones pueden surgir formas de acercamiento didáctico y análisis comparativo de muy diverso tipo y funcionalidad.

A todo esto, dentro de los posibles usos didácticos que nos ofrece el complejo y rico contexto relacional que venimos señalando, podemos sumar la configuración de constelaciones dentro del aula como producto final de una práctica lectora. Pensemos, por ejemplo, en la posibilidad de desarrollar como propuesta didáctica un proceso múltiple de reescrituras narrativas a través de diferentes soportes mediante las que podemos expandir una narración existente y elaborar constelaciones multimodales sobre la base de distintas lecturas. Se trataría de que en cada constelación confluyeran la narración audiovisual, la icónica, la gestual... a través de creaciones que, aunque posibilitan un consumo autónomo, se complementaran y retroalimentaran en diferentes niveles, al tiempo que se difundían a través de medios y formatos, enlazados todos de manera hipertextual a través de Internet (Landow citado por Rovira-Collado, 2018,

p. 280). Esta acción no solo supondría la creación de textos nuevos, pues cada texto sería el resultado de la transformación de un texto previo; sino que, al mismo tiempo, en tanto actualización significativa de una obra existente, el alumnado como sujeto enunciador llevaría a cabo una interpretación personal de ese texto originario, la cual se proyectaría semánticamente sobre él. Lógicamente nuestra función como docentes conllevaría asumir que una gran parte de nuestro alumnado le va a resultar complicado comprender algunas de las actuaciones que ha de desarrollar, por ejemplo, aquellas que implican producir textos coherentes o el correcto uso de determinados formatos. Sin embargo, ahí radica una parte fundamental de nuestra labor como docentes dentro del enfoque competencial al que venimos refiriéndonos, pues una vez admitido que lo relevante es que el alumnado descubra, haga, reflexiones, diga, proyecte... ayudar a que esto sucede mediante nuestra orientación y mediación resulta casi una exigencia.

Bibliografía

- ALVAREZ, P. (13 de mayo de 2017). Novelas por WhatsApp: lo último para fomentar la lectura entre los jóvenes. *Fcinco-F5*.
<https://www.elmundo.es/f5/comparte/2017/05/13/59159f4ae5fdead33e8b461a.html>
- AGUIRRE ROMERO, J.M. (2000). De la novela al cine infantil: la anulación crítica de los textos en la adaptación audiovisual. En F. García García (Coord.), *La imagen del niño en los Medios de Comunicación* (221–235). Huerga & Fierro.
- BALLÓ, J. Y PÉREZ, X. (1997). *La semilla inmortal*. Anagrama.
- BENGOECHEA, A., GARCÍA, M., JOVER, G., LINARES, R., RUEDA, F., SÁNCHEZ, F.J., SOLÍS, I., Y VÁZQUEZ M. (s.f.), *Frente a la diversidad*.
<https://sites.google.com/site/frentealaadversidad/>
- CERDÁN VARGAS, F. (2003). Augusto Monterroso y el minicuento. *La Palabra y el Hombre*, 125, 35–42.
<https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/463>
- CERRILLO TORREMOCHA, P.C. (2007). Los nuevos lectores: la formación del lector literario. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*.
<https://www.cervantesvirtual.com/obra/los-nuevos-lectores-la-formacin-del-lector-literario-0/>
- CAIRNEY, T.H. (2022). *Enseñanza de la comprensión lectora* (4ª ed.). Ediciones Morata.
- COLOMER, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21–31.
- COLOMER, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. En D. Cassany, E. Martos, E. Sánchez, T. Colomer, A. Cros y M. Vilà *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8 (pp. 127–171). Universidad de Zaragoza.
- CHAN NÚÑEZ, M.E. Y TIBURCIO SILVER, A. (2000). *Guía para el Diseño de Materiales Educativos Orientados al Aprendizaje Autogestivo*. Innova, Universidad de Guadalajara.
- DELGADO, B. (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en Educación Secundaria. *Ocnos*, 3, 39–53.
- DUEÑAS LORENTE, J.D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135–156
http://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42239
- ECO, U. (1987). *Lector in fabula*. Lumen.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35–56
- FERNÁNDEZ SAN EMETERIO, G. (2022). Una traducción multimodal de cuentos tradicionales: texto, ilustración y contraseñas culturales en El Hematocrítico. *MonTI*, 14, 210–232.
- GONZÁLEZ, L.D. (2014). Tipos de lectores. *Luis Daniel González*.
<https://luisdaniel-bf.medium.com/tipos-de-lectores-692f83df9bb0>
- GONZÁLEZ LANDA, M.C. (1991). Propuesta metodológica para el análisis e interpretación de textos líricos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 3, 47–67.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9191110047A>
- GUTIERREZ-BRAOJOS, C., Y SALMERÓN PÉREZ, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en Educación Primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183–202

- HILARIO SILVA, P. (2008). El diálogo intertextual en la construcción del sentido. "Monje a la orilla del mar", de Jesús Hilario Tundidor, como hipertexto de una obra de C.D Friedrich. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 39.
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero39/monjemar.html>
- HILARIO SILVA, P. (2022). *Lectura de una lectura*. Cuadernos del laberinto.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., Y HOLUBEC, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós SAICF.
- JOVER, G. (2009). *Constelaciones literarias. "Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia"*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- LÓPEZ ALONSO, C. (2012). El impacto digital en la literatura. Presencia de la tecnología virtual en Los vivos y los muertos. *Les Ateliers du SAL*, 0, 4–25
- MENDOZA FILLOLA, A. (2000). *Lecturas de Museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*. Servicios de publicaciones de la Universitat de Barcelona.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2008). La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*.
<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf19d9>
- MENDOZA FILLOLA, A. (2008). El intertexto lector. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*.
<https://www.cervantesvirtual.com/obra/el-intertexto-lector-0/>
- MENDOZA FILLOLA, A. (2010): La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector. En Mendoza Filloa y A. y Romea, C. (Coords.), *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 143–174). Horsori.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2010). La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 41, 53–69.
<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7133>
- MANSILLA TORRES, S. (2006). Literatura e identidad cultural. *Estudios filológicos*, 41, 131–143.
<https://doi.org/10.4067/S0071-17132006000100010>
- MARGALLO GONZÁLEZ, A.M. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 59, 139–156.
<https://doi.org/10.35362/rie590460>
- MESTRE; A. (octubre de 2017). El papel del lector en la postmodernidad. *Entreletras, revista digital en español de cultura y algo más...*
<https://www.entreletras.eu/letras/el-papel-del-lector-la-posmodernidad/>
- MARTÍN GARZO, G. (2003). La literatura como fascinación. En *Bibliotecas para todos. La lectura y los servicios especializados* (pp. 13–28). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- OREJUDO, A. (3 de diciembre de 2012). El 'Cantar de Mío Cid' es un coñazo. *Eldiario.es*.
http://www.eldiario.es/Kafka/Cantar-Cid-conazo_0_75592482.html
- PINZÁS, J. (2002). *Metacognición y lectura*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- QUEROL SANZ, J.M. (2007). *La función de las relaciones y dependencias textuales: materias, temas y motivos en la interpretación de textos literarios* [Ponencia]. Curso "La construcción del texto" (APE "Quevedo" y Universidad Autónoma de Madrid), Madrid, España.

- RODRÍGUEZ MONEO, M. (2018). Aprendizaje. Los alumnos construyen activamente el conocimiento desde el conocimiento previo que poseen. En P. Mato (Coor.) *Calmar la educación. Palabras para la acción* (pp. 44–49). Asociación Educación Abierta.
- ROVIRA-COLLADO, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación. *Tejuelo. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación, 29*, 275–312.
<https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.275>
- SOLÉ, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Graó.
- TICHING (13 de julio de 2017). Teresa Colomer: “La literatura es el mejor instrumento para adquirir muchas competencias”. *El blog de Educación y TIC*.
<http://blog.tiching.com/teresa-colomer-la-literatura-mejor-instrumento-adquirir-muchas-competencias/>
- VARAS MAYORAL, M. Y ZARIQUIEY BIONDI, F. (2011). Anexo 1: Técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo. En J.C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 505–560). Fundación SM.

Resumen.

Planteada como el camino para lograr que el alumnado desarrolle unos hábitos lectores consolidados que le permitan juzgar lo que lee y valorar el modo en que esa lectura contribuye a su formación como persona, la educación literaria supuso un cambio decisivo en los presupuestos sobre los que se asentaba la formación literaria. La asunción del enfoque competencial ya iniciado con la LOE en 2006 y ahora consolidado en la LOMLOE no hace sino contribuir a reforzar muchos de los postulados sobre los que se fundamentó su implantación. En este sentido, la idea de convertir el aula en un contexto comunicativo real ha promovido modelos docentes que, inspirados en las nuevas metodologías activas, buscan potenciar planteamientos didácticos que, más allá de los presupuestos historiográficos, los esquemas comunicativos mecanicistas o los recurrentes presupuestos formalistas y filológicos dominantes, plantean dar prioridad en el terreno de la literatura a propuestas pedagógicas más participativas, indagatorias, exploratorias y creativas. A lo largo del presente trabajo indagaremos en algunos de los cambios que está suponiendo, desde el punto de vista didáctico, la instauración del concepto de competencia literaria y el modo en que esta guarda relación con el desarrollo de elementos como la escucha activa, la investigación, el trabajo cooperativo, el pensamiento crítico...; con los que, junto a la inclusión de nuevos recursos tecnológicos, se pretende potenciar no solo el aprendizaje frente a la enseñanza, sino también que el alumnado se vuelva un lector cada vez más autónomo y consciente de su propio aprendizaje.

Palabras clave. Educación literaria; Transmedia; Metodologías activas; Enfoque competencial.

Abstract.

Literary education is seen as the way to ensure that students develop consolidated reading habits that enable them to judge what they read and to assess the way in which this reading contributes to their personal development, and it marked a decisive change in the assumptions on which literary education was based. The assumption of the competency-based approach already initiated with the LOE in 2006 and now consolidated in the LOMLOE only helps to reinforce many of the postulates on which its implementation was based. In this sense, the idea of turning the classroom into a real communicative context has promoted teaching models that, inspired by the new active methodologies, seek to promote didactic approaches that, beyond historiographical assumptions, mechanistic communicative schemes or the recurrent formalist and philological dominant assumptions, propose to give priority in the field of literature to more participatory, inquisitive, exploratory and creative pedagogical proposals. Throughout this paper we will investigate some of the changes that the establishment of the concept of literary competence is bringing about from the didactic point of view, and the way in which this is related to the development of elements such as active listening, research, cooperative work, critical thinking... with which, together with the inclusion of new technological resources, the aim is not only to promote learning as opposed to teaching, but also for students to become increasingly autonomous readers who are aware of their own learning.

Key-words. Literary education; Transmedia; Active methodologies; Competency-based approach.

Pedro Hilario Silva

Equipo de Innovación del IES Francisco Giner de los ríos, Alcobendas
philariosilva@gmail.com