

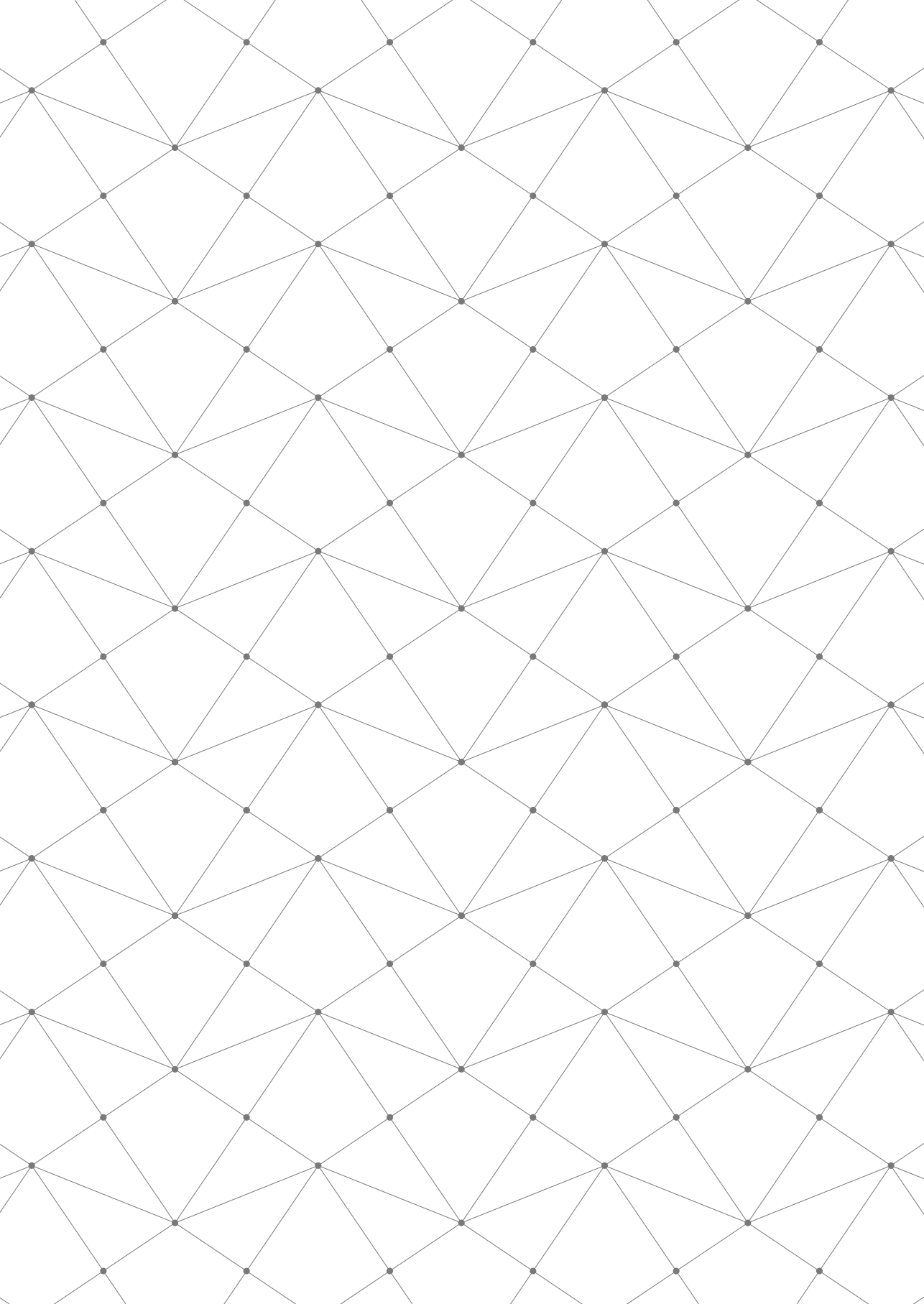
Gilmer Bernabé Sánchez

El proceso lector desde la intertextualidad

Propuestas y desafíos del texto literario



EDITORIAL UPC 



Gilmer Bernabé Sánchez

El proceso lector desde la intertextualidad

Propuestas y desafíos del texto literario

© Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC)

Autor:	Gilmer Bernabé Sánchez
Edición:	Luisa Fernanda Arris
Corrección de estilo:	Claudia Prieto Requejo
Diseño de cubierta y diagramación:	Dickson Cruz Yactayo
Ilustración de portada:	Verónica Castillo Pérez

Editado por:
Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas S. A. C.
Av. Alonso de Molina 1611, Lima 33 (Perú)
Teléfono: 313-3333
www.upc.edu.pe
Primera edición: octubre de 2020
Impresión bajo demanda

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC)
Biblioteca

Gilmer Bernabé Sánchez

El proceso lector desde la intertextualidad. Propuestas y desafíos del texto literario

Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), 2020

ISBN: 978-612-318-290-8

LECTURA, INTERTEXTUALIDAD, LITERATURA, COMPRENSIÓN DE LECTURA, MÉTODO DE LECTURA EN LA ENSEÑANZA, COMENTARIO DE TEXTOS, INTERESES DE LECTURA
028 BERN

DOI: <http://dx.doi.org/10.19083/978-612-318-292-2>

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú n.º 2020-06208

La publicación fue sometida al proceso de arbitraje o revisión de pares antes de su divulgación.

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo, por escrito, de la editorial.

El contenido de este libro es responsabilidad del autor y no refleja necesariamente la opinión de los editores.

A los lectores, que con sus lecturas reconstruyen y cocrean el texto literario.

A mi familia, porque con su lectura deconstruye la vida por sus cuatro costados.

A Andrés Aziani, porque rescató la vida de sus alumnos con su palabra y la lectura.

A sor Juana Vilma Pow Sang, porque salvó la vida de muchos pobres con su servicio y la lectura.

A la mamita Lucía Yamamoto, porque construyó la vida de muchos hijos con su devoción y la lectura.

A Antonio Mula y Antonio Díez, porque fundaron la educación no como sistema, sino como vocación.

“La pregunta ‘qué es un lector’ es, en definitiva, la pregunta de la literatura. Esa pregunta la constituye, no es externa a sí misma, es su condición de existencia.

Y su respuesta —para beneficio de todos nosotros, lectores imperfectos pero reales— es un relato: inquietante, singular y siempre distinto”.

Ricardo Piglia

“La crisis de la historia de la literatura es la consecuencia culpable de una historia parcial y arrogante de los autores y las obras, que ha ignorado a su ‘tercer estado’, al lector, al oyente y espectador, de manera completamente injustificada”.

M. Schmeling

ÍNDICE

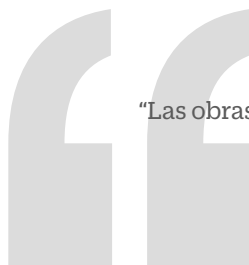
Presentación	9
A modo de reflexión: ¿por qué la lectura es importante?	13
<hr/>	
Capítulo 1. Importancia de la intertextualidad en el proceso lector	19
1.1 Fundamentación	20
1.2 Problemas fundamentales	21
1.3 Intertexto del lector y crisis de la lectura literaria	30
1.4 La lectura literaria y sus relaciones	32
<hr/>	
Capítulo 2. Hacia un nuevo concepto de la lectura literaria	37
2.1 Aportaciones relevantes	49
2.2 El intertexto lector	51
2.3 El mundo del texto y el mundo del lector	54
2.4 La polifonía en el acto lector	56
2.5 El intertexto en relación con el hipertexto	56
2.6 La lectura intertextual y sus proyecciones didácticas	57
<hr/>	
Capítulo 3. Propuesta de actuación	59
3.1 Criterios y modalidades didácticas	59
3.2 Las TIC en los diversos espacios de aprendizaje	69
3.3 La intertextualidad y la tecnología	74
3.4 Las TIC y el futuro del libro en soporte de papel	76
<hr/>	
Capítulo 4. Defensa y explicitación de la propuesta: análisis de <i>Días de Reyes Magos</i> de Emilio Pascual	81
4.1 La huida	85
4.2 La ceguera	86
4.3 La enseñanza y el amor	89
4.4 La enseñanza y las experiencias de vida: línea de la literatura universal	92
4.5 La soledad y el aprendizaje	95

Capítulo 5. Formulación, metodología, proceso, desarrollo y análisis de la investigación	97
5.1 Formulación del problema	97
5.2 Antecedentes	100
5.3 Importancia y justificación del estudio	101
5.4 Objetivos	102
5.5 Metodología y aplicación de la propuesta	103
5.6 Instrumentos	110

Capítulo 6. Análisis y conclusiones	119
6.1 Entrevistas a los docentes	119
6.2 Entrevista a las estudiantes	125
6.3 Cuestionario	135

Apuntes finales	169
Conclusiones	173
Referencias	177
Anexos	187

PRESENTACIÓN



“Las obras rompen los límites de su tiempo [...]”.

Mijail Bajtín

Actualmente, la mayoría de los docentes de todos los niveles educativos manifiesta que se vive una crisis de la lectura. Considero que una de las razones es que no se ha establecido una clara diferencia entre textos literarios y no literarios. Por ello, en su análisis, se proponen hipótesis de comprensión de lectura de forma indistinta, sin tener en cuenta que cada uno tiene un proceso de lectura diferente.

Esta investigación se inició en 2005 y se ha prolongado durante 15 años. En el transcurso de este tiempo, después de replicar y compartir conferencias y charlas, el sentido y propósito del estudio se ha consolidado en cada una de estas experiencias. En todos los contextos en los que se compartió y vivenció una lectura intertextual, en cuyo acto comunicativo es primordial el lector, se obtuvieron aprendizajes que superaban el simple conocimiento de contenidos, y se expandían al desarrollo de la creatividad y la criticidad.

Con ese basamento de aplicación y experiencia durante varios años, en esa línea, propongo recuperar como inicio de la lectura a la lectura literaria, ya que nos ha acompañado desde nuestros orígenes. Así, a partir de las historias que nos contaban nuestros padres o abuelos, construimos un mundo de palabras que perdura en nuestras mentes, y nos permite desarrollar nuestra creatividad y criticidad. Desde entonces, somos los que terminamos las historias o cánticos literarios con nuestro intertexto lector (Forastelli, 2009; Mata, 2014; y McCadden, 2019). Asimismo, en el campo de la literatura, se advierte que los paradigmas literarios se han quedado en concepciones teóricas, es decir, para un grupo de eruditos o docentes que indican el modo en el que se deben entender los textos literarios.

Desde su “sapiencia”, señalan los textos que merecen ser leídos y el recorrido de estos como si fueran los demiurgos de la literatura. Sin embargo, lo que muchos paradigmas todavía no han respondido es el problema de la crisis de la lectura, ya que sus análisis se han reducido a lo que llaman el “ámbito de la academia”.

En ese sentido, algunas propuestas pretenden que los lectores sean meros espectadores y solo le atribuyen el papel de reproducir lo que los expertos o docentes plantean; de lo contrario, no cubrirán las expectativas como lectores. Por ello, en las instituciones educativas, en muchas ocasiones, se busca aprobar una asignatura o lograr la complacencia del erudito, y no se cuestiona este modo de acercarse a los textos literarios. Siguiendo esta concepción, se ha desplazado a los lectores y no se considera su rol creativo, ya que solo deben ser capaces de repetir lo que el texto dice y en la forma en que el experto lo entiende. Por lo tanto, es necesario analizar las estrategias que los profesores aplican en sus actividades en el aula y proponerles que se les devuelva a los lectores/estudiantes su papel fundamental de cocreadores.

La lectura literaria es el eje de la presente mirada en torno a la lectura. Se plantea una aproximación a esta desde una perspectiva multidireccional, una proyección práctica que avale la propuesta de definir la lectura intertextual como una herramienta que considere la participación activa de los lectores en la “creación literaria”. Desde este marco conceptual, se debe tener en cuenta el valor polifónico y polidireccional de los textos literarios, tanto del intertexto del texto como del lector.

Por tanto, urge considerar el rol del lector como necesario e imprescindible en el acto de lectura, y no como un simple reproductor de lo que el texto dice y menos un repetidor de la interpretación del docente erudito. Por el contrario, el lector debe ser activo y, sobre todo, comprometido con el acto creador. A partir de este enfoque, se puede reflexionar sobre las implicaciones didácticas y las consecuencias de actuación frente a los lectores/alumnos y futuros docentes que empiezan un camino vasto de lecturas. Así, para formar lectores democráticos y libres, no se les debe encerrar en interpretaciones, preguntas o respuestas unidireccionales, sino que se debe procurar un ámbito de libertad y creatividad para ellos (Beyer, 1985).

Por ello, en esta investigación, se plantea un recorrido que consta de siete partes, contextualizadas a partir de mi labor como docente y mi mirada de lector. Desde esa perspectiva, se propone la intertextualidad y sus implicancias en el proceso lector como herramientas didácticas para, de alguna manera, superar la crisis de la lectura.

En el primer capítulo, se revisa el contexto en que se inició esta investigación, es decir, la situación de la crisis de la lectura, su relevancia y las medidas que se han implementado al respecto.

En la segunda parte, a partir de un marco teórico respaldado por investigadores expertos, se plantea la importancia de la intertextualidad en el proceso lector, su fundamentación, los problemas principales, así como una aproximación al concepto de la competencia

lectora y literaria, y sus respectivos intertextos. Asimismo, se reflexiona acerca de la lectura, y sus implicancias en los planos político, social y educativo, así como en la formación de los futuros docentes (Gillanders, Cores & Tojeiro, 2018; Devalle, 2009; Manrique, 2019; Laudacio & Mazzitelli, 2019). Luego, se desarrolla el concepto de competencia lectora y literaria, en el cual se diferencia la comprensión de lectura no literaria de la literaria. Luego, se define la importancia del intertexto tanto del lector como del texto literario. Además, se ahonda en la relevancia de la lectura en los centros de enseñanza y su importancia en la formación de futuros docentes.

En el tercer capítulo, se conceptualizan algunas teorías sobre la lectura literaria, y los autores que investigaron el tema y buscaron devolverle la voz al lector. Desde esa perspectiva, se sostiene la prevalencia de las múltiples voces en desmedro de la lectura lineal.

En el cuarto capítulo, se reflexiona en torno a una propuesta del modelo de inserciones en lugar del tangencial, pues propone el acto lector como cocreador del texto. A esto, se suman las TIC (tecnologías de la información y de la comunicación), un elemento que contribuye a la lectura intertextual.

En el quinto capítulo, se busca una defensa y explicitación de la intertextualidad a través de la obra *Días de Reyes Magos* del escritor español Emilio Pascual. Para tal efecto, se siguen algunas líneas presentes en los marcadores discursivos de este texto, como la homérica, la no homérica, la hispánica, la universal, desde la enseñanza, el amor, la experiencia de vida, la soledad y el aprendizaje.

En el sexto capítulo, se describe la metodología, el proceso y el desarrollo de la investigación, los cuales sirven como instrumento para validar la propuesta. Uno de los elementos destacables es la población, que está conformada por estudiantes de 4.º de secundaria de un colegio nacional de Lima Metropolitana. Este se encuentra ubicado en una zona considerada de alto riesgo, en la cual la comprensión de lectura puede significar una salvación o búsqueda de un nuevo estilo de vida. A esta dificultad, se añade la aplicación de los instrumentos de verificación y validación a alumnas mujeres, que todavía están relegadas por nuestra sociedad en diversos aspectos.

Finalmente, en la séptima parte, se analizan los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos. Se revisan las entrevistas y el cuestionario, en los cuales se considera lo cuantitativo y lo cualitativo.

Por todo lo expuesto, las experiencias en las escuelas y universidades deben brindar las respuestas y soluciones a la crisis de la lectura. Si nos centramos en un marco puramente teórico, nuestra aportación solo sería a ese nivel. Es momento de que los docentes propongan alternativas viables y prácticas en los diversos espacios de aprendizaje, en los cuales se busquen conceptos de lectura literaria significativa.

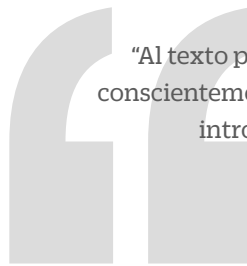
Por ello, mediante la intertextualidad, se le devuelve al alumno/lector el protagonismo que le corresponde. Así, este encuentra en la lectura un medio para su desarrollo en las diversas áreas académicas. En ese sentido, la intertextualidad se plantea como una herramienta

que le sirve de motivación para conseguir lecturas o relaciones multimediales que le parezcan significativas. Además, la intertextualidad considera la participación activa de todas las voces, la polifonía y la otredad, es decir, desde la perspectiva del “otro”. De este modo, a los estudiantes se les otorgan oportunidades de enunciar e interpretar la lectura. Asimismo, la intertextualidad se proyecta como una herramienta que permite asociar el texto con los aprendizajes anteriores del alumno, un texto con otros textos previos a la lectura favoreciendo la proyección con las experiencias lectoras precedentes y, finalmente, un texto escrito con otros sistemas de comunicación: la pintura, la escultura, la música, el cine o el teatro.

Además, desde la intertextualidad, las lecturas literarias permiten el aprovechamiento de las múltiples posibilidades que brindan las TIC, en sintonía con las demandas del alumnado del siglo xxi.

Con la esperanza de contribuir con esta investigación, la pongo a disposición de los lectores, ya sean docentes, alumnos, u otros, para que puedan construir un espacio democrático de aprendizaje y de vida, y que sus lecturas críticas y creativas les permitan percibirse como servidores de un mundo libre en busca de un presente y un futuro mejor para todos.

A modo de reflexión: ¿por qué la lectura es importante?



“Al texto pertenece no solo lo que en él introdujo conscientemente el autor, sino también lo que en él introdujo el lector en su diálogo con él [...].

El lector deviene así en un coautor del texto con plenos derechos”.

Mikhail Iampolski

Actualmente, se considera que la lectura es un acto esencial en la vida de toda persona. Mientras que unos insisten en su valor de reserva cultural, que permite generar una sociedad democrática, creativa y crítica; otros destacan su valor educativo y de disfrute. Incluso, se menciona que los que saben leer y no lo hacen son unos analfabetos funcionales. Frente a esta defensa de la lectura que se realiza a nivel mundial, se presenta el magno problema de la crisis de la lectura; se suele decir que cada vez se lee menos y que, por ejemplo, los estudiantes, de los distintos niveles, solo lo hacen de forma literal y poco o nada comprensiva.

Por lo tanto, conviene revisar algunos conceptos y prácticas de los lectores. Así, no se debe reducir la lectura a las interpretaciones de los expertos o docentes; sus ideas y buenos consejos pueden servir como punto de partida, mas no como absoluta verdad. También, se deben considerar las aportaciones de las TIC, es decir, de los nuevos formatos de lectura.

Asimismo, es necesario tener en cuenta las estadísticas de diversos organismos y países que señalan que actualmente se compran más libros, lo cual podría significar que las personas leen más. Sin embargo, exámenes de lectura realizados a nivel local, nacional e internacional evidencian que los estudiantes leen menos. Así, en las últimas décadas, frecuentemente, se debate acerca de la crisis de la lectura, y se publican resultados de programas internacionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE];

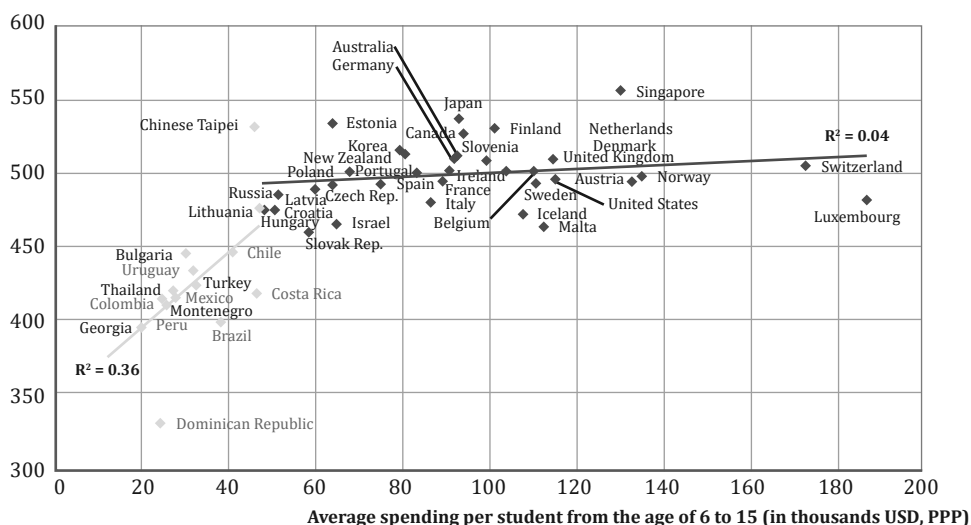
etcétera) en los que se evidencian qué países alcanzan buenos resultados y cuáles no. Ante esta situación, algunos de estos últimos inician un contraataque intenso para mejorar su comprensión lectora; dan estímulos económicos a los docentes cuyos estudiantes obtengan resultados destacados. Sin embargo, al mismo tiempo, se genera una competencia desleal, ya que algunos profesores preparan a los alumnos solo para el examen, sin importar que el intertexto lector se active y menos la participación activa de los estudiantes.

No se debe inferir que todas las iniciativas que se han implementado para mejorar la lectura sean ineficaces, ya que pueden servir como un buen comienzo. Si bien es cierto que en algunos países la inversión en educación es destacable, este índice no resulta determinante. Así, algunos países con alto poder adquisitivo no ocupan los mejores lugares; en cambio, otros que invierten menos obtienen altos promedios. Por lo tanto, se puede colegir que la inversión en el sector educativo es necesaria, pero no implica un aumento automático en la calidad educativa. Esto no significa que los Gobiernos no tengan que invertir en educación; por el contrario, es el primer objetivo que se deben plantear si desean forjar una nación realmente democrática, libre, respetuosa y tolerante.

Como manifiesta Andreas Schleicher, responsable del Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) (OCDE, 2001), los recursos económicos son necesarios, pero no son el único requisito. De esta manera, en países exitosos, destaca, en primer lugar, su visión estratégica sobre la educación, tienen objetivos claros sobre lo que deben conocer los jóvenes para triunfar en el futuro. En segundo lugar, las escuelas asumen un mayor compromiso, es decir, los profesores tienen que aceptar muchas más responsabilidades. En los países con mejores resultados, docentes y colegios se encargan de garantizar el éxito de los alumnos.

En el siguiente cuadro, que contiene los resultados PISA de 2015, y los gastos acumulados entre 6 y 15 años de edad en PPP (OCDE), se observa la importancia de la inversión por alumno como logro de aprendizaje. Sin embargo, esta es relativa, ya que algunos países que invierten menos consiguen mejores resultados que aquellos que gastan más por alumnos al año. Eso evidencia que existen otros factores para el éxito final.

Gastos acumulados entre 6 y 15 años de edad en PPP



Fuente: "Resultados PISA 2015", por OCDE, 2015, Lima: Autor.

Asimismo, desde hace algunas décadas, se ha discutido cuál es la razón de los bajos resultados en comprensión de lectura en los estudiantes. A inicios del siglo xxi, el diario *El País* publicó un debate entre cinco personalidades del sector educativo en España, en el cual se esgrimían algunas de las razones de esta situación. Así, Rosa María Cano, directora de un instituto de Móstoles (Madrid), manifestó lo siguiente:

No estoy de acuerdo con que los resultados sean demasiado malos, pues están adaptados a lo que se invierte en nuestro sistema educativo. El fallo es que no ha habido un debate en la sociedad sobre qué es lo que queremos enseñar a los alumnos. Deberíamos analizar qué es lo que consideramos que un ciudadano que termina sus estudios obligatorios debe saber y qué destrezas ha de tener (párr. 4, 2004).

Ginés Martínez, vicepresidente de la confederación laica de padres Ceapa, y Luis Carbonel, presidente de la católica Concapa, opinaron lo siguiente:

Estos resultados negativos vienen motivados por el esfuerzo, loable, de extender la escolaridad hasta los 16 años, cuando se sabe que hay un grupo de alumnos que no quiere seguir estudiando, y por el hecho de intentar que todos alcancen los mismos objetivos. Pero la extensión de esta escolarización no se ha acompañado de exigencia y motivación. Y lo que debemos es encontrar un equilibrio entre estas dos cuestiones.

Estamos en una situación muy deficiente. Nuestros hijos tendrán que acceder algún día al mercado de trabajo y tendrán que competir con daneses, finlandeses, griegos... Por eso la formación es importante. Debemos exigirnos todos: profesores, alumnos y familias (párr. 5, 2004).

Por su parte, Juanjo López, el secretario general del Sindicato de Estudiantes, expresó lo siguiente:

Tenemos un sistema educativo obsoleto y unas infraestructuras bastante deficientes. Faltan medios económicos para la formación del profesorado, que no se ha actualizado, y para servicios a la población escolar. El programa escolar también está desfasado y sobrecargado. Las leyes educativas se han ido aplicando solo de manera experimental y el profesorado no ha llegado a asumir ninguna (párr. 7, 2004).

Manuel de Castro, el secretario general de la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza, mencionó lo siguiente:

La situación del sistema educativo español arrastra un atraso desde hace años. En la dictadura se invertía seis veces más en los países europeos que en España. Y en la democracia tampoco se invirtió lo suficiente (párr. 8, 2004).

Asimismo, algunos docentes manifestaron sus ideas respecto a este tema. De esta manera, Andreu Muñoz, del Instituto Público Barres i Ones de Badalona (Barcelona), afirmó lo siguiente:

El gran problema que tenemos es la desmotivación, la falta de interés por el conocimiento: hay que hacer maravillas para intentar captar su atención... En general les gusta poco leer... Estos días voy a proponerles que trabajen sobre un artículo amenísimo de Ryszard Kapuscinski titulado *La guerra del fútbol*. Sé que tendré que pelearme con ellos y ser como una roca para que lo lean (párr. 3, 2004).

Laureano Vila Pompo, docente del Instituto Público Maximino Romero (Baio, A Coruña), señaló lo siguiente:

Lo más preocupante me parece lo de la lectura. No es tanto que los chicos no lean, que yo creo que en tercero y cuarto de ESO leen mucho, como su dificultad de comprensión de textos, que es enorme... También está la actitud de los padres, que en muchos casos se desentienden de los hijos por falta de tiempo (párr. 9, 2004).

Ante esta crisis, unos centran las razones en la deficiencia del sistema educativo; otros, en la aplicación de los modelos educativos por parte de los docentes; y algunos, en el poco interés que prestan los alumnos y el poco apoyo de sus padres.

Sin embargo, además de lo que se manifiesta, se pueden considerar otros factores que intervienen de manera directa, tales como los tipos de estrategias, los objetivos que se plantean, la formación de los futuros docentes, la consideración social de los educadores y la valoración de su labor o la implicación de los padres en la educación de sus hijos. Si se precisan estos, se podrá notar que la crisis de la lectura no radica tanto en que los alumnos no lean, sino en que no comprenden lo que leen. Es decir, no aprenden a leer comprensivamente y esto no los ayuda en el logro de sus aprendizajes.

En suma, para preservar al *Homo sapiens*, se debe, en cierta medida, rescatar en cada uno al *Homo lector*. De ahí que, como la propia OCDE (1999) y PISA (2001)¹ manifiestan, se debe reconocer que los “malos lectores”, en su vida presente y futura, se pueden enfrentar a serias dificultades; incluso, esta falencia puede ser una autoexclusión de las oportunidades que se presenten. Así, las deficiencias lectoras no solo impiden avanzar en el aprendizaje, sino también aprovechar las oportunidades de una posterior educación y aprendizaje. En definitiva, los no lectores o los que no practican la lectura pueden arriesgarse a la exclusión social.

Por otra parte, acorde con lo que se propugna en las sociedades civilizadas, no se debe centrar el logro de los aprendizajes solo en los que tienen habilidades destacadas o en aquellos que no las poseen, sino prestar atención a la diversidad. Esto exige un sistema flexible, mientras que la tendencia más fuerte y focalizada en los espacios de aprendizaje es el trabajo con un sistema educativo rígido y uniforme. En ese sentido, la OCDE recomienda lo siguiente:

El objetivo de los sistemas educativos no es solo conseguir elevados resultados sino también minimizar las disparidades internas. [...] Deben ser conscientes de la gravedad de bajos rendimientos y del hecho de que los que abandonan el sistema escolar carecen de destrezas fundamentales para hacer frente a pobres perspectivas de empleo (1999, p. 54).

Es posible que sea urgente tratar este problema de modo sólido, coherente e integral. Por ello, se deben tener en cuenta los factores, como se manifestó anteriormente, que influyen de manera directa en la calidad de la educación.

En cuanto a la lectura, dada su gran riqueza y su necesidad del lector para ser un texto completo, se debe iniciar por la lectura literaria. Luego, con mayor facilidad, se podrá enfrentar a los textos no literarios.

En esa línea, si nos centramos en la lectura literaria, se puede manifestar que durante los últimos decenios los estudios literarios se han preocupado del lector desde distintas perspectivas, entre ellas, la estética de la recepción, la pragmática literaria y la sociología de la literatura. Su pretensión era acercar al lector a los conceptos literarios, pero sus intereses, casi siempre, consideran la importancia del autor y del texto, sin el concurso cocreador del lector.

Asimismo, se han realizado muchos estudios teóricos con respecto a la literatura; sin embargo, no se han integrado estos avances de sumo valor en la didáctica de la literatura y mucho menos en el complejo entramado que forman el alumno/lector y el texto. Como afirma Mendoza (2001, p. 18):

A pesar de las aportaciones teóricas y de las afirmaciones a favor de la formación para la recepción recogidas en las orientaciones pedagógicas (e incluso en las disposiciones oficiales que regulan el diseño curricular), aún no se ha elaborado una eficaz propuesta para un modelo renovador de la formación literaria que resulte totalmente acorde con los fines previstos en el marco de las innovaciones de la educación literaria y la didáctica de la literatura.

1 *Knowledge and skills for life. First Results from Pisa 2000* (Programme for International Student Assessment). OECD, 2001.

Desde la perspectiva de la intertextualidad, se han realizado varios estudios de análisis de textos literarios en los cuales la capacidad de los teóricos de la literatura se evidencia magistralmente; sin embargo, no se ha considerado que el concurso del lector es ínfimo. De igual modo, cabe señalar que algunos teóricos de la literatura conciben que las lecturas literarias requieren un lector “implícito” o “modelo”, pero su referente no recae en lo que se podría denominar un *nelector* o un *lector en formación*. Con estos supuestos, no se alude a un lector común, real ni mucho menos a un estudiante con sus diversas particularidades.

Por ello, si se usa la intertextualidad desde una perspectiva centrada en un lector común, es para devolverle lo que le corresponde. Es decir, trazar un recorrido heterolíneo no impuesto por el texto, el docente ni el crítico, sino por el mismo lector. De ese modo, se establece una interrelación de copresencia y construcción creativa entre este y el texto.

CAPÍTULO 1

Importancia de la intertextualidad en el proceso lector

“La democracia necesita de ciudadanos dotados de un espíritu crítico que no sean fáciles de manipular o engañar. Y eso es el resultado también de las buenas lecturas”.

Mario Vargas Llosa

Se han realizado muchos aportes a la literatura del análisis del texto, pero no un estudio desde la perspectiva del lector. Para retornar la mirada a esta figura, son útiles las investigaciones sobre la estética de la recepción (Ingarden, 1989) y la polifonía (Bajtín, 1984a). A partir de esta postura, se puede validar la intertextualidad (Genette, 1989) como una herramienta eficaz para la interpretación de una lectura literaria, en la cual el lector es el sujeto agente y el eje sobre el que gira la actividad de comprensión lectora (Cooper, 1998).

A partir de la lectura literaria desde la intertextualidad, se puede resaltar la importancia del texto desde la perspectiva del lector, además de demostrar que los textos se interrelacionan de manera polidireccional, y que es el lector quien activa estos vínculos en el proceso estableciendo un diálogo con el texto y sus intertextos.

Asimismo, se debe tener en cuenta la relevancia social. Por ello, según Venezky, Kaestle y Sum (1987), se debe enfatizar que la capacidad lectora no es simplemente la acción de lectura, sino la capacidad de utilizar lo impreso para fines personales y sociales. Además, se pueden añadir los fines recreativos, el disfrute o lo que el lector crea conveniente; no se debe usar el texto literario con fines utilitarios. Por esta razón, la lectura se debe entender como una habilidad funcional en cuanto que requiere la aplicación de diversas destrezas en situaciones cotidianas habituales.

De igual manera, una de las respuestas a esta problemática se debe encontrar en las aulas no como un espacio reducido, sino como varios espacios en favor de los logros de aprendizaje, tanto a nivel escolar como universitario (Fernández, 2018; Albert, 2006).

Por lo tanto, los siguientes puntos se pueden considerar como básicos para situar la importancia de la intertextualidad en la lectura literaria y, a partir de ella, percibir las lecturas no literarias:

- Mediante la intertextualidad, se le devuelve al alumno/lector el protagonismo que le corresponde, de tal manera que este encuentre en la lectura un medio para su desarrollo en las diversas áreas académicas.
- La intertextualidad se plantea como una herramienta que sirve de motivación para que el lector consiga lecturas o relaciones multimediales que le parezcan significativas.
- La intertextualidad considera la participación activa de todas las voces, la polifonía y la otredad, es decir, desde la perspectiva del "otro". De este modo, se les otorgan a todos los alumnos lectores las posibilidades de enunciar e interpretar la lectura.
- La intertextualidad se proyecta como una herramienta que permite relacionar el texto con los aprendizajes previos del alumno, un texto con otros textos previos a la lectura favoreciendo la proyección con las experiencias lectoras anteriores, y el texto escrito con otros sistemas de comunicación: la pintura, la escultura, la música, el cine o el teatro (De Vicente-Yagüe, 2013).
- Las lecturas literarias desde la intertextualidad permiten la explotación de las múltiples posibilidades que nos brindan las TIC, en sintonía con las demandas del alumnado del siglo xxi.

1.1 Fundamentación

Aunque desde hace algunos años se vienen realizando varios intentos por considerar al lector como un elemento central en el proceso de lectura en la que se parte de los estudios literarios, se requiere una proyección propedéutica en las aulas. Al respecto, la didáctica de la literatura ha logrado pocos avances sólidos tanto en el marco de la teoría como en el nivel práctico.

Por ello, lo que se pretende, además de posicionar en el centro de la lectura al lector y su intertexto, es un acercamiento entre los estudios literarios y la didáctica de la literatura teniendo como eje la propuesta intertextual.

En el siguiente apartado, en primer lugar, se definirán las competencias lectora y lecoliteraria. Una vez determinados los conceptos respectivos, se reflexionará sobre la lectura literaria y, finalmente, se realizará una aproximación conceptual a esta.

1.2 Problemas fundamentales

1.2.1 Una aproximación a los conceptos de competencias lectora y literaria

a. Competencia lectora

Se debe diferenciar entre realizar una lectura y tener capacidad lectora. Desde el primer nivel de estudios primarios, los alumnos ya empiezan a leer; algunos, incluso, desde la educación inicial. El profesor puede pedirles a los niños que se paren al frente de un escenario y ellos demostrarán que saben leer. Sin embargo, leer es más que decodificar los signos gráficos, y transformarlos en unidades fonológicas y lingüísticas. Para ello, el estudiante no solo se debe limitar a pasar los ojos sobre las letras y, luego, enunciarlas sin ninguna reflexión; sino que, sobre todo, tiene que comprender e interpretar el mensaje de un texto. Al respecto, Mendoza (1998) afirma lo siguiente:

La lectura es una compleja actividad de conocimiento, en la que interviene el conjunto de dominios, destrezas y habilidades lingüísticas (facetas de la pragmática comunicativa), de conocimientos (enciclopédicos, lingüísticos, paralingüísticos, metatextuales e intertextuales), de la misma experiencia extralingüística que posee el lector (convencionalismos sociales y culturales, etc.) a los que se alude de manera implícita o explícita en el texto (p. 49).

Así, se puede definir la competencia lectora por la actividad que el estudiante realiza en cada situación lectora. Dicha competencia tiene en cuenta el saber y el “saber hacer” de la lectura, es decir, un lector será competente cuando sea capaz de aplicar los conocimientos (previos, el intertexto, y las experiencias culturales y sociales) y las estrategias necesarias durante la lectura para efectuarla de forma eficaz.

La afirmación anterior conlleva varias consecuencias. Implica, en primer lugar, la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto, además de un objetivo que guíe la lectura: siempre se lee para lograr alguna finalidad. El abanico de propósitos por el que un lector se sitúa ante un texto es amplio y variado: para evadirse, entretenerse, necesidad vivencial, así como buscar una información concreta y seguir una pauta o instrucciones para desarrollar una determinada actividad (cocinar, conocer un juego normativizado, etcétera); para informarse sobre un determinado hecho (para ello, lee el periódico, un libro de consulta sobre la Revolución francesa, etcétera); para confirmar o refutar un conocimiento previo; para aplicar la información obtenida de la lectura de un texto para realizar un trabajo, entre otros (Solé, 1996).

Una capacidad lectora requiere una formación específica, la cual dirige al lector de la decodificación a la comprensión, la crítica y la creación. Esta formación permitirá que el lector supere la lectura de los códigos y trascienda los marcadores que guían el discurso. Por ello, no se puede producir siguiendo una metodología restrictiva y una didáctica cerrada, sino que se debe reivindicar un ambiente de libertad; es decir, un espacio en el que

el lector comprenda que la lectura es importante e indispensable para su desenvolvimiento y desarrollo en la sociedad.

Leer, esto es, pasar los ojos por las letras, es fácil, pero de seguro muy aburrido y sin sentido; entender, inventar, crear requiere esfuerzo y capacidad, ya que no solo es leer una letra, sino servirse de ella para realizar un recorrido de inserciones, tal como señala Crowder (1985, p. 119):

La lectura no consiste simplemente en transferir información desde la letra impresa hasta la mente del lector; sino que también contribuye activamente el almacén de conocimiento del lector. Al leer, aportamos nuestra propia experiencia, llenando huecos, interpretando y extrapolando a partir del texto. La contribución activa del lector a la lectura es el tema fundamental de muchos investigadores que trabajan en el campo de la inteligencia artificial y de la ciencia cognitiva.

En este plano, la psicología ha aportado algunos aspectos de manera relevante. Así, se pueden citar algunos supuestos que tutelan, en la actualidad, la investigación de la psicología sobre la comprensión de la lectura (Crowder, 1985, p. 25):

- » la destreza lectora depende de la compleja interacción de diversos procesos cognitivos, lingüísticos y perceptivos;
- » la lectura es un proceso interactivo;
- » nuestra capacidad para procesar información textual se ve restringida por las limitaciones de nuestra propia capacidad procesadora de información, y la lectura es estratégica.
- » Empieza a surgir la evidencia de que el aprendizaje anterior y los procesos cognitivos y metacognitivos son críticos para el desarrollo de la destreza de comprensión de lectura. La evidencia sugiere también que la instrucción sobre el proceso subyacente en la comprensión puede mejorar las destrezas lectoras de quien aprende.

Muchos han sido testigos directos de los desaciertos cometidos con el afán de que los alumnos se conviertan en buenos lectores. Cada docente ha utilizado recursos personales sin un sustento teórico que lo respalde. Algunos han aplicado sus metodologías y han logrado un avance intuitivo, mientras que otros han fracasado en el intento.

b. Lectura literaria

Definir la literatura no es fácil, existen innumerables conceptos que, en ocasiones, son complementarios o contrapuestos. Según una respuesta tradicional, se podría afirmar que es una manifestación que considera la belleza de la palabra, es decir, una expresión estética a través de signos escritos. Sin embargo, esta definición es demasiado genérica, ya que excluye la literatura oral y reduce la literatura a la belleza cuando esta es relativa. Como manifiesta Sanz (2005):

No es propósito de este trabajo intentar definir qué es literatura, ni creemos que sea labor fácil decidir qué es o qué no es literatura. Pero sí conviene aclarar que cuando aquí hablamos de literatura, textos literarios o material literario nos referimos a materiales, textos elaborados

con lenguaje escrito, icónico, visual o mezcla de diferentes lenguajes; textos con una finalidad creativa, subversiva, comunicativa, que reflejan sentimientos y contextos sociales y personales; textos que implican una estilística y estética concretas. Y suponen (como otro tipo de textos, escritos y orales) una descodificación y una interpretación por parte del destinatario y, por tanto, un nivel de creatividad tanto para crearlos como para interpretarlos. Y, para su interpretación, el lector deberá contar con unos recursos y estrategias que se deberán explotar didácticamente (p. 52).

A partir de esta propuesta, se realizará una aproximación que diferencie los textos no literarios de los literarios. Es primordial esta distinción para que, durante la lectura, los elementos de cada uno de ellos se encuentren bien definidos.

Los textos no literarios emplean el sistema de comunicación primario. Si bien es cierto que, como el habla cotidiana, se pueden instalar en el sistema secundario, no es el medio que los define. Así, en el proceso de semiotización, no se demandan ni exigen las finalidades que sí tienen los textos literarios. Además, más precisamente, los define el uso y la contextualización.

En consecuencia, los textos no literarios cumplen una función comunicativa expresa y pragmática determinada. Sus pactos o convenciones no son como los de los textos literarios. Cuando una persona lee un libro histórico no espera lo mismo que de uno literario. La diferencia está marcada por el uso. Asimismo, el contexto determinará de qué texto se trata.

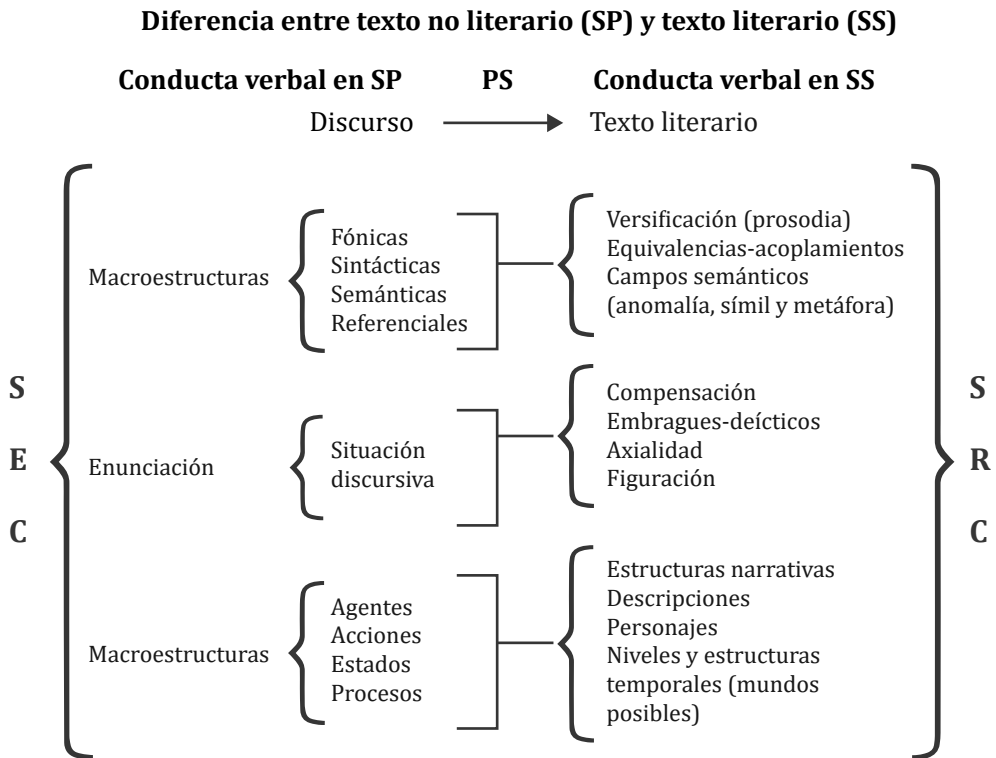
Por ejemplo, al leer un periódico, se esperan encontrar noticias actuales, lo cual no se le podría pedir a una novela. Un texto no literario solo abarca su tiempo y espacio específicos, mientras que un texto literario se adentra en el tiempo y espacio en general. Así, permite que el pasado, el presente y el futuro fluyan de modo indistinto.

En ese sentido, los textos no literarios son lineales. Por tanto, no tienen muchos marcadores que seguir, son más informativos y relacionados con lo cognitivo, lo cual no implica que su contenido carezca de emociones, experiencias e, incluso, de creatividad y crítica. Sin embargo, un texto literario es heterolineal, su pretensión fundamental no es informar. A pesar de que pueden incluir elementos informativos, no significa que lo que se transmite sea necesariamente verdadero o falso, como manifiesta Culler (2000, pp. 79-80):

La reflexión sobre cómo el lector da sentido a la literatura ha dado origen a dos movimientos teóricos conocidos como “estética de la recepción” en Europa y “*reader-response criticism*” (“crítica de la respuesta del lector”) en Estados Unidos; éstos [*sic*] afirman que el significado de un texto es la experiencia del lector (experiencia que incluye dudas, hipótesis y autocorrecciones). Si una obra literaria se concibe como la sucesión de acciones que resulta de la comprensión del lector, entonces la interpretación de una obra sería la historia de ese encuentro, con sus altibajos: el lector recurre a diversas convenciones y genera expectativas que se confirman o se frustran. Interpretar una obra es explicar la historia de una lectura.

Para un mayor acercamiento y una reflexión más esclarecedora, se empleará el esquema propuesto por Mignolo (1978), en el cual se muestra de modo preciso la diferencia entre el sistema primario, en el que están ubicados los textos no literarios, y el sistema secundario, correspondiente a los textos literarios.

Gráfico N° 1.1 Textos no literario y literario



- SP: sistema primario
- SS: sistema secundario
- PS: proceso de semiotización
- S: situación
- C: contextual
- E: emisor
- R: receptor

Fuente: *Elementos para una teoría del texto literario*, por W. Mignolo, 1978, Barcelona: Mignolo.

Después de identificar la diferencia elemental y fundamental entre texto no literario y literario en el gráfico n° 1.2, se puede realizar un recorrido por algunas definiciones tratando de establecer un concepto que se sostenga por sí mismo, y que se valide con las experiencias y las expectativas tanto de los docentes como de los estudiantes.

La literatura, como una problemática y un término, surge en el siglo XIX, sobre todo, en el conocido texto de Madame Staël². Así, en la época del Romanticismo, se empieza a usar la palabra *literatura* con las connotaciones e “indefiniciones” que se conocen actualmente.

Por ello, la definición de la literatura escapa a los conceptos cerrados, delimitados, absolutizantes y/o homogenizantes. Como señala Lázaro Carreter (1987, p. 151): “La pregunta de qué sea la literatura lleva planteada más de dos milenios, sin que ninguna de las respuestas haya merecido adhesiones estables”.

Muchos intentan definir la literatura desde diversos enfoques metodológicos, entre los cuales destacan los siguientes:

- La sociología de la poética
- La poética de la desconstrucción
- La psicolingüística
- La teoría de la comunicación
- La estética de la recepción
- Los estudios hermenéuticos

Para centrar el campo de este análisis, se puede recurrir a lo que afirma Lotman (1978, p. 34):

Decir que la literatura posee una lengua, que no coincide con la lengua natural, sino que se superpone a esta, significa decir que la literatura posee un sistema propio de signos y de reglas de combinación de éstos [*sic*], sistema que le es inherente, que le sirve para transmitir comunicaciones peculiares no transmisibles con otros medios.

Algunos defienden que la literatura es el arte de la palabra. Este concepto se presenta en muchos de los discursos que los docentes manejan en los colegios y en las universidades, y solo toma en cuenta la codificación (lingüística) y la estética. Sin embargo, otra postura, de carácter sociológico, considera que la sociedad determina la literatura, cuya teoría es propugnada por Walter Mignolo (1986). Otros investigadores plantean el problema de la experiencia estética desde la hermenéutica, apoyados en Jauss (1986, p. 17), quien manifiesta lo siguiente:

En el análisis de la experiencia del lector o de la “comunidad de lectores” de una época histórica determinada, las dos partes de la relación texto-lector (es decir, el *efecto*, como momento de la concretización del sentido, condicionada por el texto, y la *recepción*, como momento condicionado por el destinatario) tienen que ser diferenciadas, organizadas e interpretadas como dos horizontes diferentes: el literario interno, implicado por la obra, y el entornal, aportado por el lector de una sociedad determinada. Y todo ello para reconocer cómo la expectativa y la experiencia se enlazan entre sí, y si por tanto se produce un momento de una nueva significación.

2 Anne Louise Germaine Necker, baronesa de Staël-Holstein, es más conocida como *madame* Staël (1818). La obra aludida es *Corinne*, novela romántica publicada en 1807.

Al parecer, Jauss (1986) le otorga un peso mayor al horizonte interno, y olvida que este se construye sobre la base del entorno social (externo). Ahora bien, el interno se actualiza de modos diferentes, allí radica su peso, pero sin eludir lo social (Jiménez & Kreisel, 2018).

Esta aparente contradicción y oposición dialéctica se soluciona, en parte, con la explicación que realiza De la Calle (1981), quien define los procesos productor (autor-texto) y receptor (texto-lector):

- Entre el polo productor y el objeto artístico, se desarrolla el *subproceso poético-productivo (poiesis)*.
- Entre el polo receptor y el objeto artístico, se produce el *subproceso estético-receptivo (aisthesis)*.
- Entre los núcleos, se sustenta el *subproceso distribuidor-difusor*.
- Conectado directamente al objeto artístico, pero también a los otros núcleos, se desarrolla el *subproceso evaluativo-prescriptivo*. Ahora bien, la propia terminología utilizada puede inducir a posibles errores; ya que, en la actualidad, se reconoce una innegable dimensión “poético-productiva” en el acto de lectura, del mismo modo que el acto receptivo encierra innegables dimensiones valorativas.

Por lo dicho anteriormente, se puede convenir que, en el momento en que se plantea una definición unilateral, se magnifica el concepto y se incurre en errores. Por ello, se debe asumir un concepto abierto en el que no solo intervenga el autor, es decir, un texto literario es el resultado del texto y de la lectura creativa del lector (transformación). Así, el texto cumple la tarea de significar y tener sentido, tal como en las reflexiones de Talens (1979).

Si se analiza este fenómeno retrospectivamente, desde que el paradigma lingüístico entra en crisis, surge una problemática. No se puede seguir pensando en análisis estructuralistas de manera cerrada, ya no es suficiente una respuesta desde la literariedad. En ese sentido, un texto literario no se reduce a su estudio lingüístico, sino que lo atraviesa a partir de una función que hasta entonces no se había considerado: su uso en la sociedad y en la cultura. La literariedad es como una parte de la literatura, pero no la definitiva. Así, la escuela de Tartu, conformada por Boris Uspenski, Iuri Lotman, entre otros, propuso la superación de esta.

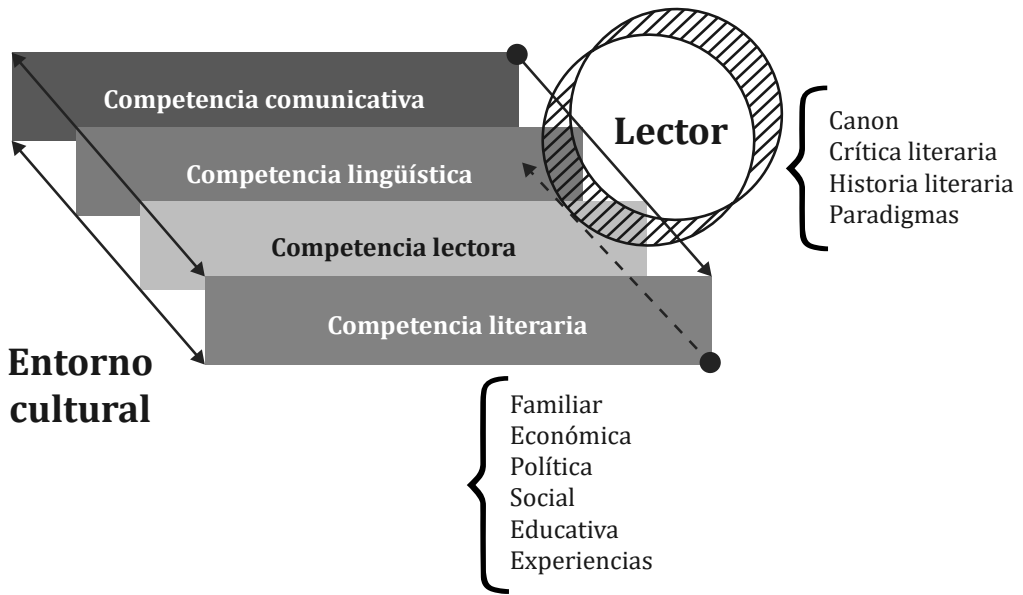
Se debe entender que, al realizar una lectura, el lector de un texto literario lo trasciende. Por ello, sería absurdo reducirlo al plano lingüístico, ya que el sujeto pone en funcionamiento toda su integridad, con sus posibilidades, limitaciones, emociones, etcétera, además de usar, de manera consciente o inconsciente, sus competencias y saberes.

De igual manera, como se mostrará en el siguiente gráfico, el lector literario se desplaza entre las competencias comunicativas, lingüísticas, lectoras y literarias, y estas se desarrollan de manera simultánea o indistinta para favorecerlo tanto a él como a su comprensión lectora.

Asimismo, se debe tener en cuenta el entorno cultural, las convenciones literarias y los estudios existentes. Finalmente, se debe convenir y asegurar que es el lector quien

decide, prueba sus expectativas y define su interpretación. Por consiguiente, la lectura es un diálogo entre el lector y el texto literario, precisamente, porque los entornos exterior e interior no son los mismos para todos. Así, en el gráfico n° 1.2, se muestran las competencias y el contexto vital del lector.

Gráfico N° 1.2 Competencias y contexto vital del lector



Los dos mundos, tanto el del texto como el del lector literarios, se fusionan, intercambian y relacionan, a veces, coincidiendo y otras oponiéndose. Al respecto, se rescata lo dicho por Ricoeur (1996, p. 866), quien afirma rotundamente:

Solo en la lectura, el dinamismo de configuración termina su recorrido. Y es *más allá* de la lectura, en la acción efectiva, ilustrada por las obras recibidas, donde la configuración del texto se cambia en la refiguración [...] la intersección entre el mundo del texto y el mundo del oyente o del lector.

En consecuencia, el lector se apropia del mundo del texto literario respondiendo a la llamada de este. Así, las transformaciones y las reinenciones permiten comprender que el texto está inconcluso sin la participación efectiva y activa del lector. Por tanto, con la participación de este, dicho texto cobra vida y se reinventa constantemente. En definitiva, también el lector es reinventado por la participación directa que tiene en la creatividad. Acorde con lo dicho anteriormente, Ruthrof (1981, p. 77) refiere que “la síntesis a través de la cual, quizás paradójicamente, el lector es modificado por una obra que él mismo ha construido parcialmente”.

Otro dato importante para definir la literatura es el contexto. La cultura enseña el modo en que se debe construir el mundo y, por consiguiente, mediante ella, se define la vida. A partir del sistema primario, que es la lengua natural, se puede configurar uno secundario: las semiósferas (Lotman, 1998).

Asimismo, Bajtín aportó mucho para tratar de definir la literatura, sobre todo, con respecto a esta propuesta, añadió el concepto de polifonía. De esta manera, se evidencia “la otredad”, es decir, la voz del otro, y se rompe la hegemonía jerárquica para recuperar el dialogismo: la intertextualidad. Por ello, los lectores deben considerar que un texto literario está atravesado por otros (semiología e ideología).

En definitiva, para no incurrir en reduccionismos con respecto al concepto literario, este se debe percibir como un sistema, no solo considerar el signo lingüístico, sino una realidad conformada por signos. De esta manera, se trascienden las palabras y los enunciados. Por consiguiente, se relega la definición estática y unidireccional, y se entiende como un sistema donde se entrecruzan intertextualmente los signos. Según Huamán (1999), hay cuatro rasgos globales que caracterizan la literatura como fenómeno comunicativo:

- **La desautomatización.** Los textos de la vida diaria, de muchos modos, están automatizados por lo cotidiano de la comunicación, pero esto no ocurre con las obras literarias que cuentan con elementos no reductibles. Es decir, no se puede reducir a la sola información, ya que es abarcada y superada por el contexto literario.
- **Carácter diferido.** En la comunicación cotidiana, el emisor y el receptor se encuentran presentes directamente, ya sea a distancia, remota (sincrónica o asincrónica) o virtualmente. En cambio, en un texto literario, se debe considerar el horizonte de expectativas, que es diacrónico y, a la vez, responde al contexto social y cultural.
- **La ficcionalidad.** Este es uno de los rasgos esenciales de la literatura. Como no se puede verificar, el papel del receptor se torna más evidente, solo con su participación el texto literario cumplirá su cometido. No hay verdades ni falsedades, solo textos que se realizan en el lector. Por eso, al crear sus obras, los escritores de poesía, novela, teatro, etcétera, fingen. Varios escritores ya lo decían, entre ellos, el poeta lusitano Fernando Pessoa (1991), al definir en forma poética la ficción, en su obra *Autopsicografía*:

El poeta es un fingidor.
Finge tan completamente
que llega a fingir que es dolor
el dolor que de veras siente.

Y los que leen lo que escribe,
en el dolor leído sienten bien,
no los dos que él tuvo
mas solo el que ellos no tienen.

Y así en los raíles
gira, entreteniéndolo la razón,
ese tren de cuerda
que se llama el corazón.

- **La transducción.** Los textos literarios no se pueden reducir a una transmisión de información, mensajes o contextos, ya que realizan una transformación o transducción de los significados. Si solo se busca información en el texto literario, su esencia se reduce y es aniquilado en su naturaleza.

Asimismo, hace algunos años, se debate sobre la estética de la recepción, cuyas principales figuras (Jauss e Iser) proporcionan valiosas aportaciones desde la sociología de la literatura posestructural y la poslingüística.

También, desde la pragmática literaria, se propone un acercamiento no inmanentista y se busca definir la literatura más allá de las propiedades lingüísticas. Es una búsqueda de la superación del estructuralismo y una realización de la literatura a partir del estatuto de la comunicación.

Entendido así, lo que define la literatura es su uso social. De esta manera, lo que en un momento no era considerado como literatura después lo puede ser. Esto ocurrió, por ejemplo, con las crónicas³ de Indias —como denominaban los españoles el Imperio del Tahuantinsuyo, además de los otros territorios colonizados en América y en Asia— o cuando lo oral se transformó en literatura (leyendas, mitos, etcétera).

En seguida, con el apoyo de Van Dijk (1980), se evidencia la importancia de la teoría del contexto, en la cual se rescata la relevancia de que la literatura es aquella en la que los lectores deciden, teniendo en cuenta la intersubjetividad institucional, académica, sociológica, psicológica, cultural y lingüística. Dicho así, la literatura es una convención de uso social.

Por consiguiente, de ser un mero receptor, el lector adquiere un protagonismo central. El lector-receptor cumple el pacto de determinar el texto literario y, en este sentido, se convierte en cocreador. Al respecto, Maurer (1987, p. 264) manifestaba que “el lector no puede ser clasificado como mero receptor, tiene que ser considerado como cocreador en fecunda tensión entre las instrucciones recibidas y el propio impulso individual”. Por su

3 Entre las crónicas de las Indias, destacan las siguientes:

- *Comentarios reales de los incas*, del Inca Garcilaso de la Vega.
- *Nueva crónica y buen gobierno*, de Guamán Poma de Ayala.
- *De procuranda indorum salute*, de José de Acosta.
- *Naufragios*, de Álvaro Núñez Cabeza de Vaca, adelantado gobernador del Río de la Plata.
- *Crónica general de España que mandó componer Alfonso X el Sabio*, Zamora, 1541.
- *Crónica del caballero Cid*, Burgos, 1512.
- *Crónica de don Fernando y doña Isabel*, de Antonio de Nebrija, Valladolid, 1565.
- *Crónica de los reyes de Castilla, don Sancho el Deseado, don Alonso el VIII y don Enrique el I (1156-1217)*, de Alonso Núñez de Castro, Madrid, 1663.

parte, Anderson (1984, p. 41) afirmaba que “la crítica literaria no puede olvidar que ante una lectura literaria lo que existe es una actividad creadora (autor); una obra creada; y, una recreación de parte del lector”.

En consecuencia, el concepto de literatura que se aproxima más al proceso de lectura es aquel que la entiende como el sistema secundario de comunicación que usa un lenguaje social, cuyo mensaje no es unidireccional y necesita al lector para realizarse plenamente. En ese sentido, la literatura tiene en cuenta la polifonía tanto del texto como del lector.

c. Competencia lectoliteraria

Por consiguiente, si se tiene en cuenta lo anterior, una de las aproximaciones conceptuales a la competencia lectoliteraria sería que es un conjunto de habilidades y conocimientos que permite al lector participar activamente en los procesos de lectura de textos literarios.

Así, la adquisición de la competencia literaria transita por la experiencia lectora. Por tanto, para asociar un texto con otro, como se pretende con la intertextualidad, es imprescindible fomentar la lectura literaria, en la cual se consideren los pasos pluridireccionales para que los lectores puedan realizar una lectura e interpretación creativa y crítica. Asimismo, la experiencia de lectura literaria permitirá que el lector tome en cuenta las características, alusiones o marcas de los textos, así como formular sus expectativas según los horizontes de expectativas que estos tejen, y no de forma arbitraria.

Un lector competente es, en este caso, aquel implicado con las aportaciones que el texto ofrece. Una proyección significativa de la lectura requiere considerar, como manifiesta Antonio Mendoza Fillola (2001), los siguientes aspectos:

- Diferenciación entre decodificar, leer, comprender e interpretar.
- Determinación de la finalidad de la lectura.
- Activación de la capacidad y de la habilidad del lector para la actualización del texto.
- Observación de los indicadores textuales.
- Implicación cognitiva según las distintas fases del texto.
- Reconocimiento de las distintas modalidades textuales.
- Activación de los datos de la experiencia lectora.

Además, el alumno requiere una implicación emotiva, capacidad creativa y compromiso con su contexto.

1.3 Intertexto del lector y crisis de la lectura literaria

La crisis de la lectura literaria, entendida como la interpretación, comprensión y creación, se ha incrementado en las últimas décadas en todos los países del orbe, en algunos con más dramatismo que en otros.

Por lo referido anteriormente, la lectura literaria no se debe aislar del intertexto del alumno. Por ello, cabe considerar las razones que motivan esta crisis:

- El entorno socioeconómico y cultural determina, de alguna manera, el bajo rendimiento o poca comprensión, además de la desigualdad de oportunidades ante la lectura literaria y, por ende, ante la vida.
- No se considera el nivel socioeducativo de los estudiantes en el momento de abordar un texto literario, es decir, se deja de lado el intertexto del lector literario.
- Existe poca facilidad de comunicación entre el profesor y el estudiante en todos los niveles educativos. Por lo tanto, en el aula, se establece, en general, una comunicación unidireccional y que influye de modo decisivo en la lectura. En esta, prevalece lo que el maestro dice y, en porcentaje mínimo, lo que el discente aporta.
- Poca disponibilidad de recursos educativos y estrategias que incentiven a los estudiantes a un acercamiento a la lectura literaria; muchas veces, no se utilizan las TIC.
- El clima escolar en el que se desarrolla la tarea educativa no favorece a que el estudiante tenga un aprendizaje creativo y crítico con respecto a la lectura, sino memorístico y repetitivo. En consecuencia, el logro de los aprendizajes es reducido. Es necesario cambiar este modo de concebir los espacios educativos, tal como manifiesta Fernández (2018, p. 146): “Un espacio más amplio cambia de manera radical el clima y la experiencia de la escuela [...]”.

Por otro lado, en muchos casos, también forman parte de la crisis las creencias de los docentes sobre el modo de adentrarse en la lectura literaria, entre las cuales domina una lectura lineal con espacios y modos reductivos de entender un texto. Los centros de enseñanza se han convertido en reproductores de las ideas de los demás, ya sea de los libros, de los llamados “eruditos” o de los docentes.

Esas creencias, en una lectura lineal como válida y única, llevan a plantear estrategias, modos de hacer e interpretar una lectura en las que no se considera al lector como sujeto activo. Así, frecuentemente, se propone un análisis historicista, en el cual prevalecen el autor y el texto, en el mejor de los casos.

Si el docente cambia sus creencias con respecto a las estrategias y a las formas de acercarse a la lectura literaria, pasará de considerar una lectura lineal, única y absoluta a una polidireccional y polifónica en la que las diversas interpretaciones se entrecrucen favoreciendo una comprensión más profunda e interesante. Esto podría allanar el camino para ofrecer al lector la oportunidad de adentrarse en el texto como sujeto copartícipe y comprometido con el proceso de su lectura y la construcción de la obra. De ese modo, se desacralizaría la lectura literaria lineal y única.

1.4 La lectura literaria y sus relaciones

Cuando se trata el tema de la lectura literaria, se debe considerar el entorno en el que se realiza, es decir, las relaciones de los multicontextos (político, social, emocional, económico, familiar y docente); ya que, de alguna manera, inciden sobre las situaciones en las que se lleva a cabo la experiencia del ser lector.

1.4.1 Contexto socio-político

En sus planes educativos, las políticas educativas deben incluir currículos escolares; buenas prácticas; proyectos a corto, mediano y largo plazo; e inversión educativa en la lectura literaria como un aspecto esencial en la formación de los estudiantes. De modo directo, la lectura literaria puede influir transversalmente en el desarrollo social, cultural e, incluso, económico de una sociedad; pues la literatura está unida a la cultura universal desde varias vertientes, e incide en ella con su apreciación y construcción de un mundo nuevo y mejor. Por ello, en las decisiones que tomen los Gobiernos, deben suscribir el protagonismo principal de los estudiantes/lectores y su formación en la lectura literaria. Con ella, reforzarán sus habilidades creativas; tendrán una mentalidad más abierta y crítica; y desarrollarán más sus habilidades democráticas, ecológicas y tecnológicas, sobre todo, la capacidad de decidir libremente ante diversas alternativas que el mundo le ofrecerá o que ellos mismos le propondrán a la realidad.

Quizá de esta manera, desde el intertexto de una novela, por ejemplo, se podrá reconstruir el mundo del lector y su entorno, tal como lo hace el texto, según Vargas Llosa (1971, p. 91):

Todos los novelistas son rebeldes, pero no todos los rebeldes son novelistas. ¿Por qué? A diferencia de los otros, este [sic] no sabe por qué lo es, ignora las raíces profundas de su desavenencia con la realidad: es un rebelde ciego... Por eso escribe: protestando contra la realidad, y, al mismo tiempo, buscando, indagando por esa misteriosa razón que hizo de él un supremo objeto. Su obra es dos cosas a la vez: una reedificación de la realidad y un testimonio de su desacuerdo con el mundo. [...] la vida tal como es y aquello que él quisiera suprimir, añadir o corregir a la vida. Toda novela es un testimonio cifrado: constituye una representación del mundo, pero de un mundo al que el novelista ha añadido algo: su resentimiento, su nostalgia, su crítica. Este elemento añadido es lo que hace que una novela sea una obra de creación y no de información [...].

Si se parte de lo anterior, se puede extrapolar la situación que menciona Vargas Llosa al de un lector literario, que puede ser un rebelde, alguien que no está conforme con su realidad y que, a partir de su lectura, busca transformarla. Así, pueden formarse personas que miren la humanidad como un recinto donde se puede vivir en paz, siendo respetuosos de la diversidad cultural que existe en el mundo y que, además, propongan una lectura literaria que trascienda las fronteras individuales y nacionales, así como se evidencia en los textos literarios.

Si un texto literario supera su contexto para construir, recrear y hacer madurar a un lector literario, es posible que así se venza la exclusión, la intolerancia, el individualismo, entre otros males de la sociedad. La lectura literaria puede y debe ayudar a romper las fronteras, de manera que la educación, desde esa perspectiva, busque una cultura de la convivencia, una escuela en la que quepan todos con sus diversas lecturas. Sin embargo, en algunos países, sobre todo, en la etapa escolar secundaria, han retirado la literatura para privilegiar la comunicación. Es lamentable ese tipo de decisiones que reducen los logros de aprendizaje a resultados sin tener en cuenta el proceso que ellos mismos, los eruditos, los docentes, la academia, etcétera, proponen.

1.4.2 Centros de enseñanza

Se han construido modelos de enseñanza de lectura literaria que no consideran el contexto y menos aún el intertexto de los estudiantes. De esa manera, se pretende validar una lectura monofónica, desde el centro. Esta puede recaer en el crítico literario y, en muchas ocasiones, en el docente.

Por otro lado, en los centros de enseñanza, se ha reducido la lectura literaria a la comprensión lingüística, eludiendo el contexto comunicativo y el entorno en el que vive el estudiante. Por ello, en muchos exámenes, se le atribuye demasiada importancia a la lectura del docente, así como a la cita de los personajes y sus descripciones, el estilo, la lingüística y/o la semántica textual. En la actualidad, también se utiliza la literatura para fines establecidos por el docente, una editorial o la institución educativa. Al respecto, se puede rescatar lo que manifiesta Días en su conferencia *Cómo escribir cuentos* (2019), en la cual afirma que existen editoriales que venden sus textos literarios en los colegios y, por ello, los elaboran con una finalidad utilitaria: el *antibullying*, contra la violencia, etcétera. Incluso, incorporan al final del texto un cuestionario muy fácil de contestar en el cual no se requiere la creatividad, la crítica ni la experiencia del lector-texto.

Asimismo, se debe recalcar que la lectura literaria se sigue sometiendo a una actividad puramente cognitiva e informativa; y, en muchos casos, solamente a exámenes parciales o finales que los alumnos tienen que rendir. No se le ha atribuido una significación multidisciplinaria ni creativa, en la cual se consideren las diversas inteligencias para que, a partir de ellas, se puedan generar lecturas heterolineales y multisénticas. Esto no significa que una lectura se deba interpretar arbitrariamente; sino que, al incentivar que el discente participe activamente, este podrá descubrir los marcadores discursivos que guían el texto y, a partir de ellos, formar su propia interpretación, la cual será diferente debido a que cada uno es único. Sin embargo, si se limita a leer el texto de acuerdo con las interpretaciones de los críticos y de los docentes, que probablemente sean muy adecuadas y válidas desde sus estudios literarios y para ellos, no aprenderá a descubrir dichos marcadores y menos aún será creativo: solo se limitará a repetir lo ya interpretado o convertirá el texto literario en uno informativo. Así, esta reflexión aboga por la recuperación de la participación activa e integral de los

estudiantes de los distintos niveles en el proceso lector literario, pero no una donde busque acercarse a la lectura como el docente entiende, sino en la que sea protagonista y gestor de su lectura en todos los sentidos. Entonces, la labor del profesor se centrará en conseguir que el alumno descubra sus potencialidades, sus diversas inteligencias, incluso, sus defectos. De lo contrario, no sabrá cómo gestionar sus decisiones en el desarrollo del proceso de lectura literaria y esta le resultará menos eficaz en el afianzamiento de su competencia.

En general, en las aulas, se han limitado a buscar un método de lectura literaria que permita que el alumno decodifique bien y repita la información que el profesor considere que deba duplicar. Frente a este modelo de lectura, se necesita generar una nueva actitud que le ceda el paso a una lectura literaria de integración. De algún modo, esto implica cambiar la educación de una esencialmente cuantificadora, en la que importan solo los programas y los contenidos, a una más abierta, donde se busque realmente el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Desde los ministerios que se encargan de perfilar el destino de la educación, se deben definir de modo claro y satisfactorio los objetivos de la lectura literaria para que cada docente no realice intentos aislados que ni siquiera cuenten como una buena práctica o un plan de acción adecuado. Es lamentable, reduccionista y hasta contraviene la educación no incluir la literatura en los estudios primarios y secundarios para considerarla solo como un apéndice de otra asignatura, así como resulta contraproducente eliminar la filosofía de la educación humana.

Por ello, en algunos países, se evidencian decisiones que encaminan la lectura literaria a un fin tan difuso y generalizador como que los alumnos “lean adecuadamente” diferentes tipos de textos, y con eso basta. De esta manera, se deja de lado que lean creativa, democrática y críticamente.

Asimismo, desde las escuelas, se debe considerar que la lectura literaria ya no se puede reducir al texto impreso, sino que es necesario incorporar las TIC. Estas se están convirtiendo, últimamente, en herramientas que los alumnos usan de forma masiva. Sin embargo, en algunos países, sus ministerios de educación hacen poco al respecto.

1.4.3 La formación de los maestros

La formación de actuales y futuros maestros (Fernández, 2016), en el marco de la sociedad del siglo xxi, es fundamental; sobre todo, cuando se tiene en cuenta que, ya sean de distintas áreas, cursos, materias o asignaturas, son responsables de desarrollar en sus alumnos las competencias lectoras. Por ello, las universidades deben asumir un protagonismo principal en la educación de los futuros docentes: integrar la teoría y la práctica como elementos clave. Esta preparación no solo debe ser académica, sino integral, de tal manera que puedan formar alumnos capacitados para desarrollarse en una sociedad altamente competitiva y tomar responsablemente sus propias decisiones. Así, ya no habrá más profesores que cuando eran estudiantes solo buscaban un diploma que les permitiera ejercer, sino que entenderán

que su instrucción es trascendental. Luego, con pasión y vocación, guiarán en su formación a muchos estudiantes. Al respecto, se debe considerar lo que expresa Ordine en su conferencia virtual “Solo los buenos profesores pueden cambiar la vida de los estudiantes” (2019):

Cada año pregunto a mis estudiantes: “chicos, ¿que habéis venido a hacer a la universidad?” Y todos me responden: “Profesor, hemos venido a obtener una licenciatura”. Bien, yo pienso que el cometido de nosotros, los profesores, es hacer comprender a nuestros estudiantes que no se va al instituto para obtener un diploma y que no se va a la universidad para obtener una licenciatura. Lo principal que debemos enseñar a nuestros estudiantes es que la cultura, el estudio no sirven solo para una profesión; la cultura y el estudio nos sirven, sobre todo, para formar a ciudadanos libres, hombres y mujeres capaces de razonar con su propia cabeza. Si los estudiantes responden de ese modo, la culpa no es de los estudiantes, la culpa es nuestra, la culpa es de una sociedad que hace entender de forma errónea a los estudiantes que tú debes estudiar para obtener un diploma para luego usar tu diploma en el mundo laboral.

En la formación de los futuros docentes, no se debe olvidar que la experiencia del aprendizaje es más enriquecedora que los resultados. Por ello, es necesario insistir en que el proceso es fundamental, ya que en esa instancia se puede aprender de los errores y las dificultades, enriquecerse como manifiesta Kavafis (2017, p. 87): “Cuando emprendas tu viaje a Ítaca / pide que el camino sea largo, / lleno de aventuras, lleno de experiencias”.

Para desarrollar y vivenciar la lectura literaria, es indispensable contar con profesores competentes, altamente cualificados y actualizados tanto en la teoría como en la práctica de la lectura literaria. Además, los docentes formadores en las universidades deben autoanalizarse, reflexionar en torno de cuáles son sus creencias sobre la lectura y cómo inciden en su práctica docente. En algunos casos, potenciarán ese modo de concebir la lectura; y, en otros, tendrán que cambiar de manera radical sus prácticas y hábitos profesionales. En suma, ser plenamente conscientes de que están formando a futuros profesores y que, por ello, sus enseñanzas no se pueden reducir a la mera acumulación de información de carácter epistemológico. Por el contrario, deben buscar estrategias integradoras, en las cuales la proyección propedéutica de los nuevos profesores se equilibre lo suficiente con respecto a su formación teórica. Sería interesante que las ideas de renovación y cambios se propongan, se inicien y terminen, sobre todo, en los logros de los aprendizajes de los estudiantes o futuros docentes.

Por tanto, no deja de llamar la atención el hecho de que si se revisan los programas de formación de los futuros docentes, se observa que no existen descriptores que consideren una lectura funcional y mucho menos en cuanto a la lectura literaria. No se incluyen estos elementos fundamentales en la educación de los maestros o se atienden circunstancialmente. Muchos de los profesores formadores presuponen que conocen el proceso lector literario; sin embargo, no consideran sus implicaciones didácticas y lo trabajan como un elemento utilitarista, tal como expresa con mucha claridad Días en su disertación en una conferencia (2019). Así, arguye que es absolutamente contradictorio reducir el cuento a una sola interpretación, ya que este tiene muchos sentidos y, por tanto, significados posibles.

Por ende, la pregunta del significado del cuento no debe ser admisible. Esto no solo ocurre con este texto narrativo, sino también con cualquier relato o poema. Se debe trabajar la plurivocidad y esta no cabe en una sola respuesta. Los textos literarios no brindan respuestas y menos recetas. Por el contrario, formulan preguntas y el lector debe contestar a partir de su contexto.

En esa línea, los futuros docentes o llamados docentes en formación deben recibir una preparación profunda, reflexiva y de compromiso con lo que compartirán con sus futuros alumnos, ya sea en inicial, primaria o secundaria. Su responsabilidad no solo es aprobar los cursos y demostrar dominio sobre ellos, sino, sobre todo, instruirse para compartir con sus alumnos un servicio educativo de alta calidad. Como futuros maestros, deben ser conscientes de su protagonismo en la sociedad, de ahí la importancia de que se formen sólidamente en las bases teóricas y en su aplicación didáctica para superar las creencias de una lectura literaria lineal centrada solo en el texto.

En ese sentido, para encaminar a los alumnos en la lectura literaria, los docentes formadores y los futuros profesores deben ser lectores buenos y constantes que experimenten con la lectura literaria directamente y construyan sus propios significados. El primer requisito que los futuros maestros no deben olvidar es que no se puede dar lo que no se tiene o no se sabe.

Por otro lado, es necesario que los futuros docentes consideren la investigación como un ámbito que les atañe porque así conocerán directamente los problemas que atraviesan los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el caso del proceso lector literario, no se deben limitar a aplicar lo que otros investigan en el ámbito de la didáctica; ya que, en su gran mayoría, no se vincula directamente al trabajo en las aulas. De esta manera, como afirmaban Liston y Zeichner (1993, p. 44):

Que gran parte de la investigación educativa sigue constituyendo un lujo que se permiten quienes no trabajan con los alumnos en el aula, a beneficio de quienes sí tienen esa experiencia. Los docentes, en su mayoría, se limitan a consumir las investigaciones de otros.

En este sentido, conviene que las universidades revisen sus programas y consideren la doble vertiente: investigación y aplicabilidad. Además, es indispensable que incluyan la lectura literaria y su implementación en el currículo de formación de los futuros docentes; por ejemplo, que se implante una asignatura que se relacione de manera directa con la formación lectoliteraria, en la cual se pueden teorizar y practicar diversas estrategias que ayuden al desarrollo de dichas competencias.

Para poder revisar todo el contenido de esta edición,
visite nuestra página web **editorial.upc.edu.pe**

