

SANJUÁN ÁLVAREZ, Marta (2011): "De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia", *Ocnos*, 7, 85-100. ISSN: 1885-446X.

From the reading experience to literary education. Analysis of the emotional components in literature in infancy and adolescence

PALABRAS CLAVE:

Educación literaria, experiencia lectora, componentes emocionales de la lectura, investigación etnográfica.

KEYWORDS:

Literary education, reading experience, emotional components of reading, ethnographic research.

De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia¹

Marta Sanjuán Álvarez

RESUMEN:

Esta investigación parte de la hipótesis de que las prácticas más habituales de educación literaria están poniendo el énfasis en los aspectos cognitivos del proceso lector y en la literatura como hecho cultural e histórico, a costa de marginar una faceta esencial en la relación entre la literatura y el lector: el componente emocional, la experiencia individual de la lectura.

La finalidad principal es la de *analizar, a partir de las opiniones de profesores y alumnos, cómo se vive la experiencia de la lectura literaria en la escuela*. Se ha utilizado una metodología de investigación etnográfica en contextos educativos, con un diseño cualitativo-interpretativo. Los informantes han sido un grupo de jóvenes filólogos y un grupo de alumnos de Magisterio, todos ellos de la Universidad de Zaragoza, y un grupo de profesores de Literatura de Educación Secundaria de Aragón. Mediante entrevistas abiertas, grupos de discusión y cuestionarios semi-estructurados se han obtenido abundantes datos de carácter descriptivo, así como sobre creencias y percepciones de alumnos y profesores, que se han categorizado para su interpretación y que han confirmado, en términos generales, la hipótesis inicial.

ABSTRACT:

This research is based on the hypothesis that the most common literary educational practice places emphasis on the cognitive aspects of the reading process as well as on literature as a cultural and historical fact, leaving aside a main feature of the relationship between literature and the reader: the emotional component, the individual experience of reading.

The main aim has been *to analyse, from the opinions of teachers and students, how literary reading is experienced at school*. The methodological option has been the ethnographic approach in educational contexts, with a qualitative-interpretative design. The data have been obtained from a group of young philologists, a group of students of the Teachers Training Degree, both groups studying at the University of Zaragoza, and a group of teachers of literature in secondary schools in Aragon. By means of open interviews, discussion groups and semi-structured questionnaires, a large amount of descriptive data, as well as information about students' and teachers' beliefs and perceptions, have been obtained and then categorized to attain an interpretation. The initial hypothesis has been confirmed in general terms.

1. Finalidad del estudio. Objetivos y preguntas de investigación.

La orientación investigadora de este trabajo consiste, fundamentalmente, en un análisis de lo que puede significar *la experiencia literaria como transformación del lector* en sus múltiples dimensiones vitales, afectivas, estéticas y éticas, con una atención especial al lector adolescente, así como una revisión de hasta qué punto se han considerado estas *facetas emocionales* de la lectura literaria en el ámbito escolar.

La **HIPÓTESIS** es que *las prácticas más habituales de educación literaria*

podrían estar poniendo el énfasis en los aspectos cognitivos del proceso lector y en la literatura como hecho cultural e histórico, a costa de marginar una faceta esencial en la relación entre la literatura y el lector: el componente emocional, la experiencia individual de la lectura, la posibilidad de que la literatura transforme al lector.

Desde esta visión compleja de la lectura literaria se ha desarrollado un diseño de investigación etnográfica educativa que pretende describir cómo alumnos y profesores *viven, conciben y valoran* la educación literaria y la experiencia de la lectura en el con-

* Fecha de recepción: 27/01/2011
Fecha de aceptación: 24/03/2011

¹ Este trabajo es una síntesis de la Tesis Doctoral, defendida en junio de 2011 en la Universidad de Zaragoza. Dirección de la tesis: Dr. Antonio Mendoza Fillola (UB). Codirección: Dra. Rosa Tabernero Sala (UZ).

texto escolar, fundamentalmente en la Educación Secundaria. Se trata, en definitiva, de dar la voz a los propios interesados, alumnos y profesores.

Aunque la formación de un lector literario abarca ámbitos diversos como el familiar, el social y el escolar, se ha profundizado en el contexto escolar; los demás contextos están presentes en su interacción constante con el escolar. El análisis se ha centrado en la Educación Secundaria porque parecía interesante investigar hasta qué punto es real ese supuesto descenso del hábito lector en la adolescencia, y en caso de ser así, analizar las causas y el peso que los factores metodológicos pudieran tener en ello. Por otra parte, es en esta etapa donde más conciencia de "crisis" se vive con respecto a los modelos metodológicos para la educación literaria, crisis que se remonta, al menos, a la década de los 70, y que ha dado lugar a un eclecticismo didáctico tanto en los contenidos de los Currículos oficiales como en las propuestas metodológicas.

La finalidad no es realizar análisis cuantitativos sobre hábitos lectores de la población escolar o universitaria, sino un análisis descriptivo e interpretativo de la experiencia de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia.

En síntesis, la **FINALIDAD PRINCIPAL** del estudio es:

Analizar, a partir de las opiniones de profesores y alumnos, cómo se vive la experiencia de la lectura literaria en la escuela: en qué medida la selección del canon formativo y las actividades desarrolladas para la educación literaria tienen en cuenta las facetas emocionales del proceso lector, y muy especialmente, contribuyen a que la lectura literaria se convierta, para los jóvenes lectores en formación, en una vía fundamental de conocimiento del mundo y de construcción de su identidad.

Esta finalidad se ha plasmado en una serie de **OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN** que diferencian los tres sectores

de sujetos informantes: 1) alumnos del CAP; 2) alumnos de la Diplomatura de Maestro; 3) profesores de Literatura de Educación Secundaria.

1) Objetivos de la investigación con los alumnos del CAP, licenciados en Filología Hispánica.

1. Analizar, a partir del discurso autobiográfico de jóvenes universitarios que optaron por la Licenciatura en Filología Hispánica, la educación literaria recibida en el contexto escolar (Primaria y Secundaria), tanto desde una perspectiva descriptiva como valorativa.
2. Analizar, a partir de las propuestas que estos jóvenes filólogos hacen para mejorar la enseñanza de la literatura, las creencias y percepciones que tienen sobre cómo debería ser la educación literaria.
3. Indagar cuáles fueron las circunstancias y factores decisivos que originaron su afición a la lectura y su posterior vocación filológica. ¿Se dan unas pautas recurrentes? Valoración específica de los aspectos emocionales de la lectura.
4. Valorar la influencia que ejerció el contexto escolar en esa afición a la lectura literaria, en comparación con otros contextos (familiar, amistades, bibliotecarios), y en especial el papel de los maestros y profesores de literatura como mediadores.
5. Valorar, de manera específica, en qué medida la educación literaria recibida condujo al disfrute lector y a una experiencia profunda de la lectura.
6. Analizar sus itinerarios de lectura. Análisis de la presencia de los distintos tipos de canon: peso de los libros infantiles, juveniles, clásicos, literatura contemporánea, otro tipo de

lecturas. Tipos de libros que se citan como «hitos» en su experiencia lectora. Libros y circunstancias de lectura que supusieron algún tipo de dificultad lectora o rechazo.

2) Objetivos de la investigación con los alumnos de 2º de Educación Primaria de la Diplomatura de Maestro.

7. Cuantificar y valorar la proporción entre los que se declararan lectores, poco lectores y no lectores.
8. En el caso de los poco lectores y no lectores, analizar las razones que se alegan y su descripción del aprendizaje literario vivido en el contexto escolar.
9. Analizar los tipos de libros que se citan como «hitos» en su experiencia lectora.

3) Objetivos de la investigación con los profesores de Literatura de Educación Secundaria.

10. Analizar las concepciones y creencias de un grupo de profesores de Secundaria acerca de la educación literaria, las dificultades que afrontan en su tarea y sus propuestas para la mejora.
11. Valorar su grado de satisfacción con respecto a los textos seleccionados, a las actividades de formación y a los resultados de su actividad docente.
12. Analizar, desde la experiencia de los profesores, los procesos de la lectura literaria de los adolescentes en el contexto escolar, sus gustos lectores, sus hábitos de lectura, sus dificultades y sus logros.
13. Valorar en qué medida los profesores consideran que la educación literaria que se proporciona en las aulas de Secundaria conduce al disfrute lector y a una experiencia profunda de la lectura.

Las **PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN** planteadas se resumen en dos:

¿Favorece la educación literaria que reciben los niños y adolescentes el descubrimiento de la experiencia lectora y el componente emocional de la lectura? ¿Adquiere la literatura un papel determinante en su formación como individuos y como entes sociales y culturales?

2. Metodología y diseño de la investigación. Sujetos del estudio. Fases de trabajo. Descripción del proceso de recogida y análisis de datos.

La **OPCIÓN METODOLÓGICA GENERAL** adoptada es la *investigación etnográfica en contextos educativos*. Me sitúo en un tipo de investigación etnográfica que utiliza el discurso en primera persona (documentos personales, autobiografías, relatos de vida, diarios, técnicas introspectivas, entrevistas) como manera de indagar en la memoria, en la experiencia vivida, en las circunstancias en que se dieron determinados procesos de aprendizaje.

Los fines generales de la etnografía son, en síntesis, «examinar los comportamientos en su contexto para descubrir lo que significan, por qué ocurren y las funciones que desempeñan» (Van Lier, 1988: 11). El objetivo es, por tanto, *describir y explicar* o interpretar los fenómenos. Los datos recogidos son relevantes dentro del contexto en que se han producido y los modelos explicativos se derivan de los datos, no a la inversa (Cambra, 2003). El objetivo de la *etnografía educativa* es aportar datos descriptivos de los ámbitos educativos, de las actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos, de las complejas perspectivas y actividades de los profesores y los alumnos con vistas a obtener explicaciones y patrones de comportamiento (Hammersley, 1985. Cit. por Arnal, del Rincón, Latorre, 1999: 200).

Se ha optado por este paradigma de investigación porque es el que más se ajusta a los objetivos del trabajo, enca-

minado a investigar qué circunstancias y factores educativos y socioculturales parecen influir en la iniciación lectora y desarrollo de la competencia literaria, indagados a través de cómo los viven los protagonistas de la realidad educativa (alumnos y profesores). En este caso, los informantes son profesores de literatura de Educación Secundaria o futuros profesores, y lo que interesa es no sólo los datos que se desprenden de su descripción de la realidad educativa, sino su capacidad de reflexión a partir de la experiencia vivida, sus valoraciones y creencias acerca de lo que es o, en su opinión, debería ser, la educación lectoliteraria.

Puesto que el fenómeno de la iniciación lectora y formación de un lector literario no se circunscribe únicamente al contexto educativo, sino que se enmarca en un contexto sociocultural más amplio del que surgen las representaciones sociales e individuales de la lectura, los objetivos de este trabajo entroncan también con ciertas líneas de investigación de la sociología y la etnografía de la lectura, desarrolladas especialmente en Francia desde principios de los 90 a través de técnicas biográficas e introspectivas (entrevistas abiertas, historias de vida, historias de lectura).

El **DISEÑO DE INVESTIGACIÓN** es cualitativo-interpretativo. Los objetivos de la investigación dirigen hacia una estrategia de recogida de datos que permitiera el discurso autobiográfico, dentro del cual se da ese fluir del recuerdo y de la reflexión subjetiva a partir de las vivencias. M. J. Albert (1996: 192) especifica la utilidad que tiene en las ciencias sociales el llamado «método biográfico»: «Este método permite a los investigadores sociales contar con un testimonio subjetivo del individuo, de sus experiencias, de su visión particular frente a la plasmación de una vida que es reflejo de una época, de unas normas sociales y de unos valores compartidos con la comunidad a la que pertenece el sujeto». Los

documentos autobiográficos o *relatos de vida* permiten obtener una visión profunda de las experiencias vitales de las personas, dentro de su contexto sociocultural. El sello distintivo es que hayan sido escritos o contados desde un punto de vista retrospectivo y específico, es decir, desde el lugar en el que se instala el autor en relación con la experiencia acumulada en su vida (M. J. Albert, 1996: 187-88).

Para el diseño de la investigación se ha optado por **TRES GRUPOS DE INFORMANTES**, a los que se asocian distintos instrumentos de recogida de información:

1. **55 alumnos del CAP** (cuestionario escrito semi-estructurado).
2. **111 alumnos de Magisterio** (cuestionario escrito semi-estructurado).
3. **11 profesores de Literatura de la Educación Secundaria** (entrevistas orales y grupos de discusión).

Se desechó la posibilidad de un cuarto grupo de informantes, el de los alumnos de Educación Secundaria, por dos motivos: en primer lugar, consideré que el análisis de las experiencias como lectores de los alumnos de Secundaria había quedado ya reflejado en las memoraciones que los alumnos del CAP y de Magisterio habían hecho de su aprendizaje literario en la Educación Primaria y Secundaria, no tan lejanas en el tiempo, especialmente de la etapa de Secundaria, como para suponer que se pierden o distorsionan experiencias de alto grado de significatividad.

Por otra parte, existen ya otros trabajos de investigación realizados con lectores adolescentes que analizan, algunos con gran rigor estadístico, los hábitos de lectura de los adolescentes españoles. Para el análisis de los procesos de lectura en adolescentes contaba, además, con algunos trabajos más descriptivos, en este caso tanto españoles como de otros países de nuestro entorno

europeo, que, con un enfoque más cualitativo, abordan la caracterización del lector adolescente y su manera de leer. Se trataba, por tanto, de profundizar y completar algunas líneas de investigación ya abiertas en la bibliografía existente acerca de la lectura literaria y la educación literaria en la infancia y la adolescencia, en ningún caso de repetir modelos de investigación ya realizados.

La recogida de información se ha dado en **tres fases**, que detallo a continuación:

1ª fase (alumnos del CAP, jóvenes filólogos)

Una primera fase del trabajo de investigación se realizó durante el curso 2003-2004 para el DEA, dirigido por la doctora Rosa Tabernero. El trabajo se tituló *Análisis de las circunstancias y factores educativos y socioculturales que influyeron en la iniciación lectora y desarrollo de la competencia literaria de un grupo de jóvenes filólogos, indagados a través del discurso autobiográfico*².

Como es evidente, se trata de alumnos que en algún momento de su educación primaria y secundaria han desarrollado una clara vocación lingüística y literaria, que les ha hecho optar por la carrera de Filología Hispánica. La capacidad de análisis en estos alumnos es notable, tanto por edad como por formación. Se optó por un grupo bastante numeroso de informantes (55 personas) con vistas a intentar descubrir pautas recurrentes en cuanto a algunos de los temas fundamentales de las preguntas de investigación: ¿Hay unos factores determinantes en el proceso de desarrollo de un lector literario competente? ¿Qué peso adquieren los factores emocionales? ¿Qué papel ejerció el contexto escolar en el desarrollo de su afición lectora y competencia literaria? ¿Qué valoración hacen estos jóvenes filólogos del modelo de enseñanza de la literatura que han vivido (historicismo), modelo todavía, en gran medida, vigente?

El grupo elegido no pretende ser una muestra de validez estadística. Sin embargo, todos los informantes comparten una serie de circunstancias vitales (interés excepcional por la lengua y la literatura que les ha llevado a estudiar Filología Hispánica) y educativas (por su edad similar han vivido unos contextos educativos semejantes) que los hacen adecuados como informantes de los temas investigados. Aunque los estudios etnográficos asignan una validez interpretativa a los datos particulares dentro de su contexto y no aspiran, por tanto, a la generalización de sus interpretaciones, sí que admiten la *transferibilidad* de las conclusiones mediante el estudio de casos en profundidad, comparándolos con otros, a fin de *generar patrones*.

Así pues, el diseño de investigación planteado orientaba hacia **una estrategia de recogida de datos que reuniera los siguientes requisitos:**

- Que permitiera el discurso autobiográfico, puesto que se trata de obtener una descripción y valoración detallada de las experiencias personales de los informantes acerca de su iniciación y desarrollo del proceso lector.
- Que fuera lo suficientemente abierta como para propiciar el libre fluir de la memoria, pero que a la vez centrara el recuerdo y la reflexión en unos temas preestablecidos, que permitieran sistematizar después el análisis y la categorización de los datos.
- Que, sin ser una entrevista en términos rigurosos (discurso oral) se aproximara a lo que es una entrevista semi-estructurada, es decir, un libre fluir del pensamiento al hilo de las preguntas que el entrevistador va haciendo.
- Que la actividad misma de preguntar y responder se pudiera realizar en una simultaneidad

² Presenté una pequeña parte de este estudio al V Seminario Internacional de "Lectura y Patrimonio", organizado por la UCLM en Cuenca, los días 25 a 27 de octubre de 2006. Se publicó como "Análisis del canon formativo de un grupo de jóvenes filólogos" en el volumen *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (2007), coordinado por P. C. Cerrillo, C. Cañamares y C. Sánchez.

espacial y temporal con todo el grupo de informantes, y que quedara una constancia escrita de las respuestas.

En síntesis, se optó, como **técnica de recogida de información**, por un **cuestionario abierto o semi-estructurado que intenta recabar información de tipo introspectivo y retrospectivo**. El cuestionario ideado se aproxima mucho a la *entrevista cualitativa estandarizada*:

La *entrevista estandarizada* se construye según cuestiones cuidadosamente redactadas y organizadas. Su contenido y secuencia se repite en todos los entrevistados. Esta modalidad es apropiada cuando se desea reducir la variación de cuestiones sobre un tema entre diferentes entrevistadores. Permite obtener datos más sistemáticos y conclusiones más generales (Colás, 1994: 261).

Cuestionario dirigido a los alumnos del CAP

1. ¿En qué ha consistido la enseñanza de la literatura que has recibido? Descripción, valoración y propuestas de cambio.
2. ¿Cómo, en qué circunstancias, surgió tu afición a la lectura?
3. ¿Qué títulos de libros recuerdas con especial agrado o te dejaron una huella especial?
4. ¿Qué libros te resultaron difíciles de leer o recuerdas con desagrado?

El **proceso de análisis de los datos** ha seguido básicamente el modelo general propio de la investigación cualitativa, tal como lo describen Goetz y Le Compte (1984. Cit. por Colás, 1994: 252 y por Cambra, 2003), que va del análisis de los datos a la teorización (descubrimiento y manipulación de categorías abstractas), y conlleva una serie de operaciones para llegar a una progresiva reducción de los datos. Siguiendo el modelo de Wittrock (1984), se parte de un primer nivel de análisis («retrato narrativo») en el que se van identificando

aspectos relevantes para las preguntas de investigación planteadas y se van asignando categorías a los datos, hacia un segundo nivel más abstracto en el que se establecen vínculos clave entre manifestaciones análogas del mismo fenómeno, se buscan patrones de generalización, se sistematizan categorías y relaciones entre categorías, se construyen modelos explicativos para cada unidad y, finalmente, para el conjunto de unidades. Con todo ello se llega a una síntesis de resultados o conclusiones y a la discusión de dichos resultados con apoyo de la teoría.

El contenido de las respuestas a los cuestionarios se «parceló», para su análisis y categorización, de acuerdo con las cinco cuestiones clave en que se centran las preguntas de investigación:

- 1) *Descripción y valoración de la enseñanza de la literatura que se ha recibido;*
- 2) *Propuestas para la mejora de la enseñanza de la literatura;*
- 3) *Cómo, en qué circunstancias, surge la afición a la lectura;*
- 4) *Títulos recordados con especial agrado, que dejaron huella especial;*
- 5) *Títulos recordados como difíciles o con desagrado.*

Una vez distribuidos los textos bajo los epígrafes de las cinco cuestiones clave, se hizo un primer análisis descriptivo-interpretativo de cada fragmento, y se asignaron unas «etiquetas» o categorías que sirvieron para ir agrupando fenómenos semejantes e ir reduciendo los datos, tan diversos y ricos en detalles, a unas categorías manejables. En un proceso progresivo de reducción de los datos, de la observación de fenómenos semejantes se han ido deduciendo unos patrones recurrentes (por ejemplo, cómo se valoran los diferentes aspectos metodológicos que van apareciendo en la descripción de la enseñanza de la literatura) y de ahí se han ido derivando conclusiones cada vez más abstractas en relación con las preguntas de investigación planteadas.

2ª fase (profesores de literatura de Educación Secundaria).

Tras esa primera indagación en la experiencia vivida del aprendizaje literario por los alumnos del CAP, el interés de la investigación se centró en las opiniones y creencias de los profesores de literatura de Educación Secundaria. Mediante entrevistas orales y grupos de discusión (Krueger, 1991), la recogida de información se ha centrado en las opiniones de los profesores acerca de los objetivos para la educación literaria, sus criterios para la selección del canon, el grado de satisfacción o insatisfacción con el trabajo desarrollado, sus opciones metodológicas, previsiones de futuro, etcétera.

Los sujetos informantes son 11 profesores de Institutos de Educación Secundaria de Zaragoza, Huesca y Teruel, todos ellos con una larga experiencia profesional (de entre 12 y 35 años), a los que se ha entrevistado individualmente, en pareja o mediante la técnica de los grupos de discusión, a lo largo de los cursos 2008-09 y 2009-10. Se ha seguido un esquema semi-estructurado para dirigir hacia las preguntas de investigación relevantes, y especialmente hacia el análisis del peso que los factores emocionales pueden adquirir en la educación literaria. Las entrevistas se grabaron y fueron transcritas para facilitar el análisis, que ha seguido el mismo proceso de progresiva reducción y categorización de la información ya detallado en la fase 1ª del trabajo.

Las categorías de análisis se han elaborado a partir del discurso de los profesores, y se han agrupado en **cuatro bloques temáticos**, que se corresponden con los cuatro objetivos de investigación previstos para este grupo de informantes:

- 1) *Concepciones y creencias de los profesores acerca de la educación literaria y la enseñanza de la literatura en el contexto escolar*
- 2) *Análisis de las actividades formativas y de los criterios de selección del canon formativo.*

3) *Caracterización de los adolescentes como lectores, desde la experiencia de los profesores.*

4) *Educación literaria y experiencia lectora. Papel de la literatura en la formación de los adolescentes como individuos y como entes sociales y culturales.*

El análisis de las creencias y concepciones de los profesores de literatura me ha permitido profundizar en facetas de su tarea docente muy relevantes para investigar cómo se aborda la educación literaria en el contexto escolar. Me ha interesado, de una manera especial, analizar el grado de satisfacción o frustración de los profesores de literatura, no sólo en lo relacionado con los distintos enfoques metodológicos vigentes hoy en día, sino con otros muchos factores, tanto «internos» —motivados por las dificultades intrínsecas al proceso del aprendizaje literario—, como «externos» —orientación de las materias desde el punto de vista administrativo, currículos, tiempo disponible, tipo de alumnado—. De la percepción de las insuficiencias o carencias en su labor que los profesores demuestran surgen distintas propuestas de innovación o mejora para el futuro, de más o menos alcance y posibilidades de realización, e incluso algunas teñidas de un cierto tinte de «utopía inalcanzable». Los datos abarcan toda una serie de facetas complejas sobre la lectura literaria, la sociología de la lectura adolescente, la experiencia lectora en el aula y la importancia de los factores emocionales de la lectura literaria, la educación literaria y el fomento de los hábitos lectores en el marco escolar.

En el análisis se ha procurado mantener un enfoque descriptivo, sin entrar en valoraciones, aunque las opiniones de los profesores son contrastadas con lo que propone la teoría y con mi propia propuesta razonada. En cualquier caso, las variadas situaciones educativas que quedan reflejadas en las entrevistas ponen de relieve la pobreza que supondría el caer en un reduccionismo

didáctico de tipo prescriptivo acerca de lo que "debería ser" la educación literaria.

3ª fase (alumnos de 2º de Educación Primaria de la Diplomatura de Maestro).

En un tercer momento consideré pertinente realizar otro tipo de análisis con informantes alumnos de Magisterio, que podían aportar datos complementarios acerca de la experiencia de la lectura literaria en la escuela. Contaba para ello con cuestionarios similares al planteado a los alumnos del CAP, contestados al inicio del curso por varios grupos de alumnos de «Didáctica de la Lengua y la Literatura» de 2º de Educación Primaria, desde la promoción 2004-05 hasta la actualidad (promoción 2010-11). El número total de informantes es de **111 alumnos**, de los cuales me han interesado fundamentalmente los que se declaran «no lectores» o «poco lectores (lectores ocasionales)» (**49 alumnos**). El cuestionario utilizado es similar al diseñado para los alumnos del CAP, al que se añade una pregunta dirigida a que el alumno se autoconceptúe como lector habitual, lector ocasional o no lector:

Cuestionario dirigido a los alumnos de Magisterio

1. ¿En qué ha consistido el aprendizaje de la lengua y de la literatura que has realizado?
Descripción, valoración y propuestas de cambio.
2. ¿Te consideras lector?
3. ¿Cómo, en qué circunstancias –según el caso-, surgió tu afición a la lectura / tu falta de afición?
4. ¿Qué títulos de libros recuerdas con especial agrado o te dejaron una huella especial?
5. ¿Qué libros te resultaron difíciles de leer o recuerdas con desagrado?

El objetivo principal del análisis, en este caso, es el de profundizar en *los motivos que aducen para su condi-*

ción de no lectores o poco lectores. A la vez, estos informantes me permiten obtener datos más recientes, referidos a alumnos universitarios que, por edad, han estudiado ya plenamente su Educación Primaria y Secundaria en el sistema escolar de la LOGSE y la LOE.

El **análisis** ha seguido el mismo proceso de progresiva reducción de los datos, aunque simplificado. En un primer momento se leyeron todos los cuestionarios para etiquetar como «lector», «poco lector (o lector ocasional)» o «no lector» a cada uno de los informantes. Seleccionados sólo los pertenecientes a las dos últimas categorías, se clasificaron las respuestas de acuerdo con cinco cuestiones clave:

1. *Qué factores parecen haber influido en su falta de interés por la lectura;*
2. *Qué papel ejerció el contexto escolar en el desarrollo de su condición de «poco lectores» o «no lectores»;*
3. *Qué valoración hacen estos jóvenes estudiantes de Magisterio del aprendizaje literario que han vivido;*
4. *Qué tipo de títulos son recordados con especial agrado, o dejaron huella especial;*
5. *Qué tipo de títulos son recordados como difíciles o con desagrado, y qué tipo de dificultades se alegan.*

3. Marco teórico

La investigación desarrollada se enmarca en una línea de innovación e investigación educativas que cada vez está adquiriendo más relevancia: la que se refiere a la importancia de los **factores emocionales en el aprendizaje**.

Si la dimensión emocional del aprendizaje es relevante en cualquier situación de aprendizaje, considero que lo es de una manera especial en lo que afecta al aprendizaje lector y literario, y ello en una doble relación mutua:

- La que se refiere al **papel que las emociones del alumno-lector pueden desempeñar en el aprendizaje literario,**

- La que se refiere al **papel que la literatura puede representar en la construcción de la identidad personal y el desarrollo integral de los individuos.**

Una revisión en profundidad de lo que significan conceptos como *lector*, *texto*, *proceso de interacción entre el texto y el lector* o los propios conceptos de *literatura* y *lectura literaria*, podría sentar unas nuevas bases para la educación literaria, la cual debería considerar con amplitud no sólo los procesos cognitivos, sino también todos los procesos emocionales que intervienen en ese intercambio o *transacción* que se produce entre un texto determinado y un lector individual.

El análisis de los factores emocionales relacionados con los aprendizajes lingüísticos y literarios constituye una línea de reflexión fecunda en la que se inscriben autores que tanto en el marco escolar español como en otros países han tenido una repercusión considerable. No parece, sin embargo, que estas ideas hayan tenido un efecto más allá del manifiesto o declaración de intenciones. Ni los currículos oficiales, atiborrados de contenidos en el área de Lengua castellana y literatura, especialmente en la Educación Secundaria, ni las tradiciones metodológicas predominantes en la enseñanza literaria, ni la concepción de los manuales escolares, favorecen una educación literaria que explore en profundidad la dimensión emocional del aprendizaje literario como uno de sus *ejes vertebradores*.

La Estética de la recepción ha subrayado el papel protagonista del lector como receptor activo que pone en marcha una serie de *habilidades cognitivas complejas que dan lugar a la interpretación del texto literario*. La lectura literaria se concibe como un proceso abierto de interacción entre el texto y el lector, en el que resulta fundamental el *intertexto lector*, definido por A. Mendoza (2001, 2004, 2005, 2006) como *el espacio de encuentro de las apor-*

taciones del texto con las del lector. No ha recibido tanta atención, sin embargo, la *dimensión afectiva o emocional* de la lectura literaria.

Son múltiples los factores que pueden influir en la relación alumnos-literatura, puesto que lo que ocurre en el aula no puede aislarse de todo un entorno social, cultural, político y económico que ejerce una influencia decisiva sobre la vida escolar, tanto de manera visible (currículos educativos, recursos, formación de los profesores, etc.) como invisible (creencias, representaciones sociales y escolares sobre la lectura y la literatura, contextos familiares de los alumnos, estructuras culturales dominantes en la sociedad actual en general). El marco teórico desarrollado recoge las tres grandes dimensiones que, a mi modo de ver, reúne la lectura literaria en el contexto escolar:

La dimensión individual de la lectura literaria:

Aborda el análisis del proceso lector en general y de la lectura literaria en particular. A partir de autores tan diversos como L. Vygotsky (1930; 1934), L. Rosenblatt (1938/1995), P. Salinas (1948), C. S. Lewis (1961), B. Bettelheim (1976), J. Bruner (1986), C. Sarland (1991), A. Chambers (1991; 1993; 1995); L. Sánchez Corral (1995; 2003a; 2003b), M. Petit (1999; 2001; 2008), J. Larrosa (2003), A. Mendoza (1998; 2004; 2005, 2006, 2010), R. Taberner y J. D. Dueñas (2003) y C. Cuesta (2006), entre otros, se presenta el concepto de *experiencia de la lectura* como modelo teórico complementario al de la competencia lectora y literaria, y se revisan los factores que pueden influir en el gusto por la lectura y en la creación del hábito lector.

La lectura literaria como *creadora de sentido*, como *vía de conocimiento del mundo y de la construcción de la propia identidad*, o como *práctica liberadora*, constituyen las principales dimensiones de la experiencia lectora, y están presentes tanto en las historias de lectura

de los lectores anónimos que han *vivido* la lectura, como en la rememoración autobiográfica que numerosos escritores hacen de sus experiencias de lectura más tempranas³. La lectura convierte al lector en una suerte de escritor de sí mismo, dice M. Petit en un estudio sobre jóvenes lectores (1999: 34). La capacidad de construir experiencia personal a partir de la experiencia simbolizada en el texto literario es la principal fuente de satisfacción para el lector. Pero hay distintas maneras de leer, y no todas conducen a esa experiencia vital. El punto de partida tiene que ser el esfuerzo de cada individuo por ordenar sus recursos—su experiencia pasada con la vida y con el lenguaje literario, sus necesidades y preocupaciones actuales, un estado de ánimo específico y otros elementos— en relación con la página impresa. «Nadie puede leer un poema por nosotros», resume expresivamente Rosenblatt (1938/1995; trad. 2002: 60).

De todo el marco teórico acerca de la experiencia de la lectura y la dimensión emocional de la lectura literaria se deriva la idea fundamental de que la literatura puede contribuir decisivamente no sólo al desarrollo psíquico del individuo, al ayudarle a extender su experiencia racional y emocional de sí mismo y de la realidad mediante la actividad creadora de la imaginación, sino también al desarrollo social, pues la literatura constituye una de las herramientas culturales fundamentales para desarrollar una conciencia más lúcida del mundo y de la realidad humana, una conciencia socialmente compartida. Sin embargo, el papel de la lectura en la construcción de la propia subjetividad parece curiosamente desconocido o subestimado por los mediadores del libro, señala Petit (2001: 41). Durante mucho tiempo se ha privilegiado una concepción instrumental, formalista, pretendidamente «científica» de la lectura literaria, y se ha rehuido en la enseñanza de la literatura toda experiencia de lectura subjetiva.

La tarea de crear experiencia de lectura en el aula no está exenta de dificultades. En realidad la experiencia de la lectura es un acontecimiento que tiene lugar en raras ocasiones: «[...] sólo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia» (Larrosa, 2003: 39-40). Esta *imprevisibilidad* de la experiencia de la lectura puede hacer difícil el aprovechamiento pedagógico del concepto, ya que, aparentemente, son realidades irreconciliables.

Otros factores pedagógicos que han dificultado el desarrollo de una verdadera experiencia de la lectura en el aula son los que se derivan de determinados enfoques metodológicos que no favorecen la lectura personal de los alumnos, ese lento proceso de apropiación del sentido desde las lecturas subjetivas e impresionistas de los receptores, bien porque se adscribe *desde el principio* a los textos un sentido canónico, sancionado por la crítica, bien porque se sujeta al alumno a todo un protocolo de lectura excesivamente dirigido que dificulta, cuando no impide totalmente, la expresión de la voz personal del lector. La transposición de los modelos de *competencia lectora* o *competencia lecto-literaria* al aula puede favorecer el referirse a los jóvenes lectores como «lectores incompetentes» o «poco competentes», «ingenuos», «incapaces», «no lectores», etcétera, cuando los profesores comprueban que los alumnos «no comprenden» lo que leen, sin advertir que muchas veces esa incompreensión se genera a partir de unos modelos teóricos previos sobre la comprensión lectora que convierten la lectura en un «despliegue de «procedimientos», «procesos» que los alumnos deben efectuar a la hora de enfrentarse a un texto» (Cuesta, 2006: 14). Sólo si, como profesores, consideramos que puede haber una diversidad en los modos de apropiación del sentido de los textos, y que en realidad todas las lecturas están «contaminadas» por

³ He explorado este tema en M. Sanjuán (2007), "El discurso literario en la construcción del sujeto: la escritura autobiográfica como fuente de información", en *Lenguaje y Textos*, 26, dic. 2007, pp. 63-78.

los presupuestos estéticos e ideológicos del lector, dejaremos de culpabilizar a los jóvenes lectores por esas lecturas subjetivas. Ello no supone que el profesor renuncie a ofrecer unos saberes culturales sobre los textos. El papel del profesor consistiría, más bien, en "escuchar" cómo los alumnos leen e interpretan esos textos para hacerles reflexionar sobre los sentidos que han construido y hacerles avanzar desde unas lecturas emocionales o impresionistas hacia otros modos de apropiación más racionales que se apoyan en diversos conocimientos que sólo la escuela puede proporcionar.

En definitiva, las prácticas pedagógicas de la lectura literaria encierran una paradoja inicial entre las ideas previas que socialmente se mantienen acerca de la literatura y de lo que significa ser lector, por un lado, y las tareas escolares que se asignan a la lectura, por otro, tal como señala Juan Mata:

Mientras aceptamos que ser lector incumbe a la propia experiencia y que la emoción se hace presente desde el momento en que se abre un libro, el acceso a los textos literarios se produce en las aulas de manera académica, anodina, desentendida del mundo. Se produce así una contradicción entre los propósitos declarados y las tareas escolares, de modo que la literatura, lejos del vitalismo y la transgresión que se le asigna, queda reducida a una simple materia de estudio (J. Mata, 2010: 112).

La dimensión social y cultural de la lectura y la literatura:

No podemos aislar el proceso lector de toda una gama de representaciones sociales y culturales sobre la lectura, en función de cómo se ejerce, sobre qué tipo de material o con qué finalidad. Las transformaciones sociales de las últimas décadas han influido, sin duda, en la manera en que hoy en día se ejerce la actividad lectora. Leer ya no es tanto *leer un libro literario o de ensayo de principio a fin*. Hay nuevos modos de

leer, favorecidos por la multiplicación de materiales impresos y soportes tecnológicos para los textos. Y así, junto a esa idea interiorizada culturalmente de lo que constituye la *verdadera lectura* encontramos toda una serie de lecturas cortas y discontinuas, que no suelen computarse en las encuestas y que se englobarían en la categoría de lecturas *poco legítimas o poco declarables* (Lahire, 2002. Trad. 2004: 166-167).

Desde planteamientos teóricos tales como la historia de la lectura, la sociología y la etnografía de la lectura, especialmente aquellos estudios centrados en los jóvenes lectores (G. Lluch, 1996, 2007, 2010; J. Bahloul, 1998; M. Petit, 1999, 2001; C. Détrez, 1999; G. Montes, 2001a, 2001b; B. Lahire, 2002; A. Díaz-Plaja, 2002; T. Colomer (Coord.), 2008; T. Colomer y M. Manresa, 2008, entre otros), se intenta una aproximación al lector adolescente actual, tanto en lo que se refiere a sus gustos lectores como a la posibilidad de que los adolescentes hayan desarrollado unos *modos de leer* característicos, fruto de unas prácticas lectoras nuevas.

Profundizar en los vínculos que nuestros alumnos sostienen con la lectura y la literatura puede abrir unas nuevas perspectivas para la educación literaria. La selección del canon formativo no parece una tarea que pueda definirse sin tener en cuenta a los lectores individuales o al margen de los horizontes estéticos en los que se mueven los lectores adolescentes de hoy. Aunque uno de los objetivos esenciales de cualquier educación literaria sea el de guiar a los alumnos para que sean capaces de leer literatura de calidad, es decir, *literatura* y no cualquier otra cosa, es indudable que, como en cualquier aprendizaje, tiene que haber una progresión. La cuestión clave es si la narrativa juvenil actual, cercana en temas, personajes y estética a los gustos de los lectores adolescentes, pero de calidad literaria a veces dudosa, puede servir para establecer puentes hacia otras

lecturas de más calado. La elección de los textos, por otra parte, no es una cuestión inseparable del *tratamiento didáctico* que se desarrolle con esos textos, fundamentalmente la manera de abordar su lectura.

La dimensión escolar de la lectura literaria:

En un tercer apartado del marco teórico se presenta una revisión de distintas propuestas didácticas, desarrolladas en nuestro país y en otros países, que tienen en cuenta de una manera u otra la dimensión emocional de la lectura literaria y consideran la educación literaria desde planteamientos que favorecen el desarrollo personal de los jóvenes lectores y la construcción de sus identidades individuales y sociales.

De todo este marco teórico se desprende la idea de que *el componente emocional es intrínseco al acto de lectura*, no un mero «añadido» o concesión al enfoque cognitivo habitual para hacer de la lectura algo más «lúdico» o «placentero». Sin la implicación emocional del lector no es posible la interpretación. La intuición primera del texto, la primera reacción, aunque tenga un carácter impresionista y emocional, puede ser muy valiosa. Esa primera lectura impresionista y emocional de los alumnos-lectores debería constituir el punto de arranque de todo proceso de lectura literaria, *en cualquier nivel educativo*. Luego habrá que analizar y desarrollar esa intuición, con ayuda de herramientas de racionalidad y conocimiento literario.

4. Algunas conclusiones

Hay que entender la educación literaria como un proceso progresivo que arranca en la más tierna infancia, incluso antes de leer, y se va afianzando y haciendo más elaborada conforme los lectores desarrollan maneras de leer más complejas para textos también progresivamente más complejos. La observación etnográfica desarrollada

aporta datos específicos sobre los itinerarios lectores y aprendizajes literarios realizados por los alumnos informantes en el contexto escolar desde donde les alcanza la memoria, que permiten valorar hasta qué punto la educación literaria que se practica en las aulas de Primaria y Secundaria contribuye a crear o consolidar hábitos de lectura, o, en su caso, detectar qué factores pueden estar incidiendo en la falta de arraigo del hábito lector al pasar a la vida adulta.

Los datos obtenidos señalan que tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria se están desarrollando algunas prácticas de aula que sí van en la dirección apuntada como deseable para destacar el componente emocional de la lectura literaria. Pero para que la educación literaria que reciben los niños y adolescentes favorezca el descubrimiento de la experiencia lectora y para que la literatura adquiera un papel determinante en su formación como individuos y como entes sociales y culturales esas prácticas aún resultan insuficientes.

Aun admitiendo el peso evidente que determinados factores externos (tiempos escolares, espacios, recursos, currículos, etcétera) puedan tener en los resultados obtenidos en cuanto a la promoción de la lectura, la sensación de crisis y de frustración que se vive en el terreno de la enseñanza de la lectura y de la literatura desde hace varias décadas puede estar motivada, además, por prácticas que se alejan de la verdadera naturaleza del proceso de lectura —especialmente de la lectura literaria—. Los enfoques metodológicos todavía dominantes, sobre todo en la Educación Secundaria, siguen favoreciendo un acercamiento excesivamente formalista o conceptual al texto literario que fácilmente deja fuera las conexiones personales entre el lector y el texto. Este tipo de acercamiento a la literatura no estimula la lectura personal, la que establece unos vínculos emocionales

profundos entre los contenidos temáticos del texto, sus valores éticos y sociales, representados a veces vívidamente a través de las situaciones humanas que viven los personajes, y los conflictos o situaciones que viven los lectores concretos —niños o adolescentes que están formando su personalidad, su concepción de la realidad social y sus pautas de comportamiento—, lo cual no significa tratar estos contenidos éticos al margen de las características estéticas de la obra.

Los objetivos o finalidades asignados al aprendizaje literario han perdido de vista, en gran medida, unos fines educativos de carácter general, dirigidos al desarrollo integral de los individuos. La convicción de los profesores acerca del papel insustituible de la literatura en el desarrollo emocional de los niños y los jóvenes —que conllevaría la construcción de su identidad individual y cultural, el desarrollo de su capacidad de comprensión de la realidad social e histórica a la que pertenecen, el refuerzo de la creatividad y desarrollo del pensamiento crítico, su apertura hacia otras formas de vida y de convivencia—, debería orientar el establecimiento de unas nuevas bases en las que asentar un enfoque de la enseñanza de la literatura que no se limite a la adquisición de nociones sobre el hecho literario o destrezas de carácter «técnico», sino que recupere la dimensión *humanizadora* que le corresponde. La indefinición con respecto a las finalidades de la educación literaria en todos los tramos educativos lleva aparejada una falta de criterio claro con respecto a todos los demás elementos que configuran el currículo: selección de contenidos, enfoques metodológicos, selección de los textos, disponibilidad de horas reales en el apretado currículo escolar para la lectura literaria, recursos didácticos, criterios y procedimientos de evaluación de las competencias lecto-literarias, etcétera.

Urge, a mi modo de ver, retomar el debate sobre la función de la literatura en la sociedad actual y, más concretamente, sobre el papel de la literatura en el sistema educativo presente y futuro. Urge revisar si la escuela contribuye a formar lectores independientemente de las circunstancias familiares y sociales de las que éstos provengan. Urge, en definitiva, retomar la eterna cuestión: ¿Para qué sirve la literatura? ¿Seguimos teniendo, hoy, necesidad de la literatura?

Como señala Juan Mata (2010), educación y lectura constituían un emparejamiento indudable hasta hace poco, quizá hasta la década de los 70, en que empezó a cobrar fuerza la sensación de crisis en la enseñanza de la literatura y de las humanidades en general. La educación se consideraba la puerta de acceso al caudal de los libros, y por tanto, de la gran cultura, cuyo fruto era la emancipación individual y social. Pero esa consideración humanista de la educación y la lectura no constituye ya la principal referencia de los discursos pedagógicos o literarios.

Esta perspectiva humanista para la educación literaria que definiendo a lo largo de todo el trabajo se puede sintetizar en la idea de que la educación debe contribuir a que cada individuo «llegue a ser quien es», parafraseando el título del reciente libro de Emilio Lledó (2009) sobre el sentido de educar. Considero que la literatura puede desempeñar un papel insustituible en ese ideal de *llegar a ser quien se es*. Seguimos teniendo, hoy quizás más que nunca, esa misma *necesidad de la literatura* de la que habla el profesor Lledó:

Uno de los prodigios más asombrosos de la vida humana, de la vida de la cultura, lo constituye esa posibilidad de vivir otros mundos, de sentir otros sentimientos, de pensar otros pensares que los reiterados esquemas que nuestra mente se ha ido haciendo en la inmediata compañía de la triturada experiencia social

y sus, tantas veces, pobres y desrazonados saberes.

La literatura no es solo principio y origen de la libertad intelectual, sino que ella misma es un universo de idealidad libre, un territorio de la infinita posibilidad. Los libros son puertas que nadie podría cerrarnos jamás, a pesar de todas las censuras.

Solo una censura sería realmente peligrosa: aquella que, inconscientemente, nos impusiéramos a nosotros mismos porque hubiéramos perdido, en la sociedad de los andamiajes y los grumos mentales, la pasión por entender, la felicidad hacia el saber (Lledó, 2009: 125).

Referencias bibliográficas

ALBERT, M. J. (1996): "La biografía y autobiografía como modalidades metodológicas de investigación cualitativa", en LÓPEZ-BARAJAS, E. (Coord.) (1996): *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid, UNED, pp. 187-197.

ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1999), *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.

BAHLOUL, J. (1998. Trad. 2002), *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. México: FCE.

BETTELHEIM, B. (1976. Trad. 1977), *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.

BRUNER, J. (1986. Trad. 1988), *Realidad mental y Mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

CAMBRA, M. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier-Érudition.

CHAMBERS, A. (1991. Trad. 2007), *El ambiente de la lectura*. México: FCE.

CHAMBERS, A. (1993. Trad. 2007), *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: FCE.

CHAMBERS, A. (1995. Trad. 2008), *Conversaciones. Escritos sobre la literatura y los niños*. México: FCE.

COLÁS, P. (1994): "La metodología cualitativa", en COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1994): *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

COLOMER, T. (Coord.) (2008. Trad. 2009), *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.

COLOMER, T. y M. MANRESA (2008), "Lecturas adolescentes: entre la libertad y la prescripción", en A. CAMPS y M. MILIAN (Coords.), *Miradas y voces*. Barcelona: Graó, pp. 119-130.

CUESTA, C. (2006), *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

DÉTREZ, Ch. (1999), "Una encuesta longitudinal sobre las prácticas de lectura de los adolescentes", en B. LAHIRE (Comp.), (2002. Trad. 2004) *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa, pp. 85-105.

DÍAZ-PLAJA, A. (2002), "El lector de secundaria", en VV. AA. (2002), *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 12. Zaragoza: ICE UZ, pp. 171-197.

KRUEGER, R. A. (1991), *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

LAHIRE, B. (2002), "Formas de lectura estudiantil y categorías escolares de la comprensión lectora", en B. LAHIRE (Comp.) (2002. Trad. 2004), *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa, pp. 149-178.

LARROSA, J. (2003), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.

LEWIS, C. S. (1961. Trad. 2000), *La experiencia de leer*. Barcelona: Alba Editorial.

LLEDÓ, E. (2009), *Ser quien eres. Ensayos para una educación democrática*. Zaragoza: PUZ.

LLUCH, G. (1996), "La literatura de adolescentes: Psicoliteratura", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la literatura*, 9, pp. 21-28.

LLUCH, G. (2007), "La literatura juvenil y otras narrativas periféricas", en P. CERRILLO, C. CAÑAMARES y C. SÁNCHEZ (Coords.) (2007), *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca: Ediciones de la UCLM, pp. 193-211.

LLUCH, G. (2010), "Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela", en G. LLUCH (Ed.) (2010), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos, pp. 105-135.

MANRESA, M. (2009), "Lecturas juveniles: el hábito lector dentro y fuera de las aulas", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 51, abril 2009, pp. 44-53.

MATA, J. (2010), "La educación como lectura", en A. BASANTA (Coord.) (2010), *La lectura*. Madrid: CSIC/Catarata, pp. 103-119.

MENDOZA, A. (1998), *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.

MENDOZA, A. (2001), *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la UCLM.

MENDOZA, A. (2004), *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.

MENDOZA, A. (2005), "La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil", en UTANDA, M^a C.; CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. (2005), *Literatura infantil y educación literaria*. Cuenca: Ediciones de la UCLM, pp. 33-61.

MENDOZA, A. (2006), "Intertexto lector y literatura infantil", en R. TABERNERO; J. D. DUEÑAS y J. L. JIMÉNEZ (Coords.) (2006), *Contar en Aragón. Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil*. Zaragoza: PUZ, pp. 11-33.

MENDOZA, A. (2010), "La competencia literaria entre las competencias", en *Lenguaje y Textos*, 32, noviembre 2010, pp. 21-33.

MONTES, G. (2001a), *El corral de la infancia*. México: FCE.

MONTES, G. (2001b), "Espacio social de la lectura", en VV. AA. (2001), *La educación lectora*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 83-92.

PETIT, M. (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.

PETIT, M. (2001), *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.

PETIT, M. (2008; trad. 2009), *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano.

ROSENBLATT, L. (1938/1995. Trad. 2002), *La literatura como exploración*. México: FCE.

SALINAS, P. (1948. Reed. 2002), *El defensor*. Madrid: Alianza.

SÁNCHEZ CORRAL, L. (1995), *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.

SÁNCHEZ CORRAL, L. (2003a), "Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto", en A. MENDOZA (Coord.) (2003), *Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria*. Madrid: Pearson, pp. 291-317.

SÁNCHEZ CORRAL, L. (2003b), "De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos", en A. MENDOZA (Coord.) (2003), *Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria*. Madrid: Pearson, pp. 319-348.

SANJUÁN, M. (2007), "El discurso literario en la construcción del sujeto: la escritura autobiográfica como fuente de información", en *Lenguaje y Textos*, 26, diciembre 2007, pp. 63-78.

SANJUÁN, M. (2007), "Análisis del canon formativo de un grupo de jóvenes filólogos", en P. C. CERRILLO, C. CAÑAMARES y C. SÁNCHEZ (Coords.) (2007), *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca, Ediciones de la UCLM, pp. 467-479.

SARLAND, C. (1991. Trad. 2003), *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. México: FCE.

TABERNERO, R. y J. D. DUEÑAS, (2003), "La adquisición de la competencia literaria: una propuesta para las aulas de Infantil y Primaria", en A. MENDOZA y P. CERRILLO (Dirs.) (2003), *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Ediciones de la UCLM, pp. 301-336.

VAN LIER, L. (1988), *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.

VYGOTSKY, L.S. (1930. Trad. 1982), *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

VYGOTSKY, L.S. (1934. Trad. 1986), *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

WITTROCK, M. C. (1984), *La investigación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

