

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



El desarrollo de la competencia literaria en la educación secundaria y  
el uso didáctico del cuento

Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Educación Secundaria  
con especialidad en Lengua y Literatura que presenta:

***Willy Karol Zarate Andrade***

Asesora:

***Maria Graciela Gutierrez Azabache***

Lima, 2025

## Informe de Similitud

Yo, María Graciela Gutiérrez Azabache, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado El desarrollo de la competencia literaria en la educación secundaria y el uso didáctico del cuento del autor Willy Karol Zárate Andrade, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 22%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 08 de mayo de 2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 21 de mayo del 2025

Apellidos y nombres de la asesora: Gutiérrez Azabache, María Graciela	
DNI: 10432451	Firma
ORCID: 0000-0003-0722-0113	<i>María G. Gutiérrez A.</i>

## Dedicatoria

Para mi madre

*Piedra de mi sosiego  
Aire ligero de calma*



## Resumen

La presente investigación busca realizar una exploración sobre cómo se desarrolla la competencia literaria en la educación secundaria analizando las posibilidades del empleo didáctico del cuento para fortalecer la adquisición de esta competencia. Nuestros objetivos centrales son dos; en primer lugar, describir la competencia literaria en la educación secundaria aproximándonos a su tratamiento en los planes curriculares nacionales, específicamente en el ámbito del curso de Comunicación en el nivel secundario. En segundo lugar, nuestro otro objetivo se enfoca en analizar el desarrollo de la competencia literaria en la educación secundaria estimando las posibilidades didácticas del cuento. En ese sentido, nos enfocaremos en el uso didáctico del cuento y exploraremos sus potencialidades para ser un recurso en la planificación curricular en aras de promover y mejorar la competencia literaria en los estudiantes de secundaria. La metodología utilizada es de tipo documental y se circunscribe bajo el enfoque cualitativo. Para este fin, se ha realizado un riguroso trabajo de exploración y selección de fuentes, consultando revistas académicas, libros dedicados a la investigación educativa y artículos de divulgación científica. La principal conclusión a la que hemos arribado es que el desarrollo y la consolidación de la competencia literaria en los cursos de educación secundaria es todavía deficiente y una alternativa para poder paliar esta problemática es el uso metodológico del cuento debido a algunas características intrínsecas que este posee.

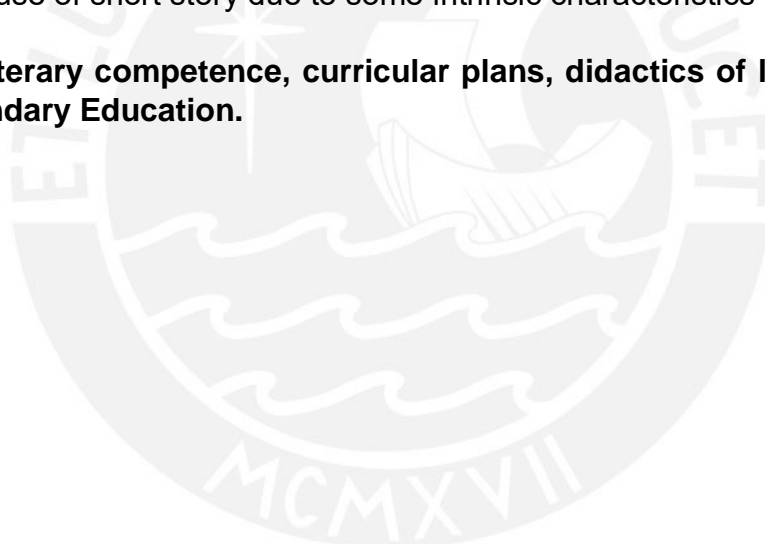
**Palabras clave:** competencia literaria, planes curriculares, didáctica de la literatura, cuento literario, Educación Secundaria.

## Abstract

The present research seeks to explore how literary competence is developed in secondary education, analyzing the possibilities of the didactic use of the short story to strengthen the acquisition of this competence. Our central objectives are two; Firstly, describe literary competence in secondary education, approaching its treatment in national curricular plans, specifically in the field of the Communication course at the secondary level. Secondly, our other objective focuses on analyzing the development of literary competence in secondary education, estimating the didactic possibilities of the short story.

In that sense, we will focus on the didactic use of the short story and explore its potential to be a resource in curricular planning in order to promote and improve literary competence in high school students. The methodology used is documentary type and is limited to the qualitative approach. To this end, a rigorous work of exploring and selecting sources has been carried out, consulting academic journals, books dedicated to educational research and popular science articles. The main conclusion we have reached is that the development and consolidation of literary competence in secondary education courses is still deficient, and one alternative to mitigate this problem is the methodological use of short story due to some intrinsic characteristics it possesses.

**Key Words:** literary competence, curricular plans, didactics of literature, short stories, Secondary Education.



## Índice

Introducción .....	6
Capítulo 1. La competencia literaria y su presencia en los planes curriculares nacionales .....	11
1.1. El concepto de competencia literaria y la necesidad de reconocer sus bases en la teoría literaria.....	11
1.2. La competencia literaria en los planes curriculares nacionales .....	16
1.3. La implicancia de la competencia literaria.....	25
Capítulo 2: Desarrollo de la competencia literaria en la educación secundaria.....	29
2.1. Cuestionamientos acerca del desarrollo de la competencia literaria en la educación secundaria.....	29
2.2. Dificultades para el desarrollo de la competencia literaria.....	31
2.3. El cuento como una alternativa para el desarrollo de la competencia literaria.....	36
2.3.1. La naturaleza del cuento como material literario .....	37
2.3.2. Las posibilidades del abordaje metodológico del cuento .....	41
2.3.3. Viabilidad del cuento para el desarrollo de la competencia literaria .....	44
Conclusiones .....	50
Recomendaciones .....	51
Referencias Bibliográficas.....	52

## Introducción

La problemática de la investigación que se intenta analizar parte y se fundamenta en la exploración del contexto curricular actual en el que se advierte un tratamiento incierto de las obras literarias que no redundan en un fortalecimiento de la competencia literaria, ya que en la mayoría de casos estas obras son abordadas desde un enfoque utilitario (Sanz, 2010), vale decir, que estos textos literarios con valor estético son empleados como medios para afianzar el desarrollo de otras capacidades propias de la competencia comunicativa como la lectura comprensiva y el análisis deductivo.

Esta realidad constatable, en el escenario actual, atenta y limita la consolidación de saberes y capacidades que permitan a los estudiantes ser competentes en el análisis e interpretación de los textos literarios. Así, siguiendo a Acosta (2017), si bien en la mayoría de áreas curriculares, tomando en cuenta documentos oficiales como el Currículo Nacional y el Diseño Curricular Nacional, se ha logrado plantear propuestas que guían de manera clara la práctica docente, no ha sucedido lo mismo en el caso de la educación literaria en el Perú. Una revisión de los documentos curriculares detecta que no se ha podido definir con claridad para qué se enseña literatura en la escuela, qué aprendizajes literarios son posibles de promover y cómo hacerlo.

Esto nos lleva a deducir que la competencia literaria concentra otros tipos de conocimientos sobre el rol que encarna la literatura y que esta concepción pareciera que no se plasma en una propuesta formativa que impulse el desarrollo de competencias en el plano del saber literario. Lo medular de la discusión recae en que los fines de la literatura se enfocan principalmente en potenciar en el lector capacidades interpretativas amplias (que pueden implicar incluso conocimientos filosóficos, sociales, estéticos y culturales) sobre los textos literarios. De este modo, como señala Martínez, siguiendo el razonamiento anteriormente expuesto, todo esto “da cuenta de la actividad productiva del emisor y de la actividad exegética e interpretativa del receptor, ya que el procesamiento de los textos literarios es mucho más que un desciframiento pasivo, es una reelaboración activa de un mensaje” (2016, p. 143).

En función de lo anteriormente, la pregunta de investigación que orienta y sustenta el alcance del trabajo escrito es la siguiente: ¿Cómo desarrollar la

competencia literaria en la educación secundaria mediante la utilización didáctica del cuento? Para ello, se establecen en la investigación dos objetivos centrales que son los siguientes:

- a. Describir la competencia literaria en la educación secundaria
- b. Analizar el desarrollo de la competencia literaria en la educación secundaria estimando las posibilidades didácticas del cuento

La presente investigación se sustenta sobre la base de la exploración documental y se circunscribe dentro del enfoque cualitativo, el cual marca un paradigma en el procedimiento metodológico de la investigación. Este enfoque cuenta con una orientación hacia la comprensión de situaciones únicas y particulares, se centra en la búsqueda de significados que les conceden a los hechos los propios agentes, y en cómo viven y experimentan ciertos fenómenos los individuos o los grupos a los que investigamos (Rodríguez y Valdeoriola, 2009). Bajo este marco lógico-conceptual, los investigadores que usan el método cualitativo buscan en definitiva entender una situación social como una unidad compleja de sentido, teniendo en cuenta sus prioridades y su dinámica intrínseca. En su forma general, la investigación cualitativa pretende conceptualizar sobre la realidad o sobre el objeto de estudio utilizando la base de información obtenida de la población objetiva o la muestra analizada (Bernal, 2010 y Díaz-Barriga y Luna, 2015).

Por otro lado, hay que anotar que la investigación se enrumbará bajo los parámetros de la indagación documental o también llamada bibliográfica, la cual supone una investigación reflexiva emprendida sobre la base de un conjunto de textos de carácter académico y con rigor científico. En ese sentido, la investigación documental depende fundamentalmente de la información que se recoge o consulta en documentos a los que se puede acudir como referencia sin que se altere su naturaleza o sentido, para que aporte información o rinda cuentas de una realidad o acontecimiento (Cazáres et. al. 1999).

El proceso de búsqueda y recopilación de fuentes se realizó utilizando bases de datos confiables y prestigiosas como lo son los repositorios de Scielo, Dialnet, Redalyc y DOAJ, así también se recurrió a fuentes de investigación empírica que se tomaron de repositorios oficiales de algunas universidades del ámbito hispanoamericano. La recolección de fuentes se sometió a un proceso metodológico que implicó fijar dos dimensiones con las cuales se estableció el eje temporal para

filtrar las fuentes utilizadas; por un lado, se hizo una criba tomando en cuenta investigaciones empíricas que se enfocaron en relacionar la competencia literaria y el uso didáctico del cuento en un rango no mayor de diez años, con la posibilidad de contar con datos más recientes y actualizados. Por ello, es que para el caso de la tesina se eligieron tres investigaciones: dos de ellas publicadas en el año 2018, pertenecientes a Lucía González y Claudia Moncada, mientras que la tercera se publicó en el año 2015 y tiene como autoras a Carolina Contreras y Carolina Gabilán. En el caso de fuentes de corte teórico y conceptual, se dispuso de unas coordenadas temporales mucho más amplias, porque los temas abordados requerían no solo de un enfoque sincrónico, sino que era importante destacar un análisis evolutivo e histórico de ciertos conceptos y planteamientos académicos. En este caso, dentro de esta segunda dimensión temporal, se realizó una selección y ordenamiento de fuentes bajo dos premisas. La primera se concentró en recolectar fuentes teóricas sobre el fenómeno de la competencia literaria y los estudios literarios; para ello, nos servimos de fuentes como las de Rienda (2014), Sáenz (2015), Colomer (1991), Cerillo y Sánchez (2017), entre otros. La segunda premisa que guio la selección fue enfocarnos en recabar información sobre la teoría del cuento y sus posibilidades metodológicas; en este caso, se eligieron obras de diferentes autores como Valcárcel (1997), Serra (1966), Piña-Rosales (2009) y Bresia (2014), por citar algunos de ellos. Las fuentes empleadas han sido seleccionadas bajo criterios de idoneidad, profundidad, y de consistencia lógica y argumental respecto del tema eje de la investigación, de modo tal que el procesamiento de la información pueda contribuir de forma clara y precisa en la sustentación de la tesis propuesta, pues los textos en el marco de este tipo de enfoque metodológico sirven para tres propósitos esenciales en el proceso de investigación. No solamente son los datos primordiales en los que se basan los hallazgos, sino además la base de las interpretaciones y el medio central para presentarlos y comunicarlos (Flick, 2007). De ello, se colige que el modelo bibliográfico o documental supone un proceso de reconocimiento del valor interpretativo de los datos en referencia a un fenómeno estudiado que va encaminado a lograr una concepción más profunda del fenómeno y/o de las cuestiones que se intentan explorar. En ese sentido, la indagación respecto del objeto de estudio en cuanto a la competencia literaria muestra avances importantes y destacados, ya que el estado de la cuestión revela esfuerzos muy valiosos en torno a entender la complejidad de la competencia literaria, desde enfoques curriculares, pedagógicos y

propios de la teoría literaria, en este caso, valga citar, los aportes de José Rienda (2014), y Cerillo y Sánchez (2017).

Ahora bien, el desarrollo de la investigación no solo buscará contar con rigor académico respecto del uso de la metodología y los fundamentos teóricos-conceptuales, sino que además el proceso contemplará unas directrices éticas que valoran el respeto y confidencialidad de las personas que se vean involucradas directa o indirectamente con la investigación. Por otro lado, el procedimiento se ajustará a condiciones de integridad académica de acuerdo con los principios establecidos en el Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú y en estricto cumplimiento con el artículo 10.5 mencionado en el Acápito 10 del reglamento. Por este motivo, nos alinearemos con aquellas buenas prácticas investigativas que se traducen en el respeto de las ideas ajenas y de los datos haciendo uso debido de los sistemas de referencia bibliográfica con el fin de reconocer los esfuerzos de los autores consultados y garantizar la idoneidad en el manejo de sus postulados, ideas y resultados vertidos en sus investigaciones.

La estructura de esta investigación se organiza en dos capítulos. En el primer capítulo, nos concentraremos en describir la competencia literaria y, para eso, se aludirá a las bases teóricas que definen el concepto de competencia literaria y puntualizaremos en su vinculación con la teoría literaria, además discutiremos la relación que guarda con la didáctica de la literatura. Luego de ello, revisaremos el Diseño Curricular Nacional con la intención de analizar cómo es que se concibe el desarrollo de la competencia literaria en el ámbito de la educación secundaria y, en particular, en el curso de Comunicación. En el segundo capítulo, analizaremos el desarrollo de la competencia literaria en la educación secundaria, con lo cual explicitaremos las dificultades que se evidencian en el plano del desarrollo de esta competencia por el alejamiento entre las propuestas curriculares con los estudios literarios actuales y se analizará las potencialidades del uso del cuento como una alternativa para promover el desarrollo de la competencia literaria.

Finalmente, algunas conclusiones a las que arribó la investigación luego del análisis objeto de estudio fueron las siguientes. En primer lugar, es importante identificar y describir las bases conceptuales de la competencia literaria y analizar dicha competencia para ponderar el conjunto de contenidos y los procesos pedagógicos en la enseñanza de la literatura; en segundo lugar, se hace patente la necesidad de potenciar la competencia literaria en el ámbito de la educación secundaria en el Perú;

y finalmente, el cuento es una alternativa para el desarrollo de la competencia literaria, debido a su constitución y posibilidades metodológicas, que lo convierten en uno de los géneros narrativos más versátiles y con mejores posibilidades para facilitar prácticas educativas mejor organizadas, dinámicas y significativas; así como adentrar a los estudiantes inexpertos en los procesos de lectura, interpretación y análisis literario en la formación educativa del nivel secundario.



## Capítulo 1. La competencia literaria y su presencia en los planes curriculares nacionales

### 1.1. El concepto de competencia literaria y la necesidad de reconocer sus bases en la teoría literaria

La discusión respecto de lo que es la competencia literaria tiene un correlato directo con el contexto educativo, puesto que la idea de competencia nace justamente de la evolución de las necesidades para identificar y someter a juicio las acciones que ejecutan los estudiantes en función de los textos literarios. Entender la complejidad del concepto, pasa por resolver la paradoja que se produce al unir dos términos; por un lado, *competencia* y, por el otro lado, *literatura*. La primera cuestión, en este sentido, es explorar el concepto de competencia, cuya característica principal es que otorga el énfasis en el producto final del proceso de aprendizaje. Vale decir, aquello que interesa al referirnos a la competencia es lo que *sabe hacer* el estudiante con los conocimientos adquiridos. Ello conlleva a que un eje importante de los modelos basados en competencias es la posibilidad de evaluar, medir y comparar el aprendizaje del estudiante (Olsbu y Salkjelsvik, 2006).

La competencia es un concepto que predispone una tentativa por materializar de forma práctica el aprendizaje adquirido a través de acciones que remitan el juzgamiento de un *saber hacer* respecto de algunos conocimientos. En el contexto del aprendizaje de la literatura, estos procesos se identificarán con la destreza que muestre el estudiante al interactuar con el texto literario valiéndose de los saberes teóricos y propiamente literarios; este trabajo podrá ser evidente en los productos que desarrollen los estudiantes donde se demuestren sus capacidades de interpretación. Vale aquí mencionar que también la evaluación supone una parte importante del proceso de aprendizaje y que no se debe soslayar su complejidad, pues supone ejercer una valoración sobre la instrumentalización que realiza el estudiante en función de los conocimientos que este va adquiriendo (Rienda, 2014 y Blau, 2014).

Del otro lado, será menester entender la otra dimensión que completa la ecuación sobre el concepto de competencia literaria, es decir, saber exactamente qué supone el *saber literario* o cómo se categoriza en el orden de los conocimientos de los que se vale la pedagogía o la didáctica. Entonces, lo primero será entender qué comprende este conocimiento literario; en este sentido, Cerillo y Sánchez nos otorgan algunas luces:

La realización de la literatura, como acto de comunicación, se produce gracias a ese lenguaje especial, el lenguaje literario (...) pero que a diferencia de él y de otros lenguajes especiales, tiene una función propia, la poética, que es una función estructuradora, ya que el emisor emplea el código para atraer la atención del receptor sobre la forma del mensaje; un código ciertamente “extraño”, lleno de artificios, convenciones y violencias (2017, p. 8).

Estos elementos que se describen denotan que la literatura, como acto de comunicación, emplea un lenguaje diferente al cotidiano, vale decir, el discurso literario concibe una función poética (o estética) cuya peculiaridad sintetiza una serie de matices a nivel lingüístico, como también retórico, que deben ser asumidos como medios para conducir la expresividad denotativa de la obra literaria. Justamente, es esta peculiaridad sobre la forma expresiva del lenguaje que permite un primer *reconocimiento* del texto literario. Por eso mismo, un primer punto de referencia para saber a qué aludimos cuando hablamos de competencia literaria será asumir que el trabajo del lector presupone la singularidad del texto literario, aquello que le otorga individualidad o pone en evidencia su literariedad como lo subrayan Mendoza y Pascual (1988) en la siguiente cita:

El texto literario permite que sea captada su especificidad en relación al código y al uso, al contexto y a la competencia del lector. Tal es la peculiaridad de los textos percibidos como artísticos, que les permite provocar alteraciones en los procesos lingüísticos-cognitivos frente al uso cotidiano de la lengua (pp. 31-32).

Asimismo, Lotman (1970, como se citó en Mendoza y Pascual, 1988) comenta que

En la estructura del texto artístico funcionan simultáneamente dos mecanismos opuestos: uno tiende a subordinar todos los elementos del texto al sistema, convertirlos en una gramática autorizada, sin la cual el acto de comunicación es imposible; el otro, a destruir esa automatización y hacer de la propia estructura la portadora de información (pp. 31-32).

Véase que concebir la especificidad es un rasgo inherente del material literario, el cual funciona en relación con la intencionalidad del autor quien subvierte, de alguna forma, el sistema estructural-semántico del lenguaje con el objetivo de superar su nivel comunicativo estándar y fundar una dimensión estética que convierta a la obra en un texto artístico. No obstante, para que ello ocurra, como se indica en la cita anterior, será fundamental plantear concesiones por parte del lector, quien, en un primer momento, debe considerar subordinar todos los elementos del texto al sistema, para lograr una

comprensión literal que se apoye en estructuras lingüísticas básicas y, además, en particulares fenómenos extralingüísticos (Bierwisch, 1970), pero, en un segundo estadio, deberá relegar esta gramática autorizada y dotar de relevancia a la propia estructura frente a un conjunto de rasgos disperso en relación a los parámetros sintácticos, semánticos y fonéticos para privilegiar su función denotativa y expresiva.

De lo anterior, también, es propio colegir que el proceso comunicativo depende sustantivamente del lector, pues es a través de su capacidad para reconocer estos rasgos del lenguaje y de aceptar las condiciones del mismo, lo que le permitirá captar toda la información, la expresividad y la carga referencial que posee el texto. La competencia literaria por tal comporta un saber literario que se traduce en un proceso en el cual se receptiona la información del texto y es el lector quien deberá validar estos condicionantes que lo guían bajo los peculiares códigos que configuran este lenguaje. Ahora bien, esto no solo implica entrar dentro del registro de lo literario, sino que se deberá poder hacer asociaciones e inferencias respecto del contenido que confiere la obra literaria. Aquí, el lector hará uso de su experiencia del mundo en donde conjugue una serie de conocimientos previos que le sirven en su proceso de aprehensión: el reconocimiento inicial demuestra ser un primer nivel de competencia literaria que es más próximo al conocimiento intuitivo del lector.

A partir de aquí es que el lector, para completar la experiencia interpretativa, debe valerse de recursos más que intuitivos, porque profundizar en la obra requiere de conocimientos que nos remiten a algunos principios y elementos afines a la teoría literaria y a un entramado de criterios que parten de convencionalismos históricos, estéticos y discursivos respecto de la evolución de la literatura. En esta línea lógica, como lo acota Colomer (1991) “deberá existir un apropiamiento de conocimientos literarios realmente necesarios y convenientes para que los alumnos aumenten, no su información, sino su saber leer literario” (p. 28). En efecto, el saber literario es un conocimiento que se va enriqueciendo gradualmente con la experiencia directa con los textos literarios.

No podemos olvidar que la lectura exige un largo recorrido —individual, esforzado prolongado y constantes—; el conocido como «placer de leer» se hace poco a poco, y es un territorio conquistado por los lectores que forma parte de su espacio personal (Cerrillo y Sánchez, 2017, p. 9).

Además, hay que añadir que este saber literario debe ser condicionado por las

directrices que buenamente pueda trazar el marco referencial de la teoría literaria.

Dicho esto, vemos que la “la posesión de una específica competencia lingüística junto a otros factores lingüísticos (uso, contraste con otros usos, contextualización, convencionalismos socio-culturales, experiencia de mundo, actualización de la enciclopedia del lector...) determinan la posibilidad de adquirir una particular competencia literaria” (Mendoza y Pascual, 1988, p. 30). Se puede entrever, en la concepción planteada, sobre la base de la competencia literaria que los conocimientos abarcan conexiones con otras áreas disciplinares sin con esto contradecir que el hecho literario se contemple como una unidad o fenómeno delimitado.

Por ende, la competencia literaria, de forma más estricta, se traduce en la articulación de conocimientos amplios que hacen posible relucir la significación solapada que pueda tener la obra o los vínculos intertextuales de los cuales se vale esta, de ahí que

La competencia literaria incluya una serie de conocimientos variados que abarca desde lo lingüístico, lo histórico general y lo histórico literario, hasta informaciones relacionadas con la teoría de la literatura y el lenguaje literario; asimismo, involucra destrezas tanto de interpretación, como de creación que, al igual que los conocimientos, remiten transversalmente a muchos otros conceptos y áreas del saber (Sanz, 2015, p 18).

Efectivamente, la competencia literaria supone un lector capaz de reconocer las características del texto literario y valerse de conocimientos complementarios que permiten adentrarse en el aparato significativo que entraña el texto literario.

Por otro lado, queremos remarcar y hacer evidente el vínculo correlacional entre la competencia literaria y la competencia comunicativa, dado que la primera no se puede concretar sin la implicancia directa que tiene la segunda en su desarrollo (Blau, 2014). Pero no habrá que presuponer la premisa errada de que una subsume a la otra, sino que la competencia comunicativa es un primer escalón forzoso para conseguir y posibilitar la competencia literaria, habida cuenta que el hecho literario se suscita en un plano comunicativo donde se promueve un nuevo orden semiótico que se hace posible por el uso singular del lenguaje. En base a ello, es capital adquirir antes *una competencia lectora*, ya que la *competencia literaria* supone procesos de lectura y la capacidad para adentrarnos comprensivamente en estos, de ello se deduce, que existe una implicancia manifiesta. (Cerrillo y Sánchez, 2017).

La necesidad de vislumbrar esta interrelación radica en que desde la didáctica de la literatura se entienda que leer es la base de la competencia literaria, pues permite decodificar los textos y promover capacidades de comprensión textual cada vez mayores. Solo de esta forma y una vez logrado estos cimientos será posible afianzar en los estudiantes conocimientos retóricos y expresivos más amplios, como el sentido de adecuación a la multiplicidad de situaciones e intenciones infundidos por la obra y también ampliar el mundo de significados y referentes socioculturales de los alumnos (Acosta, 2017).

Finalmente, cabe acotar que la idea que alienta un programa de formación curricular y una didáctica literaria tiene como razón central la certeza de que la competencia literaria puede ser promovida y afianzada en los estudiantes en situaciones donde se guíen correctamente las experiencias con los textos literarios. Por eso, a manera de marco referencial, es interesante incluir la síntesis que acertadamente realizan Mendoza y Pascal (1988) sobre la ruta y el proceso escalonado para alcanzar y consolidar el desarrollo de la competencia literaria.

Es decir, en la lectura literaria opera un proceso de decodificación y comprensión que asigna valores especiales a las unidades lingüísticas, en virtud de unos convencionalismos concretos, entre los que hay que señalar: 1) el condicionante socio-cultural que permite el *reconocimiento* de la marca + literario; 2) la propia experiencia de mundo; 3) el aprendizaje de los códigos literarios y las relaciones de intertextualidad; y 4) la particular competencia literaria (p.31).

En virtud de este planteamiento, el recorrido del desarrollo de la competencia literaria implica una serie de capacidades que se van integrando paulatinamente y que demanda un sinnúmero de saberes que amplifican la experiencia literaria. Por todo lo aducido, evidenciamos que la competencia conjuga una serie de condicionantes y articula vastos saberes que se despliegan en los procesos interpretativos para hacer más exhaustivo y satisfactorio el estudio de los textos literarios. Por ello, creemos necesario, siguiendo este intento de conceptualización holística sobre el hecho literario, plasmar una definición que, a nuestro juicio, sintetiza y acopla bastante bien el sentido de lo que representa la competencia literaria y con la cual estamos muy de acuerdo.

Entendemos por competencia literaria la adquisición sociocultural del intertexto,

determinado por la involucración del receptor, así como de la perfectibilidad de la producción cognitivo-intencional de la especificidad literaria, adquisición desarrollada en acto y correlacionada con el horizonte de competencias genérico-instrumentales tanto para la optimización de los mensajes en el marco de la competencia comunicativa como para la culminación del singular proceso didáctico de la literatura en su triple dimensión (ontológica, social-axiológica y academicista) (Rienda, 2014, p. 773).

## **1.2. La competencia literaria en los planes curriculares nacionales**

En el Perú, en las propuestas curriculares de los diferentes niveles de educación escolar, los estudiantes leen textos literarios tanto en el nivel primario como en el secundario, pero la enseñanza de la literatura como disciplina académica se lleva a cabo todavía en el nivel secundario dentro del área de Comunicación. Por tanto, la revisión del Diseño Curricular Nacional (DCN) y del Currículo Nacional de Educación Básica muestran los parámetros de acción y conducción de los diferentes cursos enfocados en la concreción de las metas y competencias que se intentan alcanzar en la formación de los estudiantes.

La descripción de los planes revela una configuración de los cursos en función a los tres niveles de progresión en los estudiantes, a saber, inicial, primaria y secundaria. En total, dentro del DCN podemos encontrar siete ciclos que articulan una propuesta gradual en el avance de la formación del estudiante. Con respecto a la enseñanza de la literatura, evidenciamos que la disciplina como tal se establece en la etapa secundaria, esto es, en los niveles VI y VII, correspondientes a los cinco grados que van de primero a quinto.

Los fundamentos del DCN en el caso del área de Comunicación y específicamente en cuanto a la literatura señala lo siguiente.

La literatura se revalora como expresión máxima del lenguaje y como producto estético y cultural fundamental en una sociedad. Su finalidad es poner al estudiante en contacto directo con el texto literario, con el fin de estimular el goce estético, la curiosidad intelectual y la formación humanística. La literatura contribuye a fomentar la práctica de la lectura, a enriquecer la expresión, a desarrollar la creatividad (Minedu, 2009, p.342).

Podemos notar que la justificación que se despliega es en cierto grado consistente, dado que se alega que el valor de los textos literarios se concentra en su riqueza estética (*poética* diría Aristóteles) y en su proyección y representatividad como medio cultural y social. Además, incide en delimitar su finalidad como un elemento que posibilita la

formación humanística y la curiosidad intelectual. Sin embargo, en sí misma, la literatura no logra estos objetivos; no es posible afirmar que un estudiante sin contar con un abanico de conocimientos literarios, saberes previos de diversa índole y capacidades de comprensión lectora pueda alcanzar estos ideales de formación, más al contrario, la literatura es una creación estética que subvierte los códigos y convenciones tanto del lenguaje como de la misma configuración de la realidad.

Por ese motivo, es que postular como fin *el goce estético* es cuanto menos discutible, ya que la actividad de interpretación literaria es un proceso cognitivo y racional riguroso que necesita una preparación altamente consistente. Con esto no se pretende señalar que la literatura no pueda concebir un plano de satisfacción interpretativa que derive en un placer personal, pero este estadio se consigue luego de entender plenamente el texto literario y los códigos con los cuales se maneja.

Ahora bien, la propuesta curricular agrupa las competencias, capacidades y contenidos propios del área y las ordenan por grados a lo largo de todas las etapas. Por ejemplo, en el caso de las competencias, estas se despliegan según tres organizadores del área: *expresión y comprensión oral, comprensión de textos y producción de textos*, como se puede observar en la siguiente tabla tomada del Diseño Curricular Nacional (2009)

**Tabla 1**

*Competencia por ciclo*

	<b>Ciclo VI</b>	<b>Ciclo VII</b>
Expresión y comprensión oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa sus ideas con claridad y fluidez en situaciones comunicativas interpersonales, utilizando en forma pertinente las cualidades de la voz, el registro lingüístico y los recursos no verbales.</li> <li>• Comprende el mensaje de los demás, asumiendo posiciones críticas, y valorando los giros expresivos de su comunidad en el marco del diálogo intercultural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa sus ideas en forma organizada, original y elocuente en situaciones comunicativas interpersonales y grupales, demostrando seguridad y consistencia en sus argumentos.</li> <li>• Comprende el mensaje de los demás, refutando o apoyando críticamente las ideas, y valorando la diversidad lingüística y cultural.</li> </ul>

Comprensión de textos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprende textos de distinto tipo, disfrutando de ellos, discriminando lo relevante de lo complementario; hace inferencias a partir de los datos explícitos, asume posiciones críticas, y reflexiona sobre su proceso de comprensión con el fin de mejorarlo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprende textos de distinto tipo, según su propósito de lectura; opina críticamente sobre las ideas del autor y el lenguaje utilizado; y valora los elementos lingüísticos y no lingüísticos que favorecen la comprensión del texto.</li> </ul>
Producción de textos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produce textos de distinto tipo, en forma clara, coherente y original, en función de diversos propósitos y destinatarios; utilizando en forma apropiada los elementos lingüísticos y no lingüísticos, reflexionando sobre ellos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produce textos de distinto tipo, en forma adecuada, fluida, original y coherente, en función de diversos propósitos y destinatarios; utilizando de modo reflexivo los elementos lingüísticos y no lingüísticos para lograr textos de mejor calidad.</li> </ul>

Tomado de MINEDU. (2009). *Diseño Curricular Nacional*. Minedu.

En un primer nivel de análisis, se puede dar cuenta de que no existe una explicitación directa de la competencia literaria, sino que podemos colegir de la tabla *Competencias por ciclo* que las capacidades literarias se proponen solo reluciendo algunos de sus aspectos, los cuales debemos identificarlos de entre los demás. Así, sobre todo, entendemos que las características propias del saber literario, en el sentido amplio del término, se concentran en la dimensión de la *comprensión de textos* de los ciclos VI y VII.

En la anterior dimensión señalada, se vinculan con el plano netamente literario las ideas referentes a que el estudiante debe llegar a *asumir posiciones críticas, reflexionar sobre la comprensión del texto, opinar críticamente sobre las ideas del autor y el lenguaje utilizado* (Minedu, 2009). Lo criticable en este apartado es que se trate de entremezclar algunas habilidades incluso de tres distintas competencias como son la comunicativa, la lingüística y la literaria. Si bien se puede deducir que la intención del currículo es conjugar y articular armónicamente estas capacidades, lo que realmente sucede es que produce una hibridación conceptual en torno de las competencias que no permite definir claramente las facultades esenciales de cada una, imposibilitando su coherente desarrollo en los estudiantes durante las etapas formativas.

Además, otro de los problemas manifiestos, bajo esta forma de encarar las competencias, es que se pierde el sentido de gradualidad y de proporcionalidad en el

trabajo formativo; en otras palabras, es difícil percibir, incluso para los docentes, la prioridad de algunas capacidades frente a otras y cómo estas se deben orientar, ya que unas son requisitos *per se* para impulsar y encaminar el desarrollo de las demás. Por eso, es que las habilidades propias de la interpretación de los textos literarios dependen absolutamente de cualidades para comprender exhaustivamente el texto al cual nos enfrentamos.

Existe una dependencia entre las potencialidades del desarrollo de la competencia literaria y la función que cumplen las competencias de comprensión y codificación de los textos como lo hace evidente Cerillo y Sánchez

Para el logro de la *competencia literaria* es necesario, con carácter previo e imprescindible, *tener competencia lectora*, pues esta implica toda actividad cognitiva de lectura, mide el nivel de eficiencia del lector ante cualquier texto, y no es una capacidad innata del individuo (2017, p. 13).

Como se puede percibir en la cita, las bases formativas para la adquisición de capacidades interpretativas en literatura exigen un recorrido paulatino: un avance *in crescendo* de las facultades comunicativas y lingüísticas para operar el texto, ya que esta articulación de capacidades supone un desarrollo progresivo.

Por otro lado, se puede describir dentro del Diseño Curricular Nacional la existencia de una separación entre capacidades y contenidos en el curso de Comunicación por cada uno de los grados, los cuales van de primer a quinto año de secundaria. En cada uno de estos apartados, se presenta una lista de capacidades agrupadas en torno de las tres dimensiones antes precisadas. En ellas, se plantean el desarrollo de capacidades propias del trabajo literario y que se van adecuando a los niveles cognitivos de los estudiantes, aunque algunas de estas se tienen que deducir, pues las capacidades se encuentran coordinadas no en función del área disciplinar, sino en relación directa y dependiente con las tres dimensiones principales: expresión y comprensión oral, comprensión de textos y producción de textos. A continuación, presentamos la siguiente tabla para condensar y sintetizar estas capacidades que entendemos como propias del saber literario desplegadas en los cinco grados académicos del nivel secundario.

## **Tabla 2**

*Capacidades del saber literario por grados educativos*

Dimensiones	Primer Grado	Segundo Grado	Tercer Grado	Cuarto Grado	Quinto Grado
<b>Expresión y comprensión oral</b>	Narra anécdotas, relatos, historias, cuentos, mitos y leyendas diversas, siguiendo un hilo conductor; y utilizando entonación según los estados emocionales de los personajes.	Narra tradiciones y costumbres, describiendo personajes y escenarios; y utilizando entonación según la naturaleza de los diálogos y las situaciones presentadas.	Ninguna presente	Ninguna presente	Ninguna presente
<b>Compresión de textos</b>	Ninguna presente	Infiere información de las tradiciones, crónicas, mitos, cuentos y leyendas.  Organiza información sobre los géneros literarios y la literatura infantil y juvenil.	Discrimina la estructura y elementos de la novela y el cuento moderno.  Identifica la estructura de la obra literaria y las características del género al que pertenecen	Organiza información sobre la literatura peruana e hispanoamericana en esquemas y redes semánticas  Analiza las obras de la literatura peruana e hispanoamericana, identificando el contexto social y cultural y los movimientos o escuelas literarias a los que pertenecen	Organiza información sobre la literatura española y universal, valorando sus aportes a la literatura peruana e hispanoamericana.  Analiza las obras de la literatura española y universal, identificando el contexto social y cultural y los movimientos o escuelas literarias a los que pertenecen.
<b>Producción de textos</b>	Redacta textos narrativos siguiendo un	Redacta tradiciones y crónicas, caracterizando los personajes,	Crea cuentos, relatos, poesías, teniendo en cuenta los rasgos de cada	Crea textos literarios, en prosa o verso, así como ensayos sobre las	Crea textos literarios, en prosa o verso, así como ensayos

	<p>hilo conductor; respetando su estructura; y utilizando los conectores propios de la narración.</p> <p>Crea rimas, acrósticos, cuentos, anécdotas sobre su experiencia infantil, respetando las características de la prosa y el verso, según corresponda.</p>	<p>describiendo conflictos y desenlaces y utilizando los conectores propios de la narración.</p> <p>Crea cuentos, leyendas y textos poéticos, sobre su experiencia personal o de su comunidad, teniendo en cuenta las características del lenguaje literario.</p>	<p>género e incorporando figuras literarias diversas</p>	<p>características de las obras de la literatura peruana e hispanoamericana, ubicándolas en el contexto social y cultural.</p>	<p>sobre las características de las obras de la literatura española y universal, ubicándolas en el contexto social y cultural</p>
--	--	---	--	--	---

Adaptado de MINEDU. (2009). *Diseño Curricular Nacional*. Minedu.

Se constata, a través del análisis de la tabla 2, en primer lugar, la existencia de una notoria disparidad en la progresión sistemática de las capacidades en razón de los grados académicos. Esto se demuestra en el hecho de que hay dimensiones en las cuales no aparece ninguna capacidad específica referida a lo literario como puede evidenciarse en la dimensión *expresión y comprensión oral* en el tercer, cuarto y quinto grado, además de no incluirse capacidad literaria concreta alguna en el primer grado de secundaria, específicamente en la dimensión *comprensión de textos*. La interpretación de lo anterior plantea un problema de orden curricular en el sentido en que se pierde de vista la secuencialidad en el afianzamiento de las capacidades que guíe una paulatina evolución y desarrollo de la competencia literaria.

En segundo lugar, las competencias del plano oral que solo se perciben en los dos primeros grados intentan lograr en los estudiantes capacidades que se asientan en habilidades que los hagan diestros en narrar cuentos, anécdotas o tradiciones, es decir, la inclinación es que los estudiantes más que interiorizar y fortalecer saberes intertextuales o de análisis conceptual sobre los géneros literarios, intenten desplegar habilidades para contar historias o reproducir tradiciones de forma oral, con lo cual observamos que, en cierto modo, se desvirtúa el eje central de la competencia literaria, la cual supone procesos intrínsecamente ligados con la interpretación y el análisis crítico de los materiales literarios (Martínez, 2015 y Rienda, 2014).

Así también, en estos dos primeros grados de la educación secundaria, se denota una clara preferencia en que los estudiantes antes de ser lectores perspicaces que codifiquen adecuadamente los códigos del lenguaje literario, se conviertan en diestros creadores de textos literarios, ya que se postula que puedan *redactar tradiciones y crónicas, caracterizando los personajes, describiendo conflictos y además creen cuentos, leyendas y textos poéticos, sobre su experiencia personal* (Minedu, 2009). Cabe preguntarse a este respecto, si las facultades de creación solo buscan experimentar el valor estético del texto literario en cuanto a acercar al estudiante a un posible goce estético sacrificando el estudio de los verdaderos basamentos conceptuales que se requieren para aproximarse a una comprensión profunda sobre la constitución y características de los textos literarios.

No obstante, a pesar de que se haga hincapié en las capacidades de creación de textos literarios, notamos que las capacidades de índole interpretativa también se incentivan, al menos eso es lo que se puede entrever en la retahíla de capacidades que se muestran en la dimensión referente a la comprensión de textos en estos primeros años de formación secundaria, cuando se indica que los estudiantes deben poder ser capaces de *inferir información de las tradiciones, crónicas, mitos, cuentos y leyendas* (Minedu, 2009). Lo que se puede colegir es que los alumnos analizarán durante sus sesiones algunos textos propios del ámbito literario como el cuento y las leyendas para promover capacidades lógicas de inferencia; si bien esta es una capacidad que aborda en parte las habilidades básicas del trabajo con el texto, es más una capacidad vinculada con la competencia comunicativa.

Dentro de la misma dimensión, encontramos otra capacidad que tentativamente tendría una proximidad a las necesidades conceptuales del trabajo con los textos literarios, dado que en ella se pretende que el estudiante sea capaz de *organizar información sobre los géneros literarios y la literatura infantil y juvenil* (Minedu, 2009 y Minedu 2016). Es innegable que el trabajo con los géneros literarios presupone forjar un conocimiento que permita marcar límites entre los tipos de texto y generar clasificaciones a partir de la identificación de los rasgos o elementos constituyentes de cada uno de estos, lo cual genere a la postre en el estudiante (con un manejo adecuado de las sesiones de aprendizaje) las bases para abordar los materiales literarios entendiendo la particular naturaleza que estos poseen.

Revisando esta propuesta curricular es posible constatar que el trabajo más sólido de interpretación textual e incluso de interiorización de los elementos propios de los textos literarios se desarrolla en los tres últimos grados de la educación secundaria. Esto se explica, puesto que se revela, dentro de las dimensiones correspondientes a la producción de textos y a la comprensión de textos, un conjunto de capacidades que son más próximas a la competencia literaria que a otras de diferente índole.

En efecto, se dispone que los estudiantes desarrollen capacidades para crear textos ensayísticos sobre las características de las obras de la literatura peruana como de la literatura española y universal, posicionándolas en un contexto social y cultural. Sin duda estos elementos forman el eje angular del conocimiento literario, pues se conjuga distintos saberes como la comunicación, las reglas del arte y de la retórica de un contexto literario determinado, la manipulación lingüística, la experiencia del lector y del escritor, el contexto humano y social de los emisores y receptores del conjunto de obras escritas (Sanz, 2010).

En esta misma línea, se debe considerar que el trabajo a nivel ensayístico implica esbozar razonamientos sólidos para interpretar y conjugar toda esta gama de conocimientos, porque la literatura exige articular una cantidad amplia de saberes para poder captar los matices, la expresividad y la dimensión connotativa del lenguaje literario. Ello obliga a educar al estudiante incluso para aprehender lo que no dice un texto cuando solo se deja una pista, un indicio o una mínima clave que, para poder comprenderse en toda su amplitud, necesita de una gran actividad intelectual (Sanz, 2010).

Asimismo, se vislumbra que se registran capacidades que pretenden incluir el conocimiento sobre las escuelas y corrientes literarias, por ejemplo, cuando se precisa, en la dimensión de comprensión textual, que el alumno *analiza las obras de la literatura española y universal identificando el contexto social y cultural y los movimientos o escuelas literarias a los que pertenecen* (Minedu, 2016). Esta pretensión puede ser válida, sin embargo, al no tener un panorama que incida en la gradualidad de los saberes literarios, es posible que las metas planteadas raramente se cumplan. Esto en razón de que el bagaje de conocimientos literarios que se requiere para analizar una obra literaria y determinar sus nexos vinculantes con otras de una misma corriente, en muchas ocasiones, sobrepasa aquellos que puedan bastar para abordar y adentrarse enteramente en el análisis de solo una obra literaria.

En otras palabras, el trabajo de reconocimiento y percepción de los contenidos de una obra literaria supone una capacidad importante de interpretación en la que se ponen en juego saberes sociales, culturales, estéticos, teóricos y ciertamente lingüísticos, pero atribuir a esta misma obra unos rasgos que la posicionen dentro de una corriente o movimiento literario es todavía una empresa más compleja, porque insertar un grupo de textos narrativos dentro de, por ejemplo, la corriente indigenista en el Perú, implica encontrar las características recurrentes y distinguirlas apropiadamente de aquellas muchas otras que seguramente son propias de una sola obra narrativa. Por este motivo, es que el direccionamiento de las capacidades del saber literario debe ser correctamente escalonados y las capacidades entendidas en su debida dimensión, ya que muchas veces se cree erróneamente que los procesos de comprensión, interpretación y transducción de las obras literarias suponen un simple ejercicio de carácter intrascendente, cuando la literatura es una de las disciplinas donde los elementos de ficcionalidad y de significatividad estética la convierten en una de las más desafiantes y exigentes por sus niveles de complejidad.

En suma, el Diseño Curricular Nacional entraña una propuesta formativa en la que se puede entrever un claro direccionamiento del desarrollo de competencias comunicativas, lingüísticas y literarias dentro del curso de Comunicación. Ahora bien, explícitamente, hemos podido observar, sin embargo, que las habilidades que son correlativas a la competencia literaria no necesariamente están presentes en toda la ruta de aprendizaje de los cinco grados de educación secundaria con lo cual creemos se interrumpe la progresión gradual de los conocimientos.

Asimismo, notamos que existe en la plasmación de las competencias una confusión en cuando a los niveles de clasificación y especificación conceptual, pues dentro de la propuesta curricular se entremezclan capacidades vinculadas tanto con las competencias literaria, lingüística e incluso comunicativa al mismo tiempo, lo que suscita un problema pedagógico y, además, en el plano didáctico, dado que esto puede derivar en un desarrollo desorganizado de las sesiones, en la distorsión de los diseños de aprendizaje y de la propuesta formativa en general. En la misma línea, se ha constatado que muchas veces las capacidades que se quieren lograr pecan de ser demasiado ambiciosas cuando en un mismo grado se pretende lograr en el estudiante un grupo desmedido de capacidades de diferentes órdenes. Debemos entender que este curso de Comunicación no solo centra su enfoque en buscar únicamente materializar las capacidades de índole literaria, sino que además de estas, en un curso que comprende

cuatro horas pedagógicas (de cuarenta y cinco minutos) semanales, se deben llegar a lograr capacidades de orden expositivo, argumentativo, expresivo, periodístico, publicitario, lingüísticos y otros relacionados con la redacción de textos formales y de carácter ensayísticos, lo cual supone una tarea titánica y hasta cierto punto irreal.

### **1.3. Implicancia de la competencia literaria**

En el plano del desarrollo de las competencias, los saberes literarios poseen significatividad y valía en la instrucción escolar, no solo reconociendo su estimación como medios para posibilitar el afianzamiento de las capacidades de lecto-escritura sino, sobre todo, en las posibilidades que ofrecen para fomentar capacidades interpretativas, críticas y analíticas respecto de las obras literarias. Por eso, “Si la escuela debe garantizar el aprendizaje de la lectura escrita a todos los ciudadanos, probablemente sea fácil convenir que la lectura de textos literarios constituye una de las finalidades culturales de ese acceso” (Colomer, 1991, p 26).

La justificación sobre el trabajo en la escuela con la lectura de textos literarios, además de permitir el acceso al acervo cultural de una nación, contiene una utilidad pragmática respecto de las operaciones cognoscitivas que desarrolla el estudiante cuando lee y canaliza la información. La lectura no se reduce a ser un proceso únicamente de decodificación, sino que presenta un desafío para el estudiante, pues este pone en juego capacidades de razonamiento lógico, procesos de abstracción, deductivos e inferenciales. Ahora bien, es importante subrayar en este punto que el uso de los textos literarios logra concretar la expansión de este tipo de capacidades, pero también se requiere un segundo nivel procedimental que va en línea con el conocimiento referencial o intertextual, y con la capacidad de percibir la instrumentalización estética en el uso del lenguaje.

A partir de esta concepción ontológica de los fundamentos de la literatura, es que se puede intentar determinar los parámetros que la demarcan como una disciplina académica y, con ello, establecer los parámetros categoriales que la determinan. Es menester que las propuestas curriculares vayan en sintonía con las características que definen el corpus literario con el cual sientan las bases de su propuesta, ya que solamente, de este modo, se puede afianzar la interpretación y el idóneo abordaje de los materiales literarios.

En este punto, toca definir la literatura, lo cual es muchas veces una tarea

esquiva por su complejidad y por la amplitud con la cual la tradición crítica posmoderna ha desvirtuado sus alcances abogando por un paradigma que distorsiona su unidad como objeto de estudio. La interpretación literaria y la teoría literaria difundida durante los últimos años se percibe como un estertor de la retórica posmoderna que nos sitúa una y otra vez en un callejón sin salida (Maestro, 2014). Demarcar sus límites es y debe ser una necesidad imperiosa, sobre todo con el fin de reafirmar la importancia de este tipo de saber y justificar su inclusión en las propuestas curriculares actuales.

Para ello, integraremos, a fines prácticos, una definición tomada del enfoque del materialismo filosófico propugnada por Jesús Maestro y la complementaremos con las coordenadas del tratamiento sobre el conocimiento literario que postula José Rienda. Desde un sentido amplio, se entenderá la literatura como “una materia que puede ser analizada como Concepto, es decir, gnoseológicamente, desde una perspectiva científica (Teoría de la literatura), y como Idea, es decir, ontológicamente, desde una perspectiva filosófica (Crítica de la Literatura)” (Maestro, 2014, pp. 62-63). Hemos de notar que la apertura del abordaje conceptual plantea un acercamiento gnoseológico y ontológico que integra una perspectiva teórica (que intenta una aproximación científica) y crítica, en cuanto a su tratamiento analítico y valorativo. En este sentido, Jesús Maestro reafirma esta aproximación metodológica y epistémica sobre el fenómeno literario indicando lo siguiente:

La literatura es una construcción humana que existe real, formal y materialmente, y puede y debe ser analizada de forma crítica mediante criterios racionales, conceptos científicos e ideas filosóficas. Como construcción humana, la literatura se sitúa en el ámbito de la antropología; como realidad material efectivamente existente, pertenece al dominio de la Ontología; como obra de arte, constituye una construcción en la que se objetivan valores estéticos, que exigen enjuiciarla, desde una estética o filosofía del arte, en un espacio estético; y como discurso lógico, en cuya materialidad se objetivan formalmente Ideas y Conceptos, es susceptible de una Gnoseología, es decir, de una interpretación basada en el análisis crítico de las relaciones conjugadas -que no dialécticas- entre la Materia y la Forma que la constituyen como tal Literatura (2014, p. 78).

La definición toma en cuenta y entrelaza diferentes ámbitos a través de los cuales la literatura es factible de ser interpretada y entendida. En base a esta definición, podemos contemplar un enfoque que captura las instancias de determinación respecto del fenómeno literario como lo son sus dominios ontológico, antropológico, estético y gnoseológico, y todo esto sobre la base de criterios

racionales, conceptuales y filosóficos.

Si bien la definición es rigurosa y exhaustiva en torno del fenómeno literario, creemos que esta mirada epistémica puede ser ampliada y complementada por la perspectiva que postula José Rienda (2014) que aduce que “la multiplicidad semántica del concepto de literatura posibilita a su vez el otorgamiento a su conceptualización de una triple dimensión: ontológica, social-axiológica y academicista.” (p. 754). En esta configuración del concepto de literatura, se proponen tres dimensiones mediante las cuales se intenta abordarla.

El planteamiento de Rienda (2014) define tres dimensiones para la conceptualización de la literatura que se vertebra de la siguiente forma.

a) Una dimensión ontológica en la que la gnoseología y los sistemas epistemológicos en concordancia con la versión historicista establecerían aquí los límites conceptuales de la literatura.

b) Una dimensión social-axiológica donde se ubica cierta instrumentación de agente con manifiesta intencionalidad política, religiosa e ideológica.

c) Una dimensión academicista en la que el estudio del texto literario se ha convertido también en objeto de estudio —es decir, de la filología y de teoría de la literatura.

Lo interesante de la formulación es que dispone su enfoque desde tres dimensiones que se integran de forma coherente con la definición anterior (al menos en los dos primeros ámbitos), pero que inserta una dimensión adicional que explica una tercera denominada academicista, la cual justifica una aproximación a la literatura en la que se acepta que su posicionamiento como objeto de estudio se sustente en un corpus consensuado que establece un “canon formativo, elaborado bajo el criterio de operatividad y funcionalidad didácticas, y encaminado al desarrollo de la competencia lectora y literaria” (Núñez, 2009, como se citó en Rienda, 2014, p. 755). “Este criterio de operatividad y funcionalidad didácticas, precisamente, nos obliga al referido otorgamiento conceptual desde la triple dimensión referida” (Rienda, 2014, p. 755).

Se puede adjudicar sobre esta línea de pensamiento, en base a esta tercera dimensión, su acercamiento del concepto a un plano pragmático de la literatura en donde se justifica su valor formativo y didáctico. Es decir que se contempla, en este punto, que la dimensión academicista predispone una concepción de lo literario

utilitaria y operativa de donde surge la necesidad de impulsar el desarrollo de competencias lectoras y literarias con el fin de abarcar su materialidad como objeto de estudio en toda su complejidad.

A partir de esta idea que conecta la literatura con el registro academicista, es que los enfoques formativos que desarrolla la competencia literaria en los planes curriculares, debieran propugnar un tratamiento metodológico de los materiales literarios concomitante a la naturaleza propia del fenómeno literario y marcar pautas estratégicas que orienten el curso de la formación disciplinar arraigados en estas consideraciones ontológicas, gnoseológicas y críticas del concepto de literatura.

Las ideas expuestas presuponen el eje substancial de lo literario, pero al mismo tiempo son elementos que muchas veces no se tienen en cuenta en el trabajo escolar y esto genera desaciertos en la dirección de los procesos de aprendizaje, dado que se pierde de vista estas nociones medulares del entramado conceptual de la literatura, lo cual no hace posible fomentar la competencia literaria y conseguimos que los procesos cognoscitivos de la interpretación literaria pierdan vigor y se vean menoscabos, pues suelen ser precarios en cuando a su densidad crítica y analítica.

Asimismo, a partir de estas premisas conceptuales, el afianzamiento de la interpretación debe entenderse como una operación gradual y que encauce procesos que posicionen a los estudiantes en espacios que los inviten a comulgar con la riqueza estética, referencial y expresiva de los libros, y para ello se tienen que hacer adecuaciones enfatizando los tipos de texto, como el escalonamiento continuo para potenciar las habilidades interpretativas. Por todo esto, “en el aprendizaje literario escolar debemos recordar siempre que (...) se dan niveles diferentes y progresivos en las capacidades de comprensión lectora y de recepción literaria” (Cerillo y Sánchez, 2017, p. 16).

## Capítulo 2: Desarrollo de la competencia literaria en la educación secundaria

### 2.1. Cuestionamientos acerca del desarrollo de la competencia literaria en la educación secundaria

La educación y la formación de los hombres es una de las premisas básicas de toda sociedad moderna que pretende, en el mejor de los casos, instruir a sus ciudadanos con aquellos saberes, conocimientos y destrezas que les permitan desarrollar sus potencialidades, enfrentar la realidad y adaptarse a ella. Aunque la selección de lo que *debe ser enseñado* se discute como un conjunto de saberes preponderantes para el individuo en sociedad, también se pueden evidenciar que un cúmulo de estos conocimientos ha caído progresivamente en un desprestigio. Este panorama es muchas veces motivado, porque no se comprende plenamente su utilidad fáctica y, asimismo, su descrédito se ve alentado por las mismas propuestas curriculares y planes desfasados con las que se los orienta y se trata de forjarlos en el marco de la educación escolar, lo cual trae como correlato que su vigencia sea discutida.

A tenor de esta problemática, cabe señalar y cuestionar si aún existen argumentos que sustenten la enseñanza de la literatura y si estas capacidades asociadas a la interpretación y decodificación de los textos literarios van en consonancia con las competencias propugnadas por los enfoques curriculares actuales. Parece necesario preguntarnos si esta disciplina, con los límites teóricos que la demarcan, entraña un valor intrínseco para la formación de los estudiantes, además de que si los conocimientos y capacidades que se exigen para ser competente frente a un texto literario son hoy elementos todavía válidos para contribuir con la formación integral buscada por los planes educativos.

A pesar de la tangible pérdida de protagonismo de la enseñanza de la literatura en el marco de la educación globalizante, creemos que sus aportes siguen siendo altamente provechosos y necesarios, dado que el texto literario es un objeto artístico que constituye una inestimable fuente de información cultural y que requiere una suerte de instrucción intelectual para poder ser comprendido y contemplado en toda su plenitud (Sanz, 2015). Sin embargo, hay que matizar que la literatura y la enseñanza de la misma deben pasar por una reinterpretación en cuanto a sus concepciones teóricas, sus alcances metodológicos y su encauzamiento en el plano didáctico, pues en sintonía con lo que concibe Colomer (1991)

Nos hallamos en la actualidad ante una gran desorientación respecto a la función educativa de la literatura y su posible programación escolar. Parece indicado que la superación de esta etapa debe provenir de la reflexión educativa sobre los progresos teóricos producidos en las distintas ciencias implicadas en la enseñanza de la literatura, del análisis y valoración de los avances (p. 21).

El sinceramiento de lo que realmente se espera con la enseñanza de la literatura debe generar un debate enriquecedor para concebir las reales dimensiones de esta empresa en cuanto a la consecución de lectores inteligentes, perceptivos y con un bagaje de conocimientos que les permitan explorar los materiales literarios y que ello se traduzca en una experiencia significativa, de tal forma que se conciba la lectura literaria como un proceso que materializa sus alcances en la medida en que existan prácticas educativas coherentes y sistemáticas que se conduzcan con un norte de acciones predefinido.

La literatura innegablemente es un producto que utiliza como medio de expresión el lenguaje y supone la aplicación de convenciones, normas, recursos y criterios de carácter expresivo y comunicativo. Enseñar literatura es enseñar algo que, en sí mismo, es complejo y que dificulta en sumo grado la adquisición de la competencia literaria (Cerillo y Sánchez, 2017). Por ello, es que la atención en materia del fortalecimiento de la comunicación literaria debería marcar la pauta en las propuestas curriculares. Esto da lugar a que se pueda comprender ampliamente el fenómeno literario con el objetivo de promover basamentos educativos, literarios y lingüísticos realmente consistentes que erijan una propuesta sólida acerca del aprovechamiento de los textos literarios en la formación estudiantil.

Lamentablemente, el desarrollo de lectores competentes es todavía incipiente en el plano de la educación secundaria, pues el trabajo realizado en el contexto peruano carece de prácticas congruentes en función de las metas establecidas y, más aún, cuando el nivel de comprensión lectora, base de la interpretación y de la capacidad para involucrarse a nivel reflexivo con todo tipo de textos, está menoscabada. Esta situación es sustentada por los resultados de la evaluación internacional PISA (Program for International Student Assessment) en la que si bien se muestra un ligero repunte en los últimos años, la realidad es que seguimos ubicados en los peldaños inferiores del escalafón americano, junto a Argentina, Panamá y República Dominicana (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2018).

Resulta sintomático los escasos esfuerzos para cambiar la situación de la enseñanza de la competencia literaria; se espera vanamente que esta se potencie sin rutas de trabajo planificadas que tiendan a consolidar, por una parte, alternativas de mejora que disminuyan consistentemente el déficit en cuanto a la comprensión lectora y, por otra parte, una vez logrado lo primero, que se reconduzcan los procesos de enseñanza de la literatura con una revisión escrupulosa de sus bases teóricas y con un respaldo efectivo de propuestas didácticas y metodológicas originales que se ajusten a las condiciones reales del panorama educativo peruano.

En esencia, los planes tienden a esbozar objetivos demasiado ambiciosos en relación al desarrollo de capacidades y habilidades en los cursos de Comunicación y Literatura, sin percibir a veces la demanda de los esfuerzos en la consecución de estos, vale decir, que la realización del trabajo encaminado a desarrollar y fortalecer, por ejemplo, *la competencia literaria* supone movilizar un sinnúmero de recursos y un conjunto de acciones entre los cuales están organizar planes bien estructurados, coordinar rutas de trabajo eficaces, forjar equipos docentes adecuadamente capacitados, promover prácticas pedagógicas que entiendan el significado de enfrentarse con rigurosidad al material literario y propiciar procesos evaluativos que sirvan de referencia para la valorar la idoneidad de los proyectos en torno al fortalecimiento de la competencia literaria.

Pensar en un cambio sustancial supone comprender los alcances educativos que implica la enseñanza de la literatura de forma holística, tanto a nivel de sus rasgos epistemológicos y teóricos como a nivel de sus posibilidades en el diseño de sesiones significativas. Aunque sugerir un cambio radical puede interpretarse como una entelequia, sí creemos que es posible integrar propuestas curriculares alternativas que alienten mejoras en la consolidación de la competencia literaria sobre todo en el ámbito de la didáctica de la literatura.

## **2.2. Dificultades para el desarrollo de la competencia literaria**

Las valoraciones sobre el desarrollo de la competencia literaria en la educación peruana no son positivas, debido a que, como se expuso en el primer apartado, los niveles en cuanto a las capacidades de lectura y comprensión de textos son limitadas,

lo cual hace patente que la interpretación de los textos literarios sea una capacidad todavía más remota de afianzar en los estudiantes, pues esta depende de las primeras.

Esto quiere decir que los escolares tienen deficiencias incuestionables al analizar críticamente las obras literarias, porque estas requieren de saberes pluridisciplinarios (por ejemplo, sociológicos, antropológicos, artísticos, políticos, culturales, lingüísticos, entre otros), y conceptos y principios axiomáticos inherentes a la teoría literaria. Así, somos testigos que, en el contexto actual, existe un escenario de incertidumbre donde casi no se promueven acciones o fórmulas innovadoras que puedan revertir esta realidad, lo cual es acompañado a su vez por profundas “dificultades para definir el propósito de la literatura en la escuela y concretarlo a nivel curricular” (Acosta, 2017, p.7).

Este estado de indiferencia se traduce en cada vez menos habilidades críticas en los estudiantes para desentrañar el lenguaje simbólico latente en el entramado textual de las obras literarias, además de revelar una merma en la implicación de tareas que comprometan a los jóvenes a procesos analíticos, reflexivos y de pensamiento crítico que los conduzcan a verbalizar, en composiciones escritas, las reales dimensiones significativas de las obras. En cambio, lo que se está logrando en las aulas es todo lo contrario: propiciar una actitud de indiferencia o de desconcierto en los alumnos cuando estos leen textos teatrales, narrativos o poéticos, pues no son capaces de comprender los niveles de referencialidad y connotación, ya que como lo señalan Olsbu y Salkjelsvik: la competencia literaria que se busca fomentar es una competencia interpretativa que permita capacitar a los estudiantes a producir significado; tanto personal, como social, cultural y lingüístico” (2006, p. 5).

Las causas que explican el deterioro profundo de las capacidades interpretativas de los alumnos al leer textos literarios son múltiples y seguramente materia de una reflexión amplia y de carácter estructural sobre el sistema educativo, pero en este caso queremos centrar la discusión solo en torno de los problemas que atañen, por una lado, a los planteamientos curriculares o didácticos, y, por otro lado, referirnos al divorcio entre la evolución de los estudios literarios y la concepción educativa sobre cómo entender el fenómeno literario en la educación peruana de los últimos años, donde los docentes tienen una responsabilidad enorme al ser ellos quienes fungen como intermediarios directos entre los alumnos y el acceso a los materiales literarios.

En cuanto al primer punto, las condiciones curriculares y el establecimiento de vías de aprendizaje para encauzar las competencias literarias son pilares fundamentales que sin duda aseguran la idoneidad del desarrollo de habilidades y capacidades en el marco del sistema educativo actual. En esa línea, lamentablemente, la realidad tangible es que las deficiencias en los niveles de desempeño de los alumnos tienen una relación directa con la inadecuada conducción que se desarrolla en las aulas respecto de las obras literarias.

Como ya indicamos en el análisis de la propuesta del Diseño Curricular Nacional, el tránsito de niveles progresivos sobre las competencias interpretativas y comunicativas de carácter textual son todavía problemáticas, debido a que no hay una concepción que encamine el progreso en una escala fiable de desempeños sostenibles. En vez de reconocer y enseñar gradualmente bajo los parámetros que determinan un texto literario, tanto en la forma de su lenguaje expresivo, como en sus vínculos intertextuales, se pasa directamente a asociar la obra literaria como si fuese un texto descriptivo o entender el proceso de su análisis como un ejercicio simple de decodificación (Sanz, 2010).

Creemos que una de las causas del descuido en el tratamiento efectivo de la literatura, como saber disciplinar en las escuelas, se debe a que las premisas metodológicas que guían las propuestas curriculares no se someten a un juicio crítico que contemple minuciosamente todas las bases formativas que comporta la interpretación literaria. Al mismo tiempo, existe una ausencia en entender de qué modo estos conocimientos se deben aprovechar y conjugar en el modelamiento de sesiones de aprendizaje significativas. En virtud de este planteamiento, la inducción en las sesiones prácticas de la escuela debería tener una ruta que prefigure tres instancias en las que se asegure los niveles de comprensión del texto y sea posible, en un primer plano, la decodificación de la información y, en un segundo orden, el análisis crítico de las ideas.

En un primer paso se puede evaluar si el alumno es capaz de leer y comprender un texto (...) Por lo tanto, podemos medir su competencia lectora. También podemos estudiar si el alumno ha comprendido las estructuras gramaticales y retóricas del texto literario. De modo que podemos establecer su nivel de comprensión lingüística. Además podemos (...) examinar los conocimientos del alumno sobre la obra leída, el autor y el contexto histórico (...) De esta manera podemos medir sus conocimientos enciclopédicos (...) Como vemos, una rápida reflexión sobre el texto literario nos lanza hacia tres competencias muy

diferentes: la lectora, la lingüística, y en cierta competencia cultural de tipo enciclopédico (Olsbu y Salkjelsvik, 2006, p. 6).

A propósito de esta secuencia jerárquica en el proceso de aprehensión del texto literario que proponen las autoras arriba citadas, se puede corroborar que este tipo de tratamiento organizado que conjuga y se sirve de varias competencias al mismo tiempo, es uno de los aspectos de los que adolece el trabajo en aula que se suele sistematizar en las escuelas y colegios del país. Por consiguiente, las deficiencias de los estudiantes se deben en parte a la falta de previsión en el diseño de las clases y en los programas de estudio, donde habitualmente se deja de lado las instancias o estadios del desarrollo de las capacidades necesarias para enfrentarse a los textos literarios, los cuales permiten concretar interpretaciones que demuestran los conocimientos intertextuales, semióticos, retóricos y enciclopédicos que se requieren para examinar concienzudamente las diferentes obras y apreciar el valor estético de estas (Culler, 2004).

La otra razón por la que entendemos que la competencia literaria no es potenciada adecuadamente en los estudiantes es la disociación entre lo que representan los estudios literarios y su reflexión sobre el fenómeno literario en cuestión, y la perspectiva educativa sobre la enseñanza de la literatura. Este divorcio es sumamente preocupante por las consecuencias que se produce al comprender la naturaleza del fenómeno de estudio al que nos enfrentamos y, al mismo tiempo, supone una problematización en torno a distinguir y contemplar las bases epistemológicas, teóricas y críticas que demarcan el estudio literario.

Ciertamente, en los últimos cuarenta años, los estudios literarios y la teoría literaria no han contribuido positivamente en sentar las bases para tener una aproximación más fiable sobre los saberes propiamente disciplinares; por el contrario, han dado pie a discusiones poco fecundas y a promover enfoque analíticos poco rigurosos sobre aspectos axiomáticos y conceptuales que definen y conjeturan lo que supone un texto literario, y el accionar crítico e interpretativo de los lectores frente a estas obras (Maestro, 2014 y Martínez, 2015).

Para contemplar la evolución del pensamiento crítico y teórico que toma como eje el análisis de los discursos sobre el fenómeno literario, tenemos que remontarnos a la antigua Grecia para encontrar la primera obra teórica sobre la literatura, la cual no es otra que *La Poética* de Aristóteles. Luego de ello, ha existido una línea evolutiva del

estudio literario respecto de sus directrices conceptuales y sus principios básicos, pasando por los estudios destacados de Baltazar Gracián y, posteriormente, ya entrados en el siglo XX, los esfuerzos y aportes del formalismo ruso, el *New Criticism*, la semiótica literaria, la estética de la recepción, hasta desembocar en el estructuralismo, que fue la última corriente que más repercusión tuvo.

Este bagaje teórico preconiza la literatura como un objeto de estudio realmente complejo y es justamente este nivel de examinación lo que otorga fundamentes sólidos al tratamiento singular de las obras literarias y marca la pauta para saber cómo poderlas abordar en el ámbito de la educación secundaria. Es por este motivo que el reto de la educación es conocer y valerse de toda esta plataforma conceptual con el objetivo de, por un lado, definir los límites pragmáticos de lo literario y, por otro lado, modelar prácticas educativas realmente ecuánimes que estén en sintonía con las características de lo que supone la literatura en su dimensión más amplia (Wolf, 2004), esto es, que se pueda vertebrar un aparato formativo en el cual se trabaje de forma congruente con estas bases conceptuales que permiten, en última instancia, tener una interpretación real y fructífera de los textos literarios.

Trágicamente, las instituciones no han podido conjugar debidamente esta ruta de aprendizaje y se ha desatendido las experiencias educativas que propicien el trabajo sistemático, el cual incorpore inteligentemente los basamentos teóricos fundamentales, como sí se hace con otras áreas disciplinares como, por ejemplo, en las ciencias exactas. Con ello, se ha generado que los niveles interpretativos no sean óptimos y la competencia literaria sea una de las menos entendidas en el campo didáctico de la literatura. Esto último explica las dificultades de los estudiantes a la hora de abordar el fenómeno literario, porque quedan expuestas sus limitaciones, las cuales no han sido atendidas en los procesos de formación. Por eso, es válida la reflexión que hacen en este punto Cerillo y Sánchez sobre la complejidad de trabajar con textos literarios al preguntarse “Pero ¿por qué es difícil enseñar Literatura? Sin duda, porque el *discurso literario* exige una competencia específica para su decodificación, ya que usa un lenguaje especial, con capacidad connotativa y autonomía semántica” (2017, p. 8).

Del comentario anterior, se desprende que el tratamiento literario debe tener una implicación especial en torno de los enfoques didácticos que conduzcan las experiencias formativas. En otras palabras, el lenguaje literario y el discurso que impera en él deben proyectar acciones educativas que sin duda trabajen en línea con la condición

vertiginosa que puede suponer este *acto comunicativo*, sopesando la funcionalidad e instrumentalización del tipo de lenguaje que emplea. La amplitud de su marco referencial debe irse progresivamente descubriendo por los estudiantes, lo cual facilitaría el trabajo de reconocimiento de las características inherentes de la obra literaria y, posteriormente, se haría viable los procedimientos de análisis e interpretación literaria por parte de estos.

### **2.3. El cuento como una alternativa para el desarrollo de la competencia literaria**

Entender las dimensiones de la problemática respecto de la formación de la competencia literaria es un paso previo para pensar y replantear acciones que puedan infundir otras líneas de acción para revitalizar y mejorar el escenario actual de la formación literaria. Bajo esta premisa, es indispensable barajar algunas posibilidades que puedan tener un impacto directo y otras, tal vez más estructurales y de más largo plazo, que impliquen cambios sustanciales en la reforma de los procesos formativos de los estudiantes en cuanto al tratamiento de los materiales literarios.

Por ello, es que creemos que una posibilidad bastante inmediata puede ser el aprovechamiento de algunos tratamientos metodológicos en la didáctica de la enseñanza de la literatura que puedan ser más afines al estudiante en cuanto a modelar un abordaje más fecundo, además de aprovechar inteligentemente el bagaje de conocimientos previos que ellos poseen. Por ello, la tesis a este respecto es postular al cuento como una alternativa para facilitar el desarrollo de la competencia literaria en función al planteamiento que hacen algunos autores dentro de la literatura especializada que se ha consultado.

La elección de estas propuestas y artículos no es particularmente azarosa, al contrario, se fundamenta en algunos rasgos peculiares que posee el cuento que lo convierten en un género narrativo versátil para conducir la exploración interpretativa de la obra. Sin dudas, a nivel del desarrollo del aprendizaje en los estudiantes y de la configuración curricular, se tiene la posibilidad de postular la figura del cuento como una fórmula viable para suscitar la mejora de los alumnos en la potenciación de sus capacidades cognitivas respecto a la lectura literaria. Es por esta razón que creemos que la alternativa del cuento posee un gran potencial al momento de estructurar sesiones y diseños metodológicos en el plano de la enseñanza de la literatura que aprovechen las características inherentes del cuento en aras de consolidar la interpretación y la competencia literaria en los estudiantes.

### 2.3.1 La naturaleza del cuento como material literario

El cuento es un género literario con rasgos y características propias que marca sus límites o aspectos categoriales; aunque no es una tarea sencilla determinarla dentro de unos márgenes específicos, la teoría del cuento ha propiciado una discusión fecunda a este respecto y ha rastreado una evolución histórica sobre su origen que data de las primeras décadas del siglo XIX con representantes ilustres como Edgar Allan Poe, Nathaniel Hawthorne y Guy de Maupassant.

En relación al trasfondo evolutivo del cuento, es menester detallar una cuestión de fondo sobre la diferencia entre lo que se entiende como cuento literario y relato, pues este último es más próximo al relato popular o folclórico. Esta discriminación es importante, porque “el cuento literario posee un estatuto artístico con leyes internas y existe en su origen una intencionalidad artística, alejada de la condición de necesidad que justifica el relato folclórico” (Valcárcel, 1997 p. 21).

Si bien el relato popular es sin duda un antecedente remoto del cuento literario, la distinción es fundamental por una necesidad teórica u gnoseológica, ya que, como nos lo indica en la cita precedente Eva Valcárcel, el cuento literario contiene una intencionalidad básicamente artística, mientras que el relato contiene en su propia naturaleza una constitución de condicionalidad que bien pudiere ser moral, política o didáctica como bien lo precisa Gerardo Piña-Rosales citando a Luis Leal: “En efecto, el cuento moderno - según Luis Leal - «ha conservado algunas de las características del antiguo cuento (la brevedad, el interés anecdótico), ha desechado otras (la finalidad didáctica o moral)»” (2009, p. 477). Es preciso hacer hincapié en esta delimitación para poder esbozar con claridad una perspectiva teórica sobre el cuento y sistematizar sus rasgos o elementos específicos, pues de lo contrario podríamos asumir en su constitución características que le son ajenas.

Siguiendo muy sintéticamente el recorrido histórico del cuento, se puede adscribir a este un recorrido evolutivo con tres estadios principales que marcan bastante bien los cambios más significativos que ha tenido su orientación compositiva. Para retratar esta progresión a lo largo del tiempo, nos valemos de la organización secuencial de Lautaro Zabala (2016), quien acertadamente identifica tres periodos del cuento, a saber, 1) el cuento Clásico, el cual se caracteriza por poseer un inicio catafórico, tiempo secuencial, espacio transparente, narrador omnisciente, personajes paroxísticos, lenguaje literal, ideología pedagógica y final epifánico. Este último

resuelve la tensión narrativa, elimina las contradicciones y resuelve los enigmas. 2) El cuento Moderno es aquel que cuenta con inicio anafórico, tiempo alegórico, espacio metafórico, narrador poco confiable, personajes contradictorios, intertextualidad explícita, ideología moralmente ambigua y final abierto; y 3) el cuento Posmoderno, que posee un inicio paradójico, tiempo espacializado, espacio fragmentado, narrador autoirónico, personajes intertextuales, lenguaje autorreferencial, ideología paradójica y final múltiple.

Como se puede evidenciar, el desarrollo del cuento ha supuesto algunas variaciones respecto de sus intencionalidades, su forma de representación y su sentido orgánico en algún aspecto. Entonces, parece fácil concluir que el género como tal no presenta un proceso definitorio de consolidación, o dicho en otros términos, que el cuento parece no tener, atendiéndonos a este recorrido histórico, elementos constituyentes que le otorguen firmeza o un asidero sólido a su definición.

No obstante, el cuento a pesar de su vocación experimental que ciertamente incorpora matices mutables, presenta también un afán por concentrar una estructura cerrada (Brescia, 2014), que justamente lo dote de su materia constitutiva como género literario. En palabra de Edelweiss Serra (1966), el cuento es “un género literario —o más propiamente una estructura literaria— de intrínseca validez (...) donde su deslinde categorial es practicable precisamente por su ser y existir autónomos frente a la novela larga o breve, y frente al relato común” (p. 200).

En este caso, la aproximación que hace el autor tiene una connotación superlativa, pues se postula, en principio, el reconocimiento del cuento como un género literario que cuenta con un valor artístico inherente en el terreno de la narrativa, además afianza la idea de su autonomía como material literario, el cual fragua sus propias esencialidades. A partir de este enfoque, se puede sentar las bases para afirmar la peculiaridad de este género narrativo que en su sentido más general se comprende como una narración que implica una “secuencia de acontecimientos en la que existe una organización lógica y cronológica, es decir, una organización que responde a las preguntas por la causalidad (causa / efecto) y por la secuencia cronológica (antes / después)” (Zabala, 2016, p. 34).

Ahora bien, para definir y plantear los rasgos del cuento no es adecuado asociarlo de modo reduccionista con la idea de relato, porque “el relato está presente también en la fábula, la historia o el drama. El relato no sirve para aislar la forma

cuento como categoría definitiva” (Valcárcel, 1997, p.24). Intentar demarcar una independencia categorial del cuento no puede restringirse a la noción de relato, ya que el cuento nos impele a pensar en él como una narración con sus propias reglas y principios, además de conferir una concepción estructural que le dé forma a su constitución interna. De esto, se sigue que es, pues, propio del cuento, ser una tipología narrativa específicamente estética, una organización típica, si no fija o congelada por lo menos dotada de una forma característica que confiere peculiar carácter a lo narrado (Serra, 1966).

Esto nos lleva a inferir que los basamentos conceptuales y propios de su composición como material literario rebasa la noción de relato y, más bien, serán otros componentes los que le otorguen su carácter autónomo, así, “además del relato, el cuento posee otras características que ayudan a su formulación como la brevedad, no tanto por lo que supone (...) como por lo que la brevedad comporta: la intensidad, característica esencial del cuento” (Valcárcel, 1997 p.24). La cita muestra de forma explícita un factor determinante del cuento que no es otro que su brevedad. No obstante, hay que precisar que no importa su brevedad en torno a su amplitud, sino que lo realmente valioso es lo que ello implica para la configuración de la narración.

El rasgo de su brevedad condiciona definitivamente su modelamiento y sus posibilidades connotativas, de esta forma, por motivo de su brevedad “el cuentista suele concentrarse en uno o en pocos personajes, en una acción única, en un tiempo definido. El cuento expresa un microcosmos en cuyo reducido espacio se conjugan la solitaria tensión con el culto al instante” (Piña-Rosales, 2009, p. 478). De la cita, podemos subrayar las derivaciones implicadas en torno a su brevedad, es decir, que, en su necesidad de intensidad se vertebra en la creación literaria de algunas directrices que guían su composición como en el hecho de tener una cantidad reducida de personajes, primar una acción única y, por lo general, desarrollarse en un espacio contenido.

La idea de la brevedad en el cuento se asocia directamente, como hemos vislumbrado, con lograr el efecto de intensidad en la narración, en tanto que el autor nos adentra en los intersticios de la historia, en la atmosfera que va diseñando o en la singularidad de la trama. Un cuentista que nos ofrece una mirada más orgánica de esta noción de intensidad es el destacado escritor argentino Julio Cortázar, citado por Pablo Brescia (2014), quien afirma que la “«intensidad en un cuento consiste en la

eliminación de todas las ideas o situaciones intermedias, de todos los rellenos o fases de transición que la novela permite e incluso exige» (p.72).

Frente a esta declaración de Cortázar, no tenemos objeciones en tanto que capta agudamente el mecanismo detrás de la concepción de todo cuento, dado que para conseguir el efecto de la intensidad el escritor debe prescindir de todos los elementos adicionales u hojarascas en el ámbito de la creación de la obra. Esto último nos conduce a refinar la intrínseca conexión entre la intensidad y la amplitud acotada del cuento, debido a que su esencialidad no es causa que se deriva de su brevedad, sino que su rasgo primigenio es justamente su brevedad (entendida en el plano de intensidad o profundidad), de ahí que como lo apunta Serra:

La mayor brevedad en el espacio y en el tiempo respecto de la novela, síntoma externo no medible en extensión sino en profundidad, pues lo breve del cuento es breve no por registros meramente empíricos sino por exigencias ontológicas, esto es, de su ser más profundo, el cual se arroga para sí cualidades internas de condensación o intensidad que sobrepasan al mero registro de páginas (1966, p.202).

De igual forma, la idea de condensación, en torno de sus límites, pone el acento en perfilar la narración en dirección al final del relato literario; esto quiere decir que la inercia del cuento siempre lo dirige o guía a la conclusión o a la mostración de ese resultado final que nos clarifica la trama. En palabras de B. Eichenbaumen, “el cuento como en la anécdota, todo tiende hacia la conclusión. El cuento debe lanzarse con impetuosidad, como un proyectil lanzado desde un avión para golpear con su punta y con todas las fuerzas el objetivo propuesto” (1970, p. 150).

Entonces, se puede corroborar la premisa desde la cual se postula que el impulso central del cuento es concretar, por lo general, la resolución de los acontecimientos, que es en definitiva el punto catártico del objetivo de la narración. En esta línea lógica, se puede respaldar lo anteriormente argumentado en la siguiente cita:

El desenlace en el cuento tradicional suele ser sorpresivo o violento. Desde la primera línea, todo en el cuento va dirigido a esa culminación, a ese momento climático, que, de modo semejante al budismo zen, podríamos llamar iluminación, podríamos llamar satori (Piña-Rosales, 2009, p. 480).

Finalmente, otro aspecto del cuento realmente importante es la estructura cerrada que presenta y la unidad de construcción. Esto da cuenta de la singular configuración que posee, donde su rasgo más destacado es el engranaje interno, el

cual lo dota de una sistematicidad que vincula sus elementos de manera estratégica. Por este motivo, es que “El cuento —para serlo— ha de presentarse como una estructura unitaria con plena solidaridad entre contenido y forma, es decir, entre tema y expresión” (Serra, 1966, p. 201).

Los recursos estarán entonces supeditados por completar su estructura cerrada que le permita restringir su ámbito expresivo, sin que esto suponga un desmérito, al contrario, es una condición indispensable de su carácter ontológico y de sus posibilidades como material artístico. Bajo esta premisa, la esencia del cuento no se concibe solamente por la narración de un suceso, de una acción, de un contenido, sino, en tanto, lo que es narrado es traspuesto en término de arte para independizarse de la materia prima original y plasmarse en otra realidad (Serra, 1966).

### **2.3.2 Las posibilidades del abordaje metodológico del cuento**

Una de las posibilidades reales del abordaje metodológico del cuento radica en la construcción global de la obra, vale decir, que el cuento permite una comprensión totalizante de la creación literaria, como una unidad de sentido, lo cual ejercita y fomenta el desarrollo de la competencia literaria y evita la fragmentación, tan común en el desarrollo de las sesiones prácticas de los cursos de Comunicación y Literatura.

Este contacto entre el texto y el lector se produce actualmente en la escuela a través de diversos niveles de fragmentación de la obra y de distintas formas de lectura. La situación más usual es la combinación de la lectura de fragmentos o textos breves ya señalados (Colomer, 2014, p. 24).

A tenor de lo señalado, se puede argüir que el abordaje didáctico que se suele presentar en las propuestas curriculares de la educación literaria limita la elección de su corpus textual apostando por un trabajo que privilegia la fragmentación de las obras, lo cual sin duda se realiza por razones de tiempo y practicidad. Sin embargo, precisamente esta elección es lo que en ocasiones promueve que se pierda de vista, en primer lugar, la noción de estructura cerrada que debe asociarse con la obra literaria; y en segundo lugar, este modelamiento de las sesiones a base solo de fragmentos de obras no permite detectar los lazo y la consustancialidad de alguno de sus elementos estructurales con otros percibidos en el material literario, rompiendo, de esta forma, las redes significativas y ocasionando que se distorsionen los vínculos referenciales que permiten su

completitud.

Siguiendo los criterios enarbolados en el subcapítulo anterior, respecto de los criterios y rasgos que definen el cuento literario, en este, se tomarán dos características que creemos que disponen al cuento como una opción viable para utilizarlo regularmente en los procesos de enseñanza y mejorar la calidad de los aprendizajes. Sobre todo, su uso práctico puede alentar y consolidar la competencia literaria, que implica, entre otras habilidades y saberes, la interpretación rigurosa de las obras literarias.

La primera noción que convierte al cuento en un material apropiado para poder ser trabajado en los salones de clase es el atributo de *su unidad interna y cerrada*, esto es, que el cuento tiene la virtud, frente a la novela y otros géneros de más largo aliento, de condensar su argumento en un ámbito de acción bastante bien delimitado. El contexto casi hermético en el cual es desarrollado el cuento plantea una ventaja para trabajar con él en las clases, pues esta condición influye en el manejo de las actividades de comprensión y de interpretación frente a otros materiales literarios, ya que el nudo medular del relato y su desenlace están encajados en una secuencia de acciones perfectamente articulados.

Esta unidad cerrada del cuento obedece a la imposición de la brevedad, lo cual lleva al autor a eliminar los factores que puedan desviar la atención del lector respecto al desarrollo argumental, mientras que la novela admite la demora o la digresión en un tiempo no computable o tiempo cero de la narración. Frente a la novela, el cuento se define como intensidad, condensación y potencialidad (Valcárcel, 1997). Las cualidades evidenciadas en el cuento pueden posibilitar un trabajo más sistemático y organizado en el desarrollo de la competencia literaria en la medida en que el docente puede disponer de un texto completo (en el sentido estructural del término) con un línea del relato más fácilmente identificable y con la posibilidad de ordenar las actividades pedagógicas en una secuencia progresiva en la que, por ejemplo, se pueda identificar, en primera instancia, la literariedad del texto, identificar la estructura y conexión entre las categorías literarias, percibir los matices estilísticos y retóricos del lenguaje utilizado, entender los distintos niveles semánticos y el entramado intertextual del cuento.

Por lo anterior, el cuento se destaca por ser un tipo de obra literaria versátil atendiendo al rasgo de su unidad y podría ser tomado como el género literario que más se puede amoldar al contexto de la didáctica de la literatura, sobre todo, pensando en las primeras experiencias o aproximaciones de los estudiantes al género narrativo. De

ello que el cuento, en palabras de Edelweis Serra, es “desarrollo y desenlace, desenvolvimiento lineal de un hecho y a la par su hipótesis, su tesis, su nudo medular, sin posibilidad de purificaciones novelescas, de espacios abiertos o temporalidad indefinida o de análisis excluyente de síntesis” (1966, p.203). Así, pues, el terreno del cuento se muestra como idóneo para lograr un manejo didáctico coherente en función del desarrollo de las habilidades y saberes literarios debido a su concreción respecto de su estructura y a la temporalidad definida que le concede unidad.

La segunda característica que puede convertir al cuento en un recurso más accesible en la enseñanza de los saberes literarios es la *unidad de efecto*, la cual se entiende como la conducción intencionada de la obra para producir una reacción deliberada. El desarrollo del relato en el cuento busca dirigir su aliento narrativo hacia un punto específico y, muchas veces, prefijado, que puede ser revelador en la estructura del relato, o se convierte en el momento cumbre de la historia contada.

La capacidad de crear un efecto concreto en el cuento es el resultado de una configuración íntimamente determinada de sus propiedades. En otras palabras, el cuento requiere como eje central la consecución de un impacto profundo y reflexivo en el lector, que se produce a través de la *originalidad*, la cual es una característica esencial del cuento, “porque, como ya apuntó E. A. Poe, el cuento se lee de una sola vez, sin interrupción, y esta continuidad permite que el efecto buscado por el creador cristalice y no se disgregue, como puede suceder en la novela” (Valcárcel, 1997, p. 24).

Evidenciamos en la naturaleza del cuento una propiedad singular que le confiere una ventaja para ser utilizado en las sesiones en las que se requiera una línea de acción con un foco determinado en una resolución específica de la narración que logre estimular al estudiante. Por esto, es que “la unidad de impresión es tal vez el elemento más importante y caracterizador del cuento literario” (Piña-González, 2009, p.483). De la cita, se deriva justamente que el cuento necesita establecer una conexión sólida con el lector con el fin de que se consiga una respuesta directa y contundente bajo el amparo de un argumento atractivo y un lenguaje que logre dosificar la tensión, pues “es él mismo una estructura de precisos rasgos categoriales, una entidad artística de propiedades que fijan su especificidad intrínseca” (Serra, 1996, p. 205).

La gestión de la intensidad hace que ese momento de revelación en el cuento sea estratégicamente resguardado y esta cualidad es aquella que introduce las diferencias en el plano narrativo que lo distancia de géneros como la tragedia, la

epopeya o la novela. Esta especie de sincretismo que vemos en el cuento permite que todos sus elementos se utilicen para conseguir este clímax en el ámbito del relato, este momento cúspide que se ata con el asusto o el tema, que si bien en la novela se puede desarrollar con cierta amplitud y profundidad, en el cuento ha de quedar únicamente esbozado. Se trata en resumidas cuentas de captar la intensidad de un momento (Piña-Gonzales, 2009).

### **2.3.3. Viabilidad del cuento para el desarrollo de la competencia literaria**

En el marco del análisis bibliográfico que guía los procesos de esta investigación, es menester, en este último apartado, demostrar, de forma pragmática, la viabilidad del cuento respecto del desarrollo de la competencia literaria. Para este fin, va a ser necesario tomar en cuenta las bases teóricas del cuento que establecimos en los apartados anteriores y, de igual forma, tener presente los criterios específicos que posee el cuento como su *unidad interna* y su *unidad de efecto*, que convierten a este género en una de las mejores opciones para configurar sesiones didácticas dentro de los cursos de Literatura y Comunicación.

Luego de haber revisado la literatura especializada, se llega a constatar que los estudios que destacan el empleo del cuento son escasos en el marco de la educación secundaria y, más aún, cuando se proponen vincularlos con el desarrollo de la competencia literaria. Este aspecto complicó el hallazgo de investigaciones que mantuvieran un consenso o una base común respecto del eje de análisis centrado en la vinculación, antes descrita, entre el cuento y la promoción de la competencia literaria. Además, debemos advertir que las investigaciones más comunes son aquellas que centran el análisis en el uso de los cuentos infantiles o también denominados cuentos folclóricos, que como ya hemos indicado guardan una marcada diferencia con los cuentos propiamente literarios. En este sentido, para agrupar y seleccionar las investigaciones se ha utilizado dos criterios: investigaciones propias del ámbito escolar, es decir, de niveles secundarios o primarios; e investigaciones, que se focalicen en trabajar, sino exclusivamente, sí sustantivamente con cuentos literarios.

Es así que para nuestros fines tomaremos tres investigaciones que proponen el uso del cuento en el contexto educativo para potenciar no solo la competencia literaria, sino también la comprensión lectora y el pensamiento crítico. Las tres autoras son las siguientes: Claudia Moncada con su tesis de grado titulada *Implementación de una*

*secuencia didáctica para desarrollar la lectura crítica a través del cuento*; asimismo, haremos referencia a la investigación de Lucía González Miguel *Enseñar literatura a través del cuento: propuesta para un aula de educación secundaria obligatoria*; y finalmente, emplearemos el estudio de Carolina Contreras y Carolina Gabilán cuyo título es *Análisis macroestructural de en cuentos de Cortázar y su incidencia en la comprensión: una propuesta didáctica*.

A partir de estas evidencias, premisas y postulados que se vierten en las investigaciones señaladas, intentamos corroborar la funcionalidad del cuento como una herramienta pedagógica que viabiliza, al amparo de un trabajo sistemático, el desarrollo de capacidades y saberes comunicativos, y literarios en los estudiantes. Ahora, si bien estas tres autoras no encaminan sus investigaciones a través de parámetros equivalentes sobre los criterios del cuento, lo que sí podemos percibir es que la justificación de su uso guarda algunos puntos en común, es decir, que explicitan en sus argumentos ciertas virtudes intrínsecas de este género literario en contraste con los demás.

De igual modo, es propio acotar que estas investigaciones buscan concretar objetivos diversos que no se alinean exactamente con las formulaciones que hemos registrado en esta exploración. En otros términos, lo que queremos decir es que el modelamiento de todas las propuestas didácticas a las que aludiremos no vertebrará sus esquemas bajo las mismas premisas con las que justificamos la validez del empleo del cuento.

La aproximación al cuento por parte de estas autoras se fundamenta en una necesidad por hallar un medio que mejore las condiciones didácticas de las asignaturas de Literatura y Comunicación y, además, por el interés de adentrar, con nuevos mecanismos, métodos y motivaciones, a los estudiantes en la lectura de textos literarios. Esto se plantea con el objetivo de hacerlos más autónomos y promover la interpretación inteligente de las obras, porque la comprensión real no se consigue de forma espontánea, ya que si queremos que nuestros estudiantes puedan enfrentarse a textos cada vez más demandantes es necesario guiarles en el proceso e ir transfiriéndoles de forma gradual el control, y no dejarlos solos y vacilantes frente a lectura sin un norte fijo (Mateos, 2011).

En esta línea, las investigaciones hacen énfasis en el valor que tienen las estructuras didácticas que guían el trabajo docente con la finalidad de canalizar los

esfuerzos en la mejora de los desempeños. Y es justamente el cuento una oportunidad para referenciar esta conducción y facilitar el desarrollo de los aprendizajes. En palabras de Lucía González,

Los cuentos resultan realmente interesantes como material didáctico debido a su valor histórico y literario. De esta manera, ha sido posible descubrir el uso del cuento como medio para enseñar literatura en Secundaria de una forma dinámica, práctica y original (2018, p.8).

Así mismo, Claudia Moncada, en torno a la utilidad del cuento en el espacio didáctico menciona: “Esta propuesta de investigación está encaminada a implementar una secuencia didáctica para desarrollar en los estudiantes la lectura crítica a través del cuento y transformar el quehacer pedagógico” (2018, p.21), de ahí, que el acento que se confiere al uso didáctico en las investigaciones sea capital, mas no solo respecto de la actitud del docente, sino también respecto del estudiante, ya que se infiere que su participación activa es fundamental para hacer de él “un ente activo, el cual no solo decodificará una serie de signos, sino que buscará desarrollar estrategias a partir de su experiencia y conocimientos del mundo, lo que le ayudará a encontrar el verdadero sentido de lo que lee” (Contreras y Gabilán, 2015, p.11).

De esta forma, se puede sintetizar que la conducción de estas investigaciones se concentra en trabajar explícitamente sobre los procesos de lectura y comprensión de textos literarios, lo cual deriva en el desarrollo gradual de la competencia literaria, dado que “el desarrollo de la competencia literaria forma lectores que de manera autónoma disfrutan de los textos para establecer sus propias valoraciones e interpretaciones” (González, 2018, p. 13). Por tanto, las autoras aprovecharán las cualidades que tiene el cuento en sus propuestas didácticas, las cuales tienen matices diferentes en razón de sus ejes metodológicos y las intenciones prácticas de su exploración.

Entonces, toca resaltar algunos aspectos en el manejo del cuento a los que aluden las autoras. Un primer punto sería subrayar los beneficios del cuento en los procesos de aprendizaje como material literario; a este respecto, Lucía González apunta que “ofrece una representación articulada del mundo que sirve de instrumento de socialización” (2018, p. 6). La declaración incide en que el cuento es un material que conmuta con el conocimiento del contexto social y cultural, lo que ayuda a establecer una relación más íntima y próxima con los estudiantes, alentando actividades en donde se establezca un contacto más directo entre la base de saberes del estudiante y la exploración de la obra literaria.

Esto último puede posibilitar encontrar puntos en común con las experiencias anteriores de los estudiantes y vincularlos con los acontecimientos y el marco referencial en el que se despliega la historia. Por ende, el trabajo de lectura y comprensión del cuento se debe valer del bagaje que portan los alumnos, de ahí que se comienza con

La interpretación literal de la información, luego se utiliza el conocimiento previo para realizar inferencias y así construir una representación coherente y significativa del texto. Las relaciones de coherencia articulan los elementos de la historia y estas se logran a través de inferencias (Contreras y Gabilán, 2015, p. 46).

En efecto, cuando se trabaja con las obras literarias, se busca enlazar conocimientos y saberes que permitan descubrir los significados más preponderantes de los textos y, con ello, producir interpretaciones que se fundamenten en inferencias coherentes con el fin de construir una representación congruente con el sentido original de la obra.

No obstante, el cuento no solo resalta por esta cualidad explicitada, sino porque que “también facilita la estructura temporal mediante la comprensión de la simultaneidad y de la sucesión ordenada de hechos consecuentes con el tiempo” (González, 2018, p. 31). Este aspecto es, a nuestro juicio, el pilar fundamental que puede hacer del cuento una mejor opción frente a la novela u otros géneros narrativos. La explicación guarda relación con la capacidad del cuento de concentrar en su construcción una unidad interna. Por tanto, este rasgo puede facilitar la conducción de las sesiones y alentar estrategias didácticas que promuevan actividades cuyo objetivo sea identificar las relaciones interdependientes entre los elementos de la narración, como los personajes, el narrador, el tono y la atmósfera, el tiempo, el encadenamiento de los sucesos, la trama y la visión del mundo que confiere el autor al relato (Piña- Rosales, 2009).

La competencia para interpretar agudamente las obras supone que el estudiante sea capaz de traducir y explicar la interconexión de las categorías propias del texto literario y este tipo de saberes lo puede impulsar el trabajo didáctico con los cuentos, ya que, como se acaba de percibir, la unidad interna favorece estos niveles de percepción en el análisis de los estudiantes. Así mismo, dentro de la propuesta de Contreras y Gabilán (2015), también se hace patente la valoración de este aspecto, si bien es cierto no desde misma concepción teórica que nosotros proponemos, pero sí desde el enfoque macroestructural que Van Dijk plantea al entender la construcción del texto. Este autor señala que “los textos no solo están compuestos por microestructuras o relaciones locales, sino que también por macroestructuras globales del significado” (Contreras y

Gabilán, 2015, p. 22).

En otras palabras, lo que intentan definir las autoras es que existen relaciones integrales entre los significados de las oraciones u enunciados que determinan una estructura superior que el lector tendrá que advertir para asumir un eje central en el texto o en la obra. De esto, se deriva que el cuento es un tipo de texto que suele tener muchas más posibilidades para la explicitación directa de su unidad. Por consiguiente, el alumno, a través de algunas actividades didácticas adecuadamente promovidas, podrá identificar de forma más llana e integral la composición general de la obra, lo que a postre permite una interpretación mejor modelada dentro de las coordenadas del análisis literario.

En esta línea, la propuesta didáctica de estas dos autoras plantea una aproximación al cuento que, en esencia, parte de la conveniencia que ofrece al facilitar la detección de sus elementos constituyentes y también de permitir un análisis centrado en su secuencia narrativa, pues se aprovecha su unidad argumental, por ende, “dicho análisis se enfocará en identificar la estructura de la historia: situación inicial, complicación, desarrollo, resolución y situación final, ya que estos momentos sintetizan lo hechos más importantes del cuento” (Contreras y Gabilán, 2015, p. 42). En el mismo sentido, la propuesta didáctica de González (2018) hace eco, igualmente, de la viabilidad del cuento al demostrar a través de su uso las posibilidades que poseen los estudiantes en percibir las características invariables de su estructura, como la línea de acción que, comúnmente, asume un modelo ternario clásico dividido en situación inicial o planteamiento, nudo o desarrollo y desenlace o situación final.

Cabe advertir, además, que las propuestas, si bien no perfilan sus planteamientos definiendo expresamente la otra característica a la que hacemos alusión en el apartado donde discutimos las posibilidades del abordaje metodológico, a saber, la *unidad de efecto*, sí se hace evidente, bajo otros parámetros, la concepción de este rasgo en la fundamentación que ofrecen para especificar la necesidad de que el cuento genere un impacto potente en el estudiante con el objetivo de influenciar en su grado de interés. Solo de esta forma, se logrará una conexión y un compromiso con el texto literario para “animarse a entender el tipo de texto, interpretarlo y conseguir producir un análisis crítico de lo expuesto” (Moncada, 2018, p. 43).

Más específicamente, González (2018), en una parte de la concepción del cuento indica que este produce una estimulación de la cooperación e interacción receptora.

Cuanto más estrecha sea la relación entre obra y lector, la cooperación lectora será mayor. Consecuentemente, los textos literarios más adecuados para trabajar la recepción y la interpretación, y que potencian la implicación para la construcción del significado son los cuentos infantiles. Se colige de este comentario que el cuento es aquel género literario con mayor capacidad para conectar con el estudiante y crear una conexión receptora, justamente, porque el cuento funciona como una especie de catalizador al producir un efecto que se apodera vertiginosamente de la atención del lector. Esta unidad de efecto favorece la disposición del estudiante a escudriñar y explorar ampliamente el texto literario, lo cual acarrea la formación y desarrollo de su capacidad interpretativa o, dicho de manera análoga, la posibilidad de potenciar su competencia literaria.



## Conclusiones

- Es importante identificar y reconocer las bases conceptuales de la competencia literaria, ya que se revela en su dinámica interna una vinculación evidente entre la teoría literaria, la didáctica de la literatura y un enfoque formativo basado en competencias. Estimar estas interconexiones nos permite analizar cómo se desarrolla la competencia literaria, lo cual a su vez hace posible entender cómo se deberían estructurar los contenidos, y los procesos pedagógicos encaminados a la enseñanza de la literatura y a la consecución de los saberes literarios en el contexto de la propuesta del Diseño Curricular Nacional peruano.
- Se hace patente la necesidad de potenciar la competencia literaria en el ámbito de la educación secundaria en el Perú. Para ello, se requiere entender de forma más clara, profunda y sólida el fenómeno literario para poder sustentar de modo más consistente el planteamiento y organización de los procesos de enseñanza que se orienten bajo premisas como el desarrollo progresivo, gradual y escalonado de las capacidades y contenidos curriculares.
- Con la finalidad de alentar el desarrollo paulatino y gradual de la competencia literaria en los estudiantes, se puede señalar, luego del análisis bibliográfico desarrollado en la investigación, que el cuento es una alternativa para el desarrollo de dicha competencia, debido a dos rasgos inherentes de su constitución como los son su *unidad interna* y su *unidad de efecto*; así como a sus posibilidades metodológicas, que lo convierten en uno de los géneros narrativos más versátiles y con mejores posibilidades para facilitar prácticas educativas mejor organizadas, dinámicas y significativas; así como adentrar a los estudiantes inexpertos en los procesos de lectura, interpretación y análisis literario en la formación educativa del nivel secundario.

## Recomendaciones

- Se debe entender que la competencia literaria está intrínsecamente vinculada con la competencia lingüística y comunicativa, es más, se establece entre estas una conexión de dependencia, ya que la competencia literaria no se puede forjar sin antes haber consolidado las dos competencias anteriormente mencionadas, porque la literatura supone un acto de comunicación en el que el estudiante deberá primero saber decodificar el lenguaje para luego comprender los significados y la intencionalidad de los textos literarios. En este sentido, uno de los aspectos principales que habrá que valorar a nivel metodológico es sopesar las capacidades inherentes a la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes para orientar coherentemente los aprendizajes, y el tratamiento y elección de los materiales literarios con los que se encauzará el desarrollo de la competencia literaria.
- Es importante que el direccionamiento de los aprendizajes impulsado por las políticas educativas y los esfuerzos programáticos del currículo nacional peruano, en el caso de la enseñanza de la literatura en el nivel secundario, haga énfasis en un trabajo que coordine adecuadamente los fundamentos de las teorías literarias, los principios de la didáctica de la literatura y el trabajo basado en competencias; esto último con la intención de que se refleje una propuesta mejor integrada y estructurada con el fin de mejorar y afianzar las capacidades que alberga la competencia literaria en la actuación de los estudiantes frente a los materiales literarios.
- Se debe tomar en cuenta que el diseño metodológico y la secuencia didáctica son herramientas que median y posibilitan una conexión entre los estudiantes y los textos literarios. En esta línea, es que la idoneidad en la planeación curricular mejorará las probabilidades de un desarrollo fecundo de la competencia literaria. Esto conlleva a que los educadores valoren las ventajas metodológicas del uso del cuento en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se aproveche los saberes previos de los estudiantes y se puedan establecer relaciones intertextuales reconocibles con otras obras, o temas afines, en aras de lograr un mayor grado de significatividad en el tratamiento de las obras literarias que redunde en la consolidación de la competencia literaria.

## Referencias Bibliográficas

- Acosta, N. (2017). *Creencias, representaciones y saberes docentes sobre la educación literaria en la escuela pública peruana*. [Tesis de Maestría, Universidad de Barcelona]. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/172303>.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. (3ª ed.). Pearson Educación de Colombia.
- Bierwisch, M. (Ed. Frieman). (1970). *Poetics and linguistics*. Munchen: Nymphenburger Verlagshandlung.
- Blau, S. (2014). Literary Competence and the experience of literature. *Style*. 1 (48), 42-47. <https://www.jstor.org/stable/10.5325/style.48.1.42>
- Brescia, P. (2014). Asedios a la forma: teorías (clásicas y nuevas) del cuento. *Perífrasis*. 5 (9), 65-78. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478147217007>
- Cazáres, L., Christen, M., Jaramillo, E., Villaseñor, L., Zamudio, L. (1999). *Técnicas actuales de investigación documental*. Editorial Trillas.
- Cerrillo, P. y Sánchez, C. (2017). Educación y Competencia Literarias. Sobre la formación del lector literario. *Revista Literatura en Debate*. (11), 6-19. <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2703>
- Contreras, C. y Gabilán, C. (2015). *Análisis macroestructural en cuentos de Cortázar y su incidencia en la comprensión: una propuesta didáctica*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Concepción]. <http://repositorio.udec.cl/xmlui/handle/11594/2935>
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. (9), 21-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126236>
- Culler, J. (2004). Literary Competence. En J. Culler (Ed.), *Structuralist poetics*. (pp.131-153). Routledge, Taylor and Francis Group.
- Díaz-Barriga, A. y Luna, A. (2015). *Metodología de la investigación educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Eichenbaum, B. (1970). Sobre la teoría de la prosa. En T. Todorov (Ed.), *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. (pp.159-177). Siglo XXI.
- Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. SAGE Publications.
- González, L. (2018). *Enseñar literatura a través de cuento: propuesta práctica para un aula de educación secundaria obligatoria*. [Tesis de Maestría, Universidad de Burgos]. <https://riubu.ubu.es/handle/10259/5104>.
- Maestro, J. (2014). *Contra las musas de la ira. El materialismo filosófico como teoría de la literatura*. Pentalfa Ediciones.
- Martínez, D. (2016). Transducción, tradición literaria y contraescritura. *Revista Dialogía*, (10), 137-178. [file:///C:/Users/Sergio/Downloads/altamirano,+4016-12278-1-CE%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Sergio/Downloads/altamirano,+4016-12278-1-CE%20(1).pdf)
- Martínez, D. (2015). *La teoría de la transducción literaria. Hacia una teoría dialógica de la obra literaria*. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid].

<https://repositorio.uam.es/handle/10486/671199>

- Mateos, M. (2011). Enseñar a leer textos complejos. En U, Ruíz (Ed.) *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. (pp.101-116). Barcelona: editorial Graó.
- Mendoza, A. y Pascual, S. (1988). La competencia literaria: Una observación en el ámbito escolar. *Tavira*, (5) 25-52. <https://rodin.uca.es/handle/10498/7637>
- MINEDU. (2009). *Diseño Curricular Nacional*. Minedu.
- MINEDU. (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Minedu.
- Moncada, C. (2018). *Implementación de una secuencia didáctica para desarrollar la lectura crítica a través del cuento*. [Tesis de Maestría, Escuela de Educación. Universidad Industrial de Santander]. <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2018/172103.pdf>
- Olsbu, I. y Slakjelsvik, K. (8-9 de setiembre de 2006). *La literatura en clase (I): Leer hacia la competencia literaria*. [Resumen de presentación en conferencia]. I Congreso Nacional: 2006, año del español en noruega: un reto posible. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fb5a7527-0ace-4165-9f8d-5a2ce98941f4/2006-esp-09-16olsbu-pdf.pdf>
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2018). *Programme for international student assessment (Pisa) results from Pisa 2018. Peru Country Note*. <https://www.oecd.org/pisa/test/>
- Piña-Rosales, G. (2009). Anatomía de un género literario. *Hispania*. 92 (3), 476-487. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3671978>
- Rienda, J. (2014). Límites conceptuales de la competencia literaria. *Revista Signa*. (23), 753-777.
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. FUOC.
- Sanz, M. (2010). Construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura. *Revista Monográficos*. (10), 129-138. [https://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2006.sanz.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.sanz.pdf)
- Sanz, M. (2015). Didáctica de la Literatura: el contexto y el texto en el contexto. *Ponencia en El programa de formación para profesores de español como lengua extranjera 2004-2005*. Instituto Cervantes de Múnich. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/59/59\\_005.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/59/59_005.pdf)
- Serra, A. (1966). Estructura y análisis del cuento. *Universidad*. Santa Fe, Argentina, (68), 199-232.
- Valcárcel, E. (1997). El cuento. Aproximación teórica. En E, Valcárcel (Ed.) *El cuento Hispanoamericano del siglo XX*. (pp.19-30). Universidade Da Coruña.
- Wolf, S. (2004). *Interpreting literature with children*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zavala, L. (2016). Breve historia de la teoría del cuento. *Forma Breve*. (14), 29-44. <https://proa.ua.pt/index.php/formabreve/article/view/169>