



Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria

Antonio Mendoza Fillola¹

Universidad de Barcelona



Introducción

El objetivo formativo de la lectura literaria es el desarrollo de la competencia literaria y de cada uno de sus componentes, entre los que destacan, a modo de bloques integrados, la competencia lectora y, particularmente, el intertexto del lector. La Literatura Infantil y Juvenil es un conjunto de producciones de signo artístico literario, de rasgos comunes y compartidos con otras producciones literarias -también con producciones de otros códigos semióticos- a las que se tiene acceso en tempranas etapas de formación lingüística y cultural.

En este estudio, en el que se considera la función de las obras de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación de la competencia literaria, hay que destacar que estas obras son las primeras manifestaciones (orales o escritas) estéticas y de creación a través del lenguaje desde las que el individuo accede a la cultura de su grupo y que son las mediadoras del primer encuentro del lector con el sistema semiótico de literatura. Consiguientemente, por la doble razón de que se trata de obras dotadas de una caracterización semiótica y por el pronto acceso que se tiene a ellas, puede decirse que son obras iniciáticas al mundo de la cultura literaria y a otros tipos de valores culturales.

Las obras de la Literatura Infantil y Juvenil (en lo sucesivo, LIJ) tienen valor y entidad en sí mismas, son entidades semióticas de categoría estética y su funcionalidad no es necesariamente la de servir de vía secundaria de acceso a la «gran literatura»; más bien hay que destacar y matizar que sirven para formar al individuo como lector, en todo su valor, precisamente porque en estas obras las cualidades semióticas de la (*gran*) literatura ya está en ellas.

Toda obra literaria prevé un lector implícito, es decir, un tipo de lector que se supone un destinatario capacitado para construir el significado y para reconocer las peculiaridades de los usos lingüístico y artístico desde la perspectiva estética. Las obras de la LIJ prevén también su particular lector implícito, según los intereses lectores y grado de desarrollo de las capacidades receptivas de niños y jóvenes (aspecto que, en ocasiones, ha sido utilizado para definir las y diferenciarlas de otro tipo de producciones).

La idea central de este estudio es matizar que la competencia literaria se forma a través de las múltiples actividades de lectura y que, a su vez, las funciones que la competencia literaria desempeña siempre potencian el desarrollo del proceso de recepción (oral o escrita) de cada obra o texto; en este proceso formador las obras de la LIJ desempeñan funciones formativas esenciales.

△▽

1. Una primera muestra de la activación de la competencia literaria (Fig. 1)

¿Conoce el nuevo cuento de la cigarra y la hormiga?
Había una vez una cigarra, que vivió despreocupada todo el verano y cuando llegó el invierno, se encontró sin nada. Luego, había una hormiga que trabajó y trabajó todo el verano para poder pasar así un buen invierno. Y luego, había una hormiga lista, que trabajó todo el verano pero también lo disfrutó, porque en esta vida hay que pensar en el futuro, sin olvidarse de disfrutar el presente.

Desgrave ahora. Disfrute después. Plan de Pensiones Individual BBV.

(ABC, 2-XII-95, p. 61)

Este peculiar inicio -transcripción de un texto publicitario- sirve para mostrar que la activación de la competencia literaria es una necesidad en cualquier orden de la vida cotidiana y no sólo en situaciones de recepción literaria. La apelación del texto publicitario a los referentes literarios es una muestra de que la competencia literaria se proyecta no sólo en la recepción de producciones estéticas, sino que participa en múltiples actos de comunicación y relación sociocultural.



¿ Conoce el nuevo cuento de la cigarra y la hormiga?



Había una vez una cigarra, que vivió despreocupada todo el verano y cuando llegó el invierno, se encontró

sin nada. Luego, había una hormiga que trabajó y trabajó todo el verano para poder pasar así un buen invierno.



Y luego, había una hormiga lista, que



trabajó todo el verano pero también lo disfrutó, porque en esta vida hay que pensar en el futuro, sin olvidarse de disfrutar del presente.

Desgrave ahora. Disfrute después.

Este texto publicitario implica que el hipotexto literario aludido (la Fábula de la Cigarra y la Hormiga) es supuestamente bien conocido por una amplia mayoría de destinatarios y que su activación permitirá que el receptor advierta la peculiaridad temática en la que radica la diferencia con el hipotexto, de modo que capte el objetivo del mensaje publicitario. Obviamente, la clave está en el tercer personaje que se incluye, «Y luego, había una hormiga lista...». Habida cuenta de los cuidadosos estudios sobre psicología de la recepción que utilizan las empresas publicitarias, es previsible que el anuncio tenga elevada capacidad de sugestión, de modo que Esopo, La Fontaine y la reelaboración del publicista se combinan y coadyuvan en los logros empresariales de una entidad bancada, a partir de la interacción receptora del lector y su competencia literaria. Con ello se demuestra que determinados textos literarios forman parte del inconsciente cultural colectivo. El ejemplo también indica que se ha tenido en cuenta (aunque sea intuitivamente) el intertexto del lector, y su capacidad de asociación, de inferencia, de transposición y generalización de peculiaridades del discurso literario.

La formación de la competencia literaria: un objetivo de la educación literaria



Hace ya algunos años, en una primera aproximación en que me ocupé del tema de las implicaciones didácticas de la competencia literaria, señalaba que «los textos literarios se perciben como escritos según un uso y una intencionalidad particular que responde a un objetivo de comunicación distinto al que tiene en su función cotidiana; considero que el lector medio es capaz de captar la particularidad de ese uso» (Mendoza, 1988: 34). En la actualidad, tras diez años de ampliación de perspectivas teóricas no han aparecido notables aportaciones sobre las peculiaridades del desarrollo de la competencia literaria en la etapa escolar. Sólo desde las teorías de la estética de la recepción se ha señalado la dependencia de la competencia literaria respecto a las actividades de recepción lectora²; efectivamente, no puede hablarse de competencia literaria sin el apoyo de la experiencia lectora o receptora.

Tanto la lectura intensiva, que se caracteriza por una profundización analítica de los componentes conceptuales y formales del texto (comentario, análisis, reflexión crítica sobre el texto) cuanto la lectura extensiva, que se vincula con el desarrollo del hábito lector, sirven con eficacia, aunque con procedimientos distintos, a la construcción de la competencia literaria, ya sea por aplicación de técnicas de análisis ya sea por aportación de experiencia lectora y aplicación de sucesivas estrategias de recepción.

El desarrollo de la competencia literaria necesita de la lectura como actividad básica de acceso a la construcción (elaboración, acumulación y organización) de saberes metadiscursivos y metaliterarios³. La atención a la capacidad productiva y a la actividad interpretativa que señalara van Dijk (1976) como aspectos definitorios de la competencia literaria enlaza con la siguiente reflexión de J. Culler (1978: 185): «La lectura no es una actividad inocente. Está cargada de artificio y negarse a estudiar nuestros propios modos de leer es pasar por alto una fuente principal de información sobre la actividad literaria».

Las distintas habilidades referidas a la comprensión y a la expresión lingüística (con funciones comunicativas o estéticas) se desarrollan a través de la realización de actos de recepción y de producción, que en todos los casos se producen enmarcados pragmáticamente. La escritura y la lectura son destrezas que se desarrollan a través de procesos de adquisición y actuación, más que a través de «aprendizajes conceptuales». Por ello, a *escribir se aprende escribiendo* textos con un concreto objeto pragmático, activando los saberes discursivos y las estrategias de composición y también poniendo en práctica los conocimientos inferidos de los diversos usos y valores expresivos del sistema de lengua. Y de igual manera, a *leer se aprende leyendo*, o sea, poniendo en contacto al aprendiz con diversos textos que potencien sus habilidades y sus capacidades y que le exijan -según el tipo de texto- la activación de unos u otros conocimientos y la aplicación de unas u otras estrategias.

El desarrollo de las destrezas que intervienen en la lectura se apoya en la experiencia lectora de los textos, de la diversidad de textos. Como han señalado M. Meek (1988) y T. Colomer, 1998⁴, los textos enseñan a leer: cada texto lleva implícitas o explícitas las claves para su recepción, las marcas que lo caracterizan.

△▽

1. Descodificar, comprender e interpretar

Según sean limitadas o amplias las perspectivas o los objetivos de enseñanza/aprendizaje, leer puede entenderse como un acto de descodificación o como un proceso de construcción de la comprensión y de la interpretación, respectivamente. Aprender a descodificar es la actividad primaria de acceso a la lectura, esta actividad está estrechamente relacionada con los convencionalismos formales y denotativos del sistema de lengua y su meta es el reconocimiento de unidades (gráficas, léxicas, sintácticas y semánticas) que componen un texto. El aprendizaje de la descodificación es una primera aproximación al nivel más «objetivo» (denotativo, funcional) del sistema de lengua.

La interpretación es un acto más complejo que la comprensión, a la que previamente implica en su realización. La comprensión del significado y la comprensión del sentido son actividades cognitivas distintas. Mientras que comprender el significado puede limitarse al reconocimiento de los valores lingüísticos y es una actividad en la que intervienen en menor grado las inferencias, por su parte «comprender el sentido» es una actividad que activa los conocimientos, las experiencias y las referencias personales (subjetivas u objetivas) del receptor.

La diferenciación entre «significado» y «sentido» del texto nos aproxima al objetivo clave de la interpretación. Lo cierto es que aprender a interpretar es el objetivo formativo último del proceso de la educación literaria y de la formación de la competencia literaria, porque la literatura es un código semiótico de segundo grado que requiere de esta actividad de reconstrucción del significado. Interpretar es atribuir una valoración personal a lo expuesto -formal, conceptual y semióticamente- en el texto; por ello tiene lugar después de la comprensión, o, como mucho, paralelamente a ella.

La entidad lingüística, estética y cultural que es el texto literario actúa como estímulo activador de los conocimientos y las experiencias del individuo lector. Interpretar supone, además, captar la intención del autor o del texto, traspasando la apariencia formal de la textualización, para ponerla en combinación con la personal opinión y valoración. Sólo a través de la interpretación -y no sólo de la comprensión- es posible llegar a la integración en el ámbito cultural. Consiguientemente, a causa de los condicionantes semióticos y cognitivos, la interpretación es una actividad de orden superior a la comprensión, porque para su elaboración se ha de enlazar el reconocimiento de los valores formales y semióticos del texto con las reacciones cognitivas y afectivas que este ha suscitado en el lector.

La diferenciación conceptual que acabo de esbozar entre descodificar, comprender e interpretar marca también una progresión formativa y metodológica. Entre el inicio del aprendizaje de la descodificación y el logro de la capacidad de interpretación necesariamente habrá mediado el desarrollo de la competencia lectora y de la competencia literaria.

2. Competencia literaria, competencia lectora e intertexto



En todo el proceso de formación en el aprendizaje de dominios receptores y de habilidades de lectura, tiene especial relevancia la correlación de las competencias literaria y lectora junto con el intertexto del lector. Este último es un componente básico de la competencia literaria: el intertexto personal se apoya, en parte, en los conocimientos lingüísticos del receptor y se compone, por acumulación integradora, de saberes discursivos, pragmáticos y metaliterarios y de estrategias receptoras.

Para concretar una proyección metodológica orientada al desarrollo de la CL, a modo de sucinta exposición, enumero una serie de supuestos básicos:

- La competencia literaria y la competencia lectora mantienen una estrecha interdependencia. Por una parte la competencia lectora es un componente de la competencia literaria, pero, a su vez, esta se desarrolla en gran medida en función de las habilidades lecto-receptoras del individuo y de sus aplicaciones en múltiples casos de recepción. La competencia lectora es la llave que abre el acceso a la interacción entre el texto y el lector, pero también al goce estético.
- Corresponde al lector la responsabilidad de actualizar el significado de un texto. El texto tiene una existencia virtual, de tal modo que un texto sólo se desarrolla mediante el acto personal y voluntario de un lector que interacciona con el texto para restablecer sus significados; W. Iser (*The Reading Process*) ha explicado que los textos tienen la habilidad de activar nuestras capacidades lingüístico comprensivas.
- La formación del intertexto del lector se presenta como un nuevo objetivo para la educación cultural, literaria y comunicativa (Mendoza, 1996)⁵. Este intertexto participa en la construcción de la competencia literaria porque a través de él se gestionan los saberes activos que habilitan la competencia lectora para establecer relaciones y reconocimientos entre lo concreto de una producción y los rasgos genéricos o particulares que comparte con otras obras. El intertexto se ha definido como la *percepción por el lector de relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido* (Riffaterre, 1980); actúa como mediador entre la competencia literaria y las estrategias de lectura e interviene en la integración y contextualización pragmática de los reconocimientos, las evocaciones, las referencias y las asociaciones que un texto concreto es capaz de suscitar en el lector.
- W. Iser consideró que el lector es el parámetro del texto, porque el texto sólo puede mostrar su potencialidad discursiva, expresiva y comunicativa con relación a las posibles aportaciones del lector. El concepto de intertexto del lector se relaciona con la propuesta del «texto del lector» presentada por W. Iser y por M. Otten, haciendo referencia a la capacidad y responsabilidad del lector para «actualizar» el texto literario, es decir para sacarlo de su virtualidad y darle vida... M. Otten (1987:346-347) considera el *texto del lector* como el factor que integra códigos culturales extensos (símbolos, figuras y relatos mitológicos, clichés literarios, alusiones literarias, topoi y otros lugares comunes a los que toda cultura recurre, siempre a través de la alusión), conocimiento de bases y de programas narrativos propios de los géneros literarios clásicos y de los subgéneros populares y las variantes actuales: variedad de estructuras textuales abstractas, que permitan reconocer y comprender, acaso intuitivamente, lo expuesto en los textos; y dominio de diversas lógicas dispuestas para leer diversidad de textos. El texto más interesante puede resultar incomprensible,

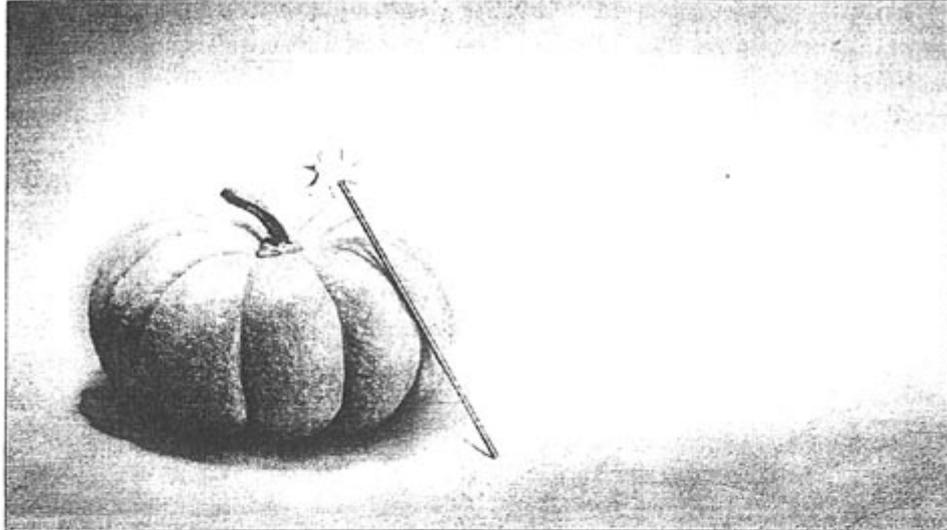
anodino o de limitado interés, no a causa de sus propias cualidades, sino a causa de la capacidad del lector para identificar su contenido y sus valores estéticos.

Combinando los conceptos de competencia lectora, intertexto del lector y texto del lector -que, al cabo, se han definido indirectamente como partes integrantes de la competencia literaria-, se entiende que el intertexto del lector es el esencial conjunto de saberes, estrategias y de recursos lingüístico-culturales que se activan a través de la recepción literaria para establecer asociaciones de carácter metaliterario e intertextual y que permiten la construcción de (nuevos) conocimientos significativos de carácter lingüístico y literario que se integran en el marco de la competencia literaria. A su vez, el intertexto del lector potencia la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias de signo cultural.

△▽

2.1. La funcionalidad de la competencia literaria y del intertexto del lector

Con frecuencia aparecen en los textos de creación alusiones y correlaciones entre sí que han de ser reconocidas o inferidas por el lector; la presencia de esas correlaciones es un rasgo que destaca la potencialidad del texto literario para desarrollar el complejo hábito lector. El siguiente ejemplo puede resultar aclarador. En los últimos meses ha aparecido en la prensa un peculiar anuncio publicitario del que me sirvo para comprobar la funcionalidad de la CL y del intertexto del lector. Es un nuevo caso de recurrencia de la publicidad a los efectos de la intertextualidad, a la competencia literaria y a la efectividad del intertexto del lector.



¿Adivina en qué se convertiría hoy en día?

Audi 
A la vanguardia de la técnica

Audi A4

Hoy en día, posiblemente, la calabaza del cuento se convertiría en un Audi A4. Uno de los automóviles más deseados de las últimas generaciones. Una demostración de cómo combinar elegancia, potencia y la más avanzada tecnología, en un automóvil que se ha convertido en un objeto de deseo. En un tiempo en el que ya no se llevan las carrozas.



La imagen y la pregunta del mensaje apelan directamente a la competencia literaria del potencial receptor. La unión de una calabaza y de una varita mágica es una peculiar combinación de imágenes que tiene valor de signo y de señal de apelación a la CL; la clave de su significado muy previsiblemente se halla en todos los individuos de la cultura occidental.

Ante este estímulo sígnico, el intertexto del receptor se activa para seleccionar, entre los referentes de sus conocimientos, una referencia literaria (o de otro tipo) que dé sentido al signifiante que se muestra; pronto se halla buscando entre los saberes de la CL un tema, alguna alusión... que le permita interpretar el mensaje. En cuestión de milésimas de segundo se halla la respuesta:

Cenicienta>>calabaza>>carroza => coche

La respuesta ha sido válida y eficaz; el mensaje ha sido leído adecuadamente porque la inferencia resultaba muy evidente y la difusión del cuento (al que implícitamente se aludía) garantizaba su hallazgo. Inconscientemente el receptor habrá procesado la estructura narrativa del cuento y se habrá detenido en la pertinente secuencia que le recuerda la transformación de la calabaza (secuencia que puede inferirse en la versión de Charles Perrault, pero ausente en la versión de los hermanos Grimm...) Esta vertiginosa rapidez y garantizada eficacia de identificación se debe a que el referente literario pertenece, precisamente, a la tradición de la literatura infantil y también a que la experiencia receptora que la reconoce son dos tipos, muy diferentes, de componentes de la CL.

Por su parte, la literatura ha recurrido siempre a este tipo de apelaciones, haciéndolas explícitas o dejándolas en alusiones veladas pero apuntadas por indicios (no siempre obvios para todos los lectores). Así proceden los textos literarios para proponer la identificación de los géneros, de los posibles significados figurados, del esquema de la trama... Los géneros literarios reproducen su tipología enmarcada en formatos arquetípicos; la amplia difusión de su tipología y de sus rasgos esquemáticos son la causa de que cada género constituya un ejemplo básico de modalidad textual y de que su reconocimiento sea el resultado de una «architectura compartida», aspecto que confiere entre la crítica especializada y entre los lectores la permanencia y la renovación de sus modalidades discursivas.

Las funciones de la Literatura Infantil y Juvenil △▽ en la construcción de la competencia literaria

Podría decirse que la materia literaria ni se crea ni se destruye, únicamente se transforma; esta afirmación vendría a ser una transposición de la idea que, desde Bajtin, ha servido a un sector de la teoría literaria para caracterizar la obra literaria.

No en vano J. Kristeva ha insistido en definir la literatura como un *mosaico de citas y de referencias intertextuales*, apreciables por lectores competentes; para J. Kristeva (1969:235) «el texto literario se inserta en el conjunto de los textos: una escritura es réplica (función o negación) de otro (de los otros) texto(s)». Para Genette (1982:7) siempre se da una *relación de copresencia entre dos o más textos, o la presencia efectiva de un texto en otro* ⁶. Si esta copresencia de transformaciones en el espacio del discurso tiene sentido es porque quien escribe posee las referencias en su competencia literaria y porque, sobre todo, espera que su lector implícito también esté en posesión de alguna de las claves que le permita reconocer y asociar las alusiones.

Enumero en primer lugar las funciones que la LIJ puede desempeñar en la construcción de la CL, que después matizaré con comentarios y ejemplos:

- 1. Proyección y mantenimiento de los valores, formas, estructuras y referentes de la cultura.
- 2. Observación de que las peculiaridades del discurso y de los géneros literarios se basan en la reelaboración de modelos y estructuras presentes en la tradición literaria.
- 3. Apreciación -a través de la participación personal en la comprensión y en el placer receptor- del hecho literario como exponente de la permanencia de lo literario como exponente cultural.
- 4. Formación del hábito lector, como medio para el progresivo desarrollo de experiencias lectoras que se integran en la CL.
- 5. Determinación del lector modelo (lector implícito) como destinatario *ideal* que requiere toda obra literaria, según la previsión del autor.
- 6. Potenciación de la cooperación o interacción receptora, como función básica para trabajar aspectos de la formación para la recepción, para la construcción del significado y para la interpretación.
- 7. Identificación de las peculiaridades del discurso literario.
- 8. Establecimiento de conexiones intertextuales que permitan relacionar las producciones literarias y vincularlas como exponentes de un género o de una temática o de una ideología.

La reiteración de modelos y peculiaridades discursivas, junto a la inclusión de alusiones o de citas explícitas de otras obras es una justificación, de claro carácter intertextual, de que el mismo texto literario es fuente de identificación del código literario, que se autorreconoce con la autocita como procedimiento de inclusión en el contexto de la creación artística. El efecto y la funcionalidad del fenómeno intertextual ya han sido advertidos y destacados por los estudios literarios; así se señala que el significado literario vive y se reforma en la tradición múltiple ininterrumpida (García Berrio, 1989).

Con esta primera aproximación sobre el carácter intertextual de la literatura comienzo por señalar una doble función de la literatura infantil y juvenil respecto al desarrollo de la competencia literaria. En primer lugar la función de proyectar y mantener los valores, formas, estructuras y referentes de la cultura; y, en segundo lugar, la función de destacar que las peculiaridades del discurso y de los géneros literarios se basan en la reelaboración de modelos y estructuras presentes en la tradición literaria. De este tándem de funciones se derivan las restantes funciones.

Permítaseme -a modo de homenaje en este año de su centenario- hacer mención, en un primer ejemplo justificativo, del peculiar poema «La Balada de Caperucita»⁷ (1919), de F. García Lorca. El inicio del poema nos remite al cuento de *Caperucita roja* y a la estructura de la narrativa, sugiriendo un proceso asociativo de carácter intertextual; el texto de García Lorca pautó así una clave de su recepción:

En la tarde abrumada de luz fascinadora
Caperucita roja se ha perdido en el bosque.
La sombra taladrada de estrellas se aposenta

Sobre el césped ingenuo. En el vago horizonte,
Desmayándose humildes sobre la azul montaña,
Quedan trozos del día que el cielo sacudiose

(vv. 1-6)

El poema se centra en una compleja reflexión sobre el *yo* infantil (perdido), en la que se implican el *yo personal* del autor con el *yo creador*. La complejidad conceptual hace que, a partir de invocación del «poeta-niño-Federico García Lorca» (vv. 115-126), el personaje de ficción de Caperucita asuma el sentimiento anhelante del hombre-poeta-narrador (Mendoza, 1998c):

Llévame con el agua, Caperucita dulce,
Arráncame del pecho la flor de mis pasiones.
Hazme que viva el cuento de tu vieja casita.
Desde niño me encanta tu aventura del bosque.
Búscame las perdidas botas de siete leguas
Para escapar del reino trágico de los hombres
Y agúardame sentada en la gloria del cuento
Junto con Pulgarcito y Cenicienta. Y gocen
Mis ojos contemplando tus ojos candorosos
Que no tuvieron nunca enfermedad de amores.
Llévame con el agua, Caperucita dulce,
Arráncame del alma la flor de mis pasiones,

(vv. 115-126)

Atormentado por «la enfermedad de amores» y por «la flor de sus pasiones», García Lorca busca refugio en el mundo maravilloso del cuento, «en la gloria del cuento/ junto con Pulgarcito y Cenicienta». En los versos finales, como huida de una pasión y de una sexualidad que se desea ignorada, Lorca-Caperucita hallará cobijo en la ficción de la literatura infantil: «[...] En esta selva / Sólo te encontrarán los niños que son buenos, / Los que creen en dragones y en haditas princesas, / Los niños que se visten con hojas del Otoño / Y en las noches de invierno suspiran tu leyenda» (vv. 558-562). El poema lorquiano muestra que los textos de la literatura infantil perviven en la memoria de los adultos (especialmente se recuerda la trama, el simbolismo arquetípico de los personajes y de sus acciones, los bloques estructurales, las claves del lenguaje figurado, los recursos fónicos...). En las obras literarias son muchas las llamadas que el fondo inconsciente de la literatura infantil emerge a través de las recreaciones; *La Balada de Caperucita* no es una excepción.

Por citar otro ejemplo, me referiré a la obvia vinculación etimológica *fata/hada*. Las figuras simbólicas de las Moiras griegas, Cloto, Láquesis y Átropos, o la *Tria Fata* de la cultura latina son las tres hermanas míticas que presiden el nacimiento, el matrimonio y la muerte. En el mito se les muestra como tres ancianas -también son conocidas como las Parcas- y deformes hilanderas que hilan, devanan y cortan el hilo de la existencia; de las tres la más temida es la Parca encargada de cortar el hilo de la vida. Esta existencial metáfora mítica de la interpretación del proceso vital se ha mantenido incluso en los cuentos populares: no son otros los personajes del cuento maravilloso *Las tres hilanderas* recopilado por los hermanos Grimm. Pero no es sólo en el relato tradicional infantil donde están presentes. En los dos textos siguientes, un poema y el fragmento de una conferencia, de A. Machado y de F. García Lorca respectivamente, aparecen alusiones al mundo mágico y maravilloso que se evoca desde las vivencias literarias de la infancia.

LOS SUEÑOS

El hada más hermosa ha sonreído
al ver la lumbre de una estrella pálida,
que en hilo suave, blanco y silencioso
se enrosca al huso de su rubia hermana.
Y vuelve a sonreír porque en su rueca
el hilo de los campos se enmaraña.
Tras la tenue cortina de la alcoba
está el jardín envuelto en luz dorada.
La cuna, casi en sombra. El niño duerme.
Dos hadas laboriosas lo acompañan,
hilando de los sueños los sutiles
copos en ruelas de marfil y plata.

Antonio Machado, LXXXII de *Galerías*, 1907

«En el año 1917 tuve la suerte de ver a un hada en la habitación de un niño pequeño, primo mío. Fue una centésima de segundo, pero la vi. Es decir, la vi... como se ven las cosas puras, situadas al margen de la circulación de la sangre, con el rabillo del ojo, como el gran poeta Juan Ramón Jiménez vio las sirenas, a su vuelta de América; las vio cuando se acababan de hundir [...] Nada más fácil para mí que invertármela, pero sería un engaño poético de primer orden, nunca una creación poética, y yo no quiero engañar a nadie».

Federico García Lorca, de «Las nanas infantiles», 1928

La identificación de las vinculaciones entre los ejemplos mencionados depende de la experiencia receptora, de los saberes metaliterarios y de su disponibilidad en el intertexto del lector.

El texto de A. Machado menciona *hadas, hilo, huso, hermana, rueca, copos...* como clara alusión a las Parcas, en este caso hermosas y benefactoras; sólo aparecen las dos hadas que devanan e hilan, pero no se menciona la tercera hermana, que corta el hilo. En otras obras, las conexiones pueden resultar menos evidentes, según el tipo de alusión/referencia/cita o según el grado de CL y de «agilidad asociativa» del intertexto del lector para activar referencias que permitan enlazar unos textos con otros⁸.

El interés de este fenómeno de asociación justifica la necesidad de investigar sobre la capacidad formativa de la competencia literaria derivada de la intervención del intertexto, puesto que este posibilita la apreciación de hechos literarios como pervivencia cultural a través de la participación personal en la comprensión y en el placer receptor como actividades individuales e íntimas. Con estos ejemplos iniciales se comprueba que los textos de la LIJ cumplen la función genérica de implicación cultural.

▽△

1. Otras funciones específicas que se derivan de la LIJ

El carácter global de la función que acabo de mencionar, engloba una serie de funciones de considerable interés desde la perspectiva de la implicación de la LIJ en la construcción de la CL; son las siguientes:

▽△

1.1. Las obras de la LIJ estimulan el hábito lector y la competencia literaria

Al proceder a la formación de la autonomía lectora del individuo, se le está educando en el desarrollo de sus competencias literaria y lectora. La formación de la CL está vinculada con *la animación a la lectura*, porque atiende a la formación del hábito lector, a través del cual garantiza un progresivo desarrollo de experiencias lectoras que se integran en la CL como saberes particulares (operativos, metaliterarios y conceptuales).

Creo que la animación a la lectura es una interesante proyección formativa de la motivación -aunque la motivación es sólo un recurso de incitación al acto personal de lectura- que pretende conducir al disfrute que reporta la lectura. Los posibles fracasos de la actividad de animación acaso estén causados por no haber formado al lector para su autónomo enfrentamiento posterior con otros textos o con todo tipo de textos. Debe ser advertido que, pese a las limitaciones que supone leer como sinónimo de descodificar o como actividad para la aplicación de recursos de animación a la lectura, este tipo de lecturas son aportaciones iniciales para llegar a establecer una fecunda actividad de formación de la CL.

1.2. La obras de la LIJ prevén y forman su lector implícito ▽△

Toda obra literaria, y obviamente las destinadas a niños y jóvenes también, tiene un modelo propuesto de *lector implícito*. El lector implícito es una conceptualización (Eco, Iser) con que se denomina al lector previsto por el autor como destinatario *ideal* de sus textos. Se le concibe como un lector dotado de específicos conocimientos previos que le permitan identificar e *interpretar legítimamente* las referencias textuales, a través de una activa cooperación de su intertexto, en la que intervienen las *siempre presentes aportaciones de las variables personales*.

El texto -a través de su autor- ha previsto los saberes de base y el tipo de capacidad del lector que serían deseables para que este estableciera sus horizontes de expectativa (Jauss 1989). En la formulación de tales expectativas aparece una nueva función del texto; las expectativas habrán sido formuladas en relación con tres componentes básicos: a) la experiencia previa que el receptor tenga del género, b) la forma y la temática de otros textos anteriores (cuyo conocimiento presupone la nueva obra); y c) la diferenciación entre lenguaje poético y lenguaje práctico.

Hay una interdependencia entre las peculiaridades del texto y la previsión de características de su lector implícito: edad, motivación, intereses temáticos, un determinado grado de competencia literaria y lectora delimitada (pero no necesariamente limitada, puesto que en general se manifiesta como suficiente, si el autor ha perfilado adecuadamente el carácter de su lector implícito).

1.3. La LIJ y la estimulación de la cooperación e interacción receptora ▽△

La cooperación lectora es mayor cuanto más adecuada sea la correlación obra-lector implícito. Consecuentemente, los textos literarios que presentan una más adecuada funcionalidad para trabajar aspectos de la formación para la recepción y para la interpretación y que potencian la interacción y la implicación para la construcción del significado, son las obras de la LIJ; estas serán los materiales clave para estimular la construcción de la competencia literaria del alumno. En el caso de la formación de la CL en la etapa escolar, esta se basa en obras de la LIJ que potencien la actividad hermenéutica que se encamina a la sistematización de conocimientos y estrategias comprensivas e interpretativas.

1.4. La identificación de las peculiaridades del discurso literario a través de la LIJ ▽△

No se dispone de una definitiva definición, sistemática y objetivamente válida que permita caracterizar el genérico hecho de la Literatura. Pero, como señalan J. Culler y F. Lázaro Carreter, al texto literario lo reconocemos como *algo consabido*, según inferencias y datos establecidos a partir de la experiencia receptora. Parece que reconocer, identificar determinados textos como producciones literarias y diferenciarlos de otros tipos de producciones es tarea relativamente más fácil que definir la literatura. ¿Pero, cómo reconocer algo que no se sabe qué es? Esta es una interesante paradoja que se nos plantea en la formación de la competencia literaria; en parte puede explicarse considerando (Lázaro Carreter, 1987) que intuitivamente⁹, implícitamente, posemos una serie indeterminada de referencias que permiten identificar algunos rasgos pertinentes de los usos que aparecen en las obras literarias y que perfilan los rasgos del sistema literario. Así, la presencia de la rima y del ritmo, entre otros recursos, son marcadores del discurso literario que el receptor percibe como reiteración de efectos fónicos, diferentes de los que habitualmente aparecen en el uso comunicativo.

1.5. En las obras de la LIJ se establecen conexiones intertextuales ▽△

La interconexión de textos y significaciones implica la existencia de procesos de construcción, de reelaboración, de transformación de modelos más o menos implícitos¹⁰. La función de relacionar producciones literarias, cuyas conexiones facilitan su identificación como exponentes de un género o de una temática o de una ideología es una finalidad de la CL.

Desde la perspectiva de la creación, el arraigado conocimiento que se tiene de los «clásicos de la LIJ» es el supuesto del que parten algunos autores para la *(re)creación* de textos anteriores. La efectividad del recurso depende de las lecturas que el autor y el lector hayan realizado, de las características del discurso literario y del dominio de estrategias de apelación e inclusión intertextuales. Estos aspectos son indicios claros de que la CL participa de las experiencias lectoras procedentes de la LIJ, tanto incluyéndolas como facilitándolas. Este recurso de creación requiere, en el proceso de lectura, que sea un hipotético *lector implícito* (o un lector competente) quien identifique la intencionalidad y la función que suponen las variaciones que voluntariamente ha introducido el autor en aspectos como la acción, la caracterización de personajes, la tipología del género, los convencionalismos de la tipología textual, la determinación del punto de vista, las fórmulas de apertura y de cierre, la estructura, etc...

Definición y componentes de la competencia literaria ▽△

Explicitadas las funciones básicas que la **LII** puede desempeñar en el desarrollo de la CL, será preciso establecer una caracterización de la misma que permita desglosar sus componentes y que muestre el modo de acceso para su desarrollo.

Los intentos de definir y perfilar el concepto de competencia literaria han puesto de manifiesto la dispersión de recursos, procedimientos, innovaciones formales e ideológicas que aparecen en las producciones literarias, que son los materiales a partir de los que debieran obtenerse los datos para centrar los componentes de la CL. La misma complejidad del hecho literario no facilita la íntegra sistematización del concepto de CL, ni permite la formulación de reglas unívocas que expliquen, para los códigos artísticos, la correlación entre estímulo y respuesta, porque en los procesos de producción y de recepción intervienen las diversas aptitudes y actitudes del lector, junto a los usos personales de la codificación semiótica manifiestos en la creación y en el estilo del autor.

En atención a las particularidades de cada obra literaria, resulta que la competencia literaria, como sucede con la definición de literatura, debe ser matizada en múltiples aspectos y puede abarcar todo un compendio de saberes. T. van Dijk ubica en la competencia literaria (vid. Aguiar e Silva, 1980: 99) la capacidad productiva y la interpretativa. La justificación desde los supuestos de la teoría literaria nos interesa particularmente desde la perspectiva didáctica.

Es cierto, como puntualiza R. Ohmann, que con frecuencia la valoración o catalogación previa a la experiencia lectora de una obra como literaria, condiciona ya no sólo su recepción, sino también su valoración: «Una obra literaria tiende a atraer la atención porque sabemos que es una obra literaria, en lugar de probar que es una obra literaria por atraer el tipo de atención adecuado» (Ohmann, 1987:20). Implícitamente, esta afirmación pone de manifiesto que el lector no se siente personalmente capacitado (o no suele estarlo) para reconocer las cualidades de una producción literaria y constata la escasa importancia que hasta el momento se ha concedido a la formación de la competencia literaria en el ámbito escolar. De otro modo, el lector podría identificar las causas de los efectos estéticos que le sugiere una determinada obra. En la formación y desarrollo de la CL está englobado el reto de la formación literaria, cuyo objeto es la capacitación para la lectura de creaciones artísticas realizadas bajo el signo de lo lingüístico y en contexto semiótico de dimensiones enormes.

La necesidad de la conceptualización y descripción de la CL desde los supuestos de la teoría literaria ya fue preconizada por M. Bierwisch (1965: 52), al señalar como uno de los objetivos de la poética el estudio de los factores de la comprensión, que «la poética debería elaborar una tipología de la comprensión poética». Y por su parte T. A. van Dijk (1972) al ocuparse de las propiedades universales de los textos literarios, señalaba que «la poética teórica tiene como objeto formal de estudio, por tanto, las propiedades universales de los textos literarios y de la comunicación literaria, pero posee como finalidad prioritaria -y prioritaria tanto desde el punto de vista ontológico como desde el punto de vista lógico-, la descripción y explicación de la capacidad del hombre para producir e interpretar textos literarios: la llamada *competencia literaria*» (van Dijk, 1972:170). Pero las diversas teorías y orientaciones de la crítica han demostrado sus limitaciones a la hora de definir qué es literatura. La imprecisión en sus potenciales definiciones condiciona, sin duda, la definición de la competencia literaria.

Estos intentos acaban por presentarla como una suma de saberes de muy diversa índole, necesarios para la recepción y para la producción de obras literarias.

El concepto de competencia literaria surgió como una abstracción paralela a la propuesta generativista de la competencia lingüística; es decir, como concepción ideal de un conjunto de conocimientos interiorizados que habilita para la producción y la recepción de creaciones literarias. En los primeros trabajos sobre la competencia literaria aparecieron diversas opciones. Fue definida como una adquisición sociocultural, surgida del contacto directo con creaciones valoradas como literarias. Así, M. Bierwisch (1965/1970) considera, como Aguiar e Silva (1980), que el conocimiento de los mecanismos poéticos son de adquisición sociocultural, la cual es distinta a la adquisición del lenguaje. Aguiar e Silva (1980) -en un estudio aún muy vinculado a la concepción idealista de la competencia lingüística chomskiana, señaló las dificultades para establecer el carácter de dicha competencia¹¹. Por su parte, J. J. Thomas (1978) indicó que *la competencia literaria no es una facultad general, sino una aptitud aprendida* y es una facultad derivada y relacionada con la competencia lingüística. Los estudios sobre la CL hasta los años noventa han seguido la orientación idealizada, que ha sido la causa de que sus avances teóricos toparan con las dificultades mismas que supone la definición de lo literario.

Pese a esta variedad de sugerencias, para concretar los aspectos de la competencia literaria, en primer lugar es preciso plantear la observación de los aspectos generales (globales) que caracterizan un texto como literario (cuestión difícil, a la que aún le busca respuesta la teoría literaria); y, en segundo lugar, también requiere la determinación de los recursos, usos, estructuras y tipologías, etc. que se perciben como literarios, sin que con ello, acláremoslo, replanteemos la cuestión de los rasgos de la lengua literaria como claves de la definición de la literatura.

A partir de la orientación de la pragmática lingüística, se ha planteado la posibilidad de concebir la CL desde otra perspectiva que pusiera de manifiesto que la CL no se trataba de una capacidad exclusivamente innata, sino que su creación y desarrollo dependían en gran medida de la experiencia resultante de los actos de comunicación literaria, o sea de la experiencia lectora; es decir que su formación se produce a través de la actuación, del uso de la lectura, es decir, de la actividad lectora. P. Winograd y L. A. Smith (1987:306) destacan que «la lectura estética es lo que convierte a las personas en lectores motivados para toda la vida», pues permite desarrollar saberes y estrategias¹². En esta línea está la definición propuesta por J. Culler (1975), quien se anticipaba desde su perspectiva estructuralista hacia el factor de la recepción.

J. Culler define la competencia literaria como *el conjunto de convenciones para leer los textos literarios*. Tras la concisa definición de Culler se advierte la problemática que supone hablar de competencia literaria que implica la distinción entre *lectores competentes* y *menos competentes*, en correlación con una norma de lectura correcta. Cuando J. Culler se refiere a la competencia literaria como *saberes para leer literariamente* en realidad lo que hace es afirmar que en la lectura literaria opera un peculiar proceso de descodificación y comprensión que no sigue exclusivamente las pautas del sistema de lengua, sino que sigue otro derrotero cognitivo que le permite asignar valores especiales a las unidades lingüísticas, en virtud de unos convencionalismos concretos, entre los que destacan: a) el condicionante sociocultural que permite el reconocimiento, en un texto, de la *marca + literario*; b) la propia

experiencia de mundo; c) el aprendizaje de los códigos literarios y de las relaciones de intertextualidad; y d) los particulares conocimientos metaliterarios (Mendoza, 1988:21).

Para M. Stubbs (1987:204), *la competencia literaria supone la capacidad de comprender distintos tipos de relación semántica, entre lo que se dice y lo que se implica*: por ello se considera fundamental para el desarrollo de la competencia literaria atender a la actividad interpretativa propia del receptor (Thomas, 1978:44), que se construye en el marco de una semiótica integral y en relación con la pragmática literaria. Esta concepción comparte los supuestos expuestos por U. Eco (1979: 16) respecto al hecho de que «el lector como principio activo de la interpretación, forma parte del marco generativo del propio texto».

Por mi parte, destacando un triple aspecto, considero la competencia literaria como:

- La depositaria de la progresiva selección y acumulación de conocimientos aportados y relacionados por el sucesivo enriquecimiento del intertexto del lector, ya sea a través de su experiencia lectora, ya sea a través del aprendizaje de determinados conocimientos, contando que siempre la competencia literaria se construye, entre otros factores, con la progresiva acumulación de conocimientos aportados por los textos, que se orientan hacia el intertexto del lector y de su capacidad para relacionar.
- La formación de la CL está vinculada muy estrechamente con la lectura, pues leer (lo que quiere decir *comprender, interpretar y valorar el mensaje en sí mismo*) es la actividad de base que hace germinar la competencia literaria. En la interpretación convergen los saberes que integra la CL; de lo contrario, interpretar sería sólo aventurar juicios.
- La adecuada interpretación enlaza con la valoración, y esta es la actividad más compleja que realiza la competencia literaria porque la valoración requiere necesariamente comprender, integrar e interpretar los componentes del discurso literario. Los elementos que componen la CL (saberes de las competencias lingüístico-comunicativa, discursiva y el dominio de las mismas estrategias de lectura) se activan en la cooperación entre *texto/emisor* y *lector/receptor* y en la apreciación de las correspondencias semánticas y semióticas (re)creadas entre cada texto. Su activación permite observar, constatar y caracterizar la presencia de las posibles relaciones, alusiones, semejanzas, contrastes, influencias, etc....¹³.

No obstante, debe advertirse que esa actividad tiene carácter personal, pues no resultaría formativo la limitada repetición de las interpretaciones de un tercero - por ejemplo las de crítico que se manifiesta en la persona del profesor- porque anula la propia participación e implicación.

▽△

1. Niveles y desarrollo de la competencia literaria

La CL es un saber que se desarrolla en distintos (sucesivos) momentos, por lo que las distintas etapas suponen diferentes grados de formación. Como he señalado, la formación de la CL resulta de la progresiva integración de referencias de distintos tipos de textos que pasan a integrar el fondo de saberes (metaliterarios, discursivos...) del intertexto personal; el progresivo incremento de la competencia literaria y de los

componentes del intertexto del lector mejoran y amplían las habilidades receptoras del individuo y facilitan las nuevas percepciones con matizaciones enriquecedoras. El análisis didáctico sobre la formación y el desarrollo de la competencia literaria de los escolares distingue tres niveles de competencia literaria (Mendoza, 1988:32).

- Uno primario, inicial, muy próximo al *conocimiento intuitivo* (según justifica van Dijk, 1972:185), que Culler (1978) valora muy positivamente y que permitiría reconocer la *cualidad literaria*, aun en los casos de ausencia de conocimientos conceptuales teórico-críticos por parte del receptor. Este primer nivel se justifica por la misma capacidad creativa que opera en el uso del sistema de lengua en el que es habitual la utilización de recursos expresivos (no sólo retóricos). En este nivel, el lector dotado de una competencia básica es capaz de captar globalmente la naturaleza literaria de un texto, basándose en intuiciones y contrastes con otros tipos de usos, aunque no le sea posible determinar justificadamente las razones de tal especificidad.
- Un segundo nivel de competencia matizado con saberes procedentes del aprendizaje sistematizado, en el análisis, en la conceptualización tipificadora y, en parte, también basado en el reconocimiento y las inferencias a partir del análisis de textos modelo y de contenidos de instrucción. El lector con competencia literaria basada en el aprendizaje, podrá explicitar sus razones sobre la caracterización y valoración literaria de un texto.
- Y un tercer nivel implicado con los anteriores que se centra en los conocimientos resultantes de la experiencia receptora y lectora; consecuentemente, este nivel está perfilado por las características de las obras objeto de las lecturas previas. Los niveles anteriores se complementan con las aportaciones de la experiencia lectora y conjuntamente intervienen en el proceso hermenéutico y de análisis de textos que desarrollan nuestros alumnos, quienes, ante todo, se forman como lectores y observadores del discurso literario.

2. Objetivos

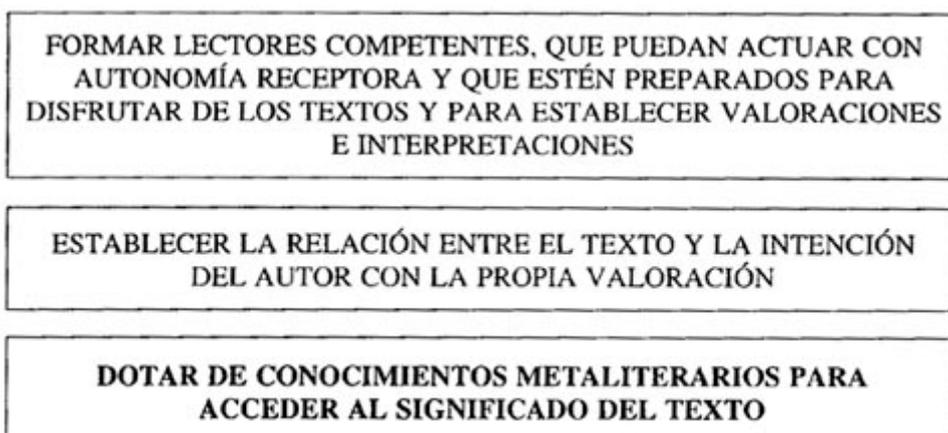
▽△

De los rasgos de la funcionalidad de la CL así como de las fases y niveles de su desarrollo que se han mencionado se colige que *el objetivo* de la formación de la CL es *formar lectores que autónomamente estén preparados para gozar de los textos y para llegar a establecer valoraciones e interpretaciones*. Es decir, el fin de la formación de la CL es el de adquirir por la experiencia y desarrollar por el aprendizaje los saberes necesarios para leer una obra literaria. Este objetivo se comparte con los procesos de la formación y la educación literaria¹⁴. Aunque la formulación de este objetivo sea escueta, tras ella se oculta una compleja dificultad que se diversifica en facetas tan dispares como lo son los rasgos que aparecen en toda la diversidad de obras literarias que puedan crearse y leerse. La diversidad de los saberes que requiere la comprensión, valoración e interpretación de determinadas obras es amplísima y, en parte, remiten a referencias ajenas al sistema literario.

Un segundo objetivo de formación sería *capacitar al lector para que establezca las pertinentes relaciones entre el texto y la intención del autor*¹⁵. Sin embargo, no siempre la intención del texto aparece explícita en el nivel textual o de la literalidad. Sólo es

posible hablar de la intención del texto como de una suposición por parte del lector, porque *la iniciativa del lector básicamente consiste en hacer una conjetura sobre la intención del texto* (U. Eco, 1992:64).

En relación con las diversas consideraciones expuestas, el objetivo didáctico de potenciar la construcción de la competencia literaria, la competencia lectora y el intertexto se desglosa en una sucesión de objetivos dependientes de los generales; en el esquema siguiente se exponen en una jerarquizada síntesis.



<ul style="list-style-type: none"> — Desarrollo de la experiencia lectora — Desarrollo de las habilidades y estrategias lectoras — Potenciación de la metacognición de las diversas actividades que ante un texto dado el lector desempeña en el proceso de recepción — Actualización del texto — Distinción entre actividades paralelas: descodificar leer comprender interpretar — Valoración y apreciación de las obras literarias 	<ul style="list-style-type: none"> — Observación e identificación de las peculiaridades del discurso literario — Desarrollo de la capacidad de observar las relaciones intertextuales — Asimilación de los conocimientos literarios como efectivos para la actualización de los textos — Identificación de las conexiones y enlaces entre producciones culturales 	<ul style="list-style-type: none"> — Integración sociocultural — Integración de saberes y experiencias del mundo real y de la ficción — Acceso a diversos tipos de conocimiento — Desarrollo de facetas personales — Potenciación del valor lúdico de la lectura — Desarrollo de capacidades lingüísticas y expresivas — Valoración positiva de obras pertenecientes a otras culturas — Concienciación de los aspectos positivos del <i>feedback</i> cultural
CONTRIBUIR AL ACCESO A LA LECTURA DE TODO TIPO DE OBRAS		

La competencia literaria permite reconocer, identificar, diferenciar producciones de signo estético-literario. La presencia de la competencia literaria se constata a partir de su actuación, es decir, a partir de los efectos -comprensión, reconocimiento estético, actitud lúdica, goce artístico o intelectual...- y reacciones que el mensaje provoca en el receptor.

El texto como pauta de formación del lector competente ▽△

Ya se ha indicado que la actividad del lector suele estar pautada u orientada desde el texto. Por esta razón partimos de un supuesto previo de interés para nuestra proyección formativa. Según U. Eco (1992), puede aceptarse que el texto es *un mecanismo concebido en orden a producir su lector modelo*. El texto (los textos literarios) son el referente básico para la construcción de la CL, por encima de las concepciones de las teorías literarias.

Los saberes y habilidades lectoras que posea el receptor son los referentes que intervienen para la actualización del texto. El lector es un miembro (individualizado) del receptor universal, o, si se prefiere, una concreción del lector implícito para el que haya sido concebida la obra, aunque siempre es un lector condicionado por sus propias peculiaridades y limitaciones, como corresponde a un individuo en formación. Desde la perspectiva de la semiótica y la estética de la recepción, al lector se le reconoce y se le asigna el valor potencial de instituirse en el *propio sistema de referencia del texto* (Iser, 1987), se le considera como el condicionante responsable de la actualización de los significados textuales según sus personales aportaciones. El lector se enfrenta al texto con su actividad colaboradora que, bajo la forma de un diálogo interactivo con el texto, desarrolla en la atribución de significado. El lector concluye la interacción con la adecuada elaboración de su comprensión y de su interpretación del texto.

La CL del lector se compone del conocimiento de los convencionalismos comunes y compartidos (lector-autor, lector-grupo cultural, autor-grupo cultural) con relación al *repertorio* (referencias intertextuales, normas socio-históricas, contenido, etc.) que incluye el texto (W. Iser). Por su parte, el texto -a través de su autor ha previsto los saberes de base y el tipo de capacidad del lector que serían deseables para que este estableciera sus horizontes de expectativa¹⁶ (Jauss 1989). La ideal recepción de la obra literaria requiere que cada lector en cada acto de lectura personal atribuya valoraciones (que se suponen adecuadas y necesariamente coherentes) a diversos tipos de obras que pertenecen a su tradición cultural (también a otras tradiciones). En todos los casos, el lector atiende a las características del texto, sigue las pautas de recepción de este y busca en él posibles correlaciones y normas de coherencia que le permitan articular los componentes textuales, con el fin de establecer *una* significación al texto.

Para reconocer y comprender un texto literario no basta con aplicar los conocimientos formales y las relaciones primarias del sistema de lengua; se requiere la

aportación de una actitud y los saberes específicos por parte del lector insertos en su competencia literaria, de modo que estos reconozcan el texto como producción intencionadamente estética.

▽△

1. La caracterización del lector competente

M. Stubbs se refiere a los *lectores competentes*¹⁷ como aquellos que son capaces de identificar la trama, de diferenciar la acción secundaria, de hacer un resumen del texto y de debatir sobre las posibles interpretaciones del texto, haciendo alusión con estas actividades cognitivas a los componentes de la CL que permiten ejercerlas. Por su parte S. Fish (1989:124) identifica al lector competente por su suficiente experiencia lectora, por haber interiorizado las propiedades del discurso literario, por emplear técnicas más especializadas (figuras, micro-estructuras: prosodia, métrica, ritmo, imágenes...) y por reconocer las macroestructuras del género (fábula, enlace de episodios...).

Podría afirmarse que un lector competente (en términos de lector ideal) es el que coincide con el denominado *lector implícito*, que es el previsto por el autor como destinatario *ideal* de sus textos. Por ello se le concibe como un lector dotado de específicos conocimientos previos que le permitan identificar e *interpretar legítimamente* las referencias textuales, a través de una activa cooperación de su intertexto, en la que intervienen las *ineludibles aportaciones de las variables personales*.

Visto el conjunto de actividades cognitivas que inciden en la recepción, resulta difícil caracterizar al lector competente y establecer su perfil a partir de la determinación de unos rasgos concretos. El lector actúa condicionado por las características del texto y por los saberes activos de su competencia literaria, de su competencia lectora y por la amplitud de su intertexto. Por ello más que hablar de un ideal lector competente, sería más adecuado referirse a un lector *suficientemente* competente, al que se le atribuirá una serie de capacidades que permitan su cooperación receptora. Enumero un conjunto de rasgos que caracterizan las capacidades que permiten al lector ejercer su competencia (Mendoza, 1998b).

Los rasgos del lector (suficientemente) competente.

- Ordena su lectura hacia la actualización del texto.
- Identifica claves, estímulos, orientaciones, etc. ofrecidas por el texto para reconstruir la situación enunciativa.
- Adopta una actitud ajustada al tipo e intencionalidad del texto y activa sus conocimientos disponibles.
- Disfruta con la propia actividad de recepción.
- Establece coherentemente una *lectura que el texto no contradiga*.
- Posee una metacognición de la actividad lectora y la tiene presente durante todo el proceso.
- Organiza e identifica las distintas fases de su lectura para aplicar aquellas estrategias que el texto le sugiera.

- Emite hipótesis sobre el tipo de texto, identifica índices textuales y, especialmente, conoce y emplea las estrategias útiles y eficaces para seguir el proceso lector.
- Busca correlaciones lógicas que le permitan articular los distintos componentes textuales y establece normas de coherencia discursiva que le permitan hallar *una (la)* significación del texto.
- Activa los contenidos de sus intertextos, del repertorio y sus estrategias de lectura.
- Comprende las estructuras lingüísticas de los textos poéticos.
- Activa diversas lógicas para utilizarlas en la lectura de diversos tipos de textos.
- Percibe que las estructuras poéticas de género y de estilo son estructuras sobrepuestas.
- Reduce y regulariza las particularidades que presentan las estructuras poéticas.
- Infiere valores semánticos, semióticos y estéticos.
- Posee un buen dominio de los códigos lingüístico, literario y semiótico.
- Conoce y activa referencias de códigos culturales (que forman parte de su CL).
- Conoce esquemas y paradigmas propios de los géneros.
- Reconoce las estrategias que el autor ha seguido para elaborar el texto, así como las marcas e indicadores previstos por el texto para su lectura, pues es quien ha codificado el texto para un tipo determinado de recepción.

EL LECTOR COMPETENTE SABE ACTUALIZAR ADECUADAMENTE EL TEXTO

- Sabe intervenir en la despragmatización del discurso poético:
 - - no busca la instrumentalización inmediata del texto literario
 - - establece un «pacto poético» en su recepción
 - - suspende o sustituye (ocasionalmente) las reglas de referencia a la realidad o la ficción.
- Sabe proyectar las inferencias de la lectura:
 - - sobre los recursos de expresión
 - - sobre la estructura, la trama, el tema
 - - sobre los géneros, y finalmente,
 - - sobre la identificación del estilo.
- Realiza actividades cognitivas esenciales, como son las de intuir, reconocer, inferir peculiaridades del discurso literario.
- Atiende a las pautas de recepción/lectura que le muestra el texto y sigue la lógica del discurso para inferir significados.
- Acumula experiencias de recepción como saberes prácticos de la CL.

2. La integración de componentes de la competencia literaria

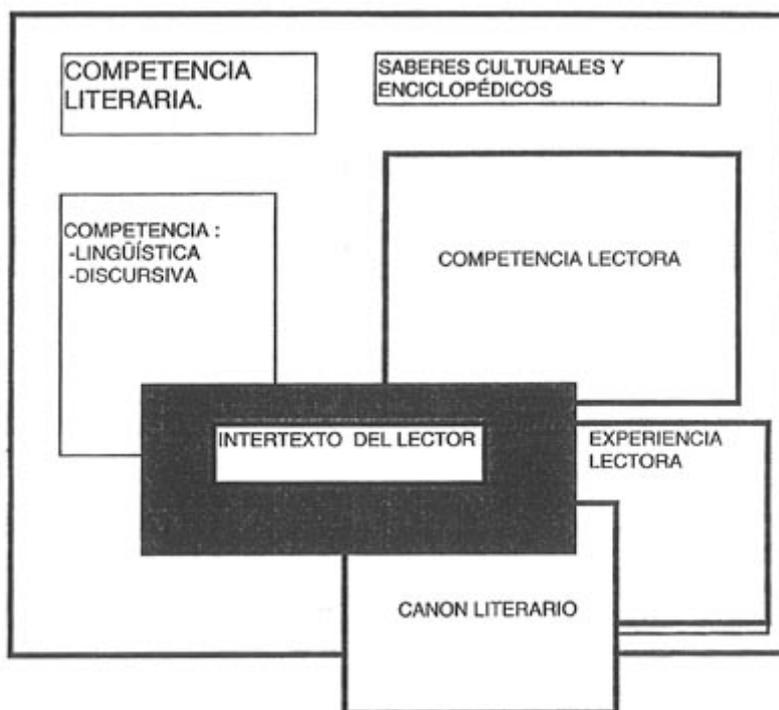


Los rasgos mencionados en el esquema anterior destacan la compleja actividad acumulativa e integradora de conocimientos que se activan en una lectura, en la que el intertexto del lector interviene como mediador entre los estímulos textuales y los

saberes de la competencia literaria pues según la peculiar amplitud de su intertexto y los rasgos del discurso recibido, el lector se distancia o se aproxima a los condicionantes de estructura textual, ideología, perspectivas de época, etc. que incluye el texto.

La competencia literaria integra distintos bloques y tipos de saberes:

- a. Los referidos al saber cultural-enciclopédico, compuesto por códigos culturales extensos (símbolos, figuras y relatos mitológicos, arquetipos literarios, alusiones literarias, *topoi* y otros lugares comunes a los que toda cultura alude para su transmisión e implicación);
- b. Los saberes referidos a las modalidades del discurso (programas discursivos, géneros, peculiaridades textuales literarias...) junto a una muestra de estructuras textuales; y
- c. Los saberes estratégicos (desde la activación de diversas lógicas (de la fantástico, de lo verosímil, de lo ficticio, de lo real...) que son necesarias para leer diferentes tipos de textos hasta los específicos de decodificación y los más complejos de interacción y cooperación receptora).



A modo de comentario de la figura 2, habría que tener en cuenta algunas consideraciones sobre los ámbitos o bloques y los diversos componentes de la competencia literaria. Desde la perspectiva del aprendizaje, y en concreto de la construcción de la competencia literaria, la interrelación de saberes comunicativos adquiridos en vivencias culturales se integran en los distintos bloques de saberes que componen la competencia lingüística y literaria a partir de ejemplos del discurso poético y estándar y se refrenda desde los supuestos del constructivismo, según los cuales *todo conocimiento sólo se adquiere en el seno de una cultura y desde una visión del mundo determinada o particularizada, de la que necesariamente participa el aprendiz.*

Por su parte, los componentes que integran los distintos bloques o ámbito que intervienen en la globalización de la CL pueden distribuirse en los siguientes ámbitos:

Ámbito lingüístico comunicativo

- La competencia lingüístico-comunicativa aporta el código semiótico de la lengua y sirve de aporte básico para acceder tanto a la descodificación como a la comprensión primaria del texto literario.
- Saberes lingüísticos para la descodificación: reconocimiento de unidades menores (fonemas y grafías, palabras y significados literales, denotativos o connotados...) e interrelación de tales significados para formular sus hipótesis gramaticales y semánticas y semióticas.
- Saberes pragmáticos para reconstruir la situación enunciativa presentada en el texto, que han de permitirle la identificación de indicios, claves, estímulos y orientaciones, etc. ofrecidas por el texto.
- Los conocimientos que sirven para la identificación de los (algunos) convencionalismos culturales que regulan los sistemas artísticos confiere valores especiales a las unidades lingüísticas.
- Saberes para discriminar la literalidad de la literariedad (lo denotativo y referencial de lo connotado y ficcional).

Ámbito semiótico y metaliterario

- Los conocimientos metaliterarios y los conocimientos para la identificación de las relaciones de intertextualidad.
- Los saberes metatextuales (convenciones comunes y referencias intertextuales y sus estrategias de lectura) de su repertorio; y los saberes semióticos para organizar la comprensión definitiva del texto.
- El conocimiento de las microestructuras retóricas (de las que acaso ya haya captado algún rasgo durante la descodificación).
- El reconocimiento de usos especialmente expresivos del sistema de lengua, que le servirán de referentes justificativos en la fase de explicitación.

Ámbito fenomenológico y de la recepción

- El conjunto de lecturas y de referentes culturales que la experiencia cognitiva acumula a través de actos de recepción constituye el aporte básico de lo que denominaríamos input para el reconocimiento de tipología textual.
- Los procedimientos para ejercer la interacción entre el texto y el lector, como diálogo entre los estímulos e indicios textuales y las reacciones, expectativas e inferencias que el lector genera.
- Los saberes relativos a la metacognición del proceso de recepción, seguido en sus fases esenciales (Mendoza, 1998b y 1998c):
 1. precomprensión >
 2. formulación de expectativas, elaboración de inferencias >
 3. explicitación (articulación, conexión de aspectos parciales) >
 4. rectificaciones/ajustes >
 5. comprensión/interpretación
- Las estrategias de descodificación y las estrategias de comprensión/interpretación en distintos momentos del proceso de lectura o recepción.
- La propia experiencia receptora sobre producciones literarias, en la que se aúna lo mencionado en los puntos anteriores para el reconocimiento de la función literaria en un texto dado.

Ámbito intertextual

- Los saberes intertextuales que gestionan, desde el intertexto del lector, *la funcionalidad de los conocimientos de tipo metaliterario y cultural, que requiere cada texto para establecer las personales (y adecuadas) lecturas.*
- Este tipo de saberes permite:
 - a) reconocer las conexiones entre las diversas facetas discursivo-textuales de las obras entre sí y entre éstas y la actividad receptivo-comprensiva del lector;
 - b) detectar e identificar las secuencias en que en que se ha recurrido a la reelaboración de obras, textos o la alusión o mención de citas de otros autores;
 - c) apreciar la intención estética de escribir literatura sobre la literatura; y
 - d) valorar el efecto de estos recursos.
- Los criterios de valoración estética (el goce estético está en seguir este reto de llegar a comprender porque después sigue el premio de la personal interpretación).

Los efectos de la Competencia Literaria



Según la enumeración anterior de componentes, la competencia literaria es un conjunto de saberes que asimila el individuo y que pudiera creerse que permanecen inactivos; sin embargo, ante los estímulos textuales, la actividad cognitiva de identificar y reconocer hace que se reaccione actualizando unos determinados saberes que se seleccionan de entre el conjunto que integra la competencia literaria¹⁸.

Con carácter general, sólo a través de la actuación es posible apreciar el nivel de cualquiera de las competencias del ámbito del lenguaje. En el caso de la competencia literaria, la amplitud o grado del nivel se aprecia a través de sus efectos, ya sea en la

producción o en la recepción, que es más frecuente. Para justificar tanto los procedimientos y las actividades de formación de la CL cuanto su activación en la recepción y en la creación, recurriré a tres bloques de textos, entorno a los que comento aspectos que considero esenciales.

▽△

1. Lectura, observación y competencia literaria

Leer es interaccionar con el texto; se puede interaccionar de manera lúdica y cognitiva a la vez, sin limitaciones, porque en ambos casos interviene la CL. Los dos cuentos que siguen, «Clarín Clarinero» de Miguel Ángel Asturias (1950), incluido en *El alhajadito* (1966) y «La rata cambiada en niña», del *Libro de Calila e Dimna*, (anónimo de la tradición persa del siglo I, traducido en el siglo XIII), a pesar de su aparente distanciamiento cultural y de época, permiten inferir muy variadas aplicaciones didácticas para la observación y para la formación de la CL a través de dos muestras de cuento de creación y de cuento tradicional.

El cuento de M. A. Asturias, «Clarín Clarinero» permite observar que el discurso poético comparte los recursos propios de la poesía con los de otros géneros, como la narración en este caso; que la presencia de un determinado tipo de recursos caracteriza el estilo y suscita un determinado tipo de efectos en el lector. Y que el uso de la lengua que se hace en él no desempeña la exclusiva función referencial-narrativa.

Hay una serie de juegos fónicos que no pueden pasar desapercibidos al receptor -ni siquiera al lector-. Por su parte, «La rata cambiada en niña» representa el esquema tradicional de los cuentos de acción reiterada; de estilo muy sobrio, la narración se encamina a concretar la moraleja *se volvió a su raíz y a su naturaleza*.

Clarín Clarinero

Don Claro, clarinero, y Doña Clara, clarinera, familia de clarineros, parientes de los luceros por el brillo de su *pluma*, húmedo azul en espuma, el dibujo de su estampa, de ágil acero templado, sus *picos* negros muy negros y sus ojos de oro tul.

Don Claro era un *caballero avaro*, de smoking azul oscuro; y *Doña Clara* su esposa, una *pájara ambiciosa*, y su *hija Clarirosa*, a quien *buscaban marido*, una *muchacha preciosa*.

Clarita y Don Clarinero hablaron de *emprender viaje*, para consultar al Búho: *quién se debía casar con Clarirosa*, su hija.

La llevaron de equipaje, es decir, del puro pelo de la pluma del güergüero, porque no estaba hecha al vuelo de

distancias y distancias.

- Shi, sheñorón -decía don Clarinero, con su ronquido de embudo, al consultar al Gran Búho, con quien debían casar a Clarirosa, su hija-, en eshta cueshtión de amores, conshultamos a las floresh y ellas nosh dieron *la clave de casharla con un ave poderosha...*

Los Búhos aconsejaron, por el pico del Gran Búho, que Clarirosa amarrara su destino de turquesa, con el *Viento Huracanado*, que es un ave poderosa.

Pues sobre el ya, a buscarlo. ¿Dónde estaba? ¿Dónde estaba? Ocupado como siempre en labrar vigas mayores que soplaba con su aliento, como si fueran espigas o palillos de tambores.

- ¡Tu mano vengo a pedir...!- habló Doña Clarinera, moviendo la movedera como si fuera soltera.

Huracanado les dijo, luego que ellos se explicaron que *el Pájaro Nubarrón* era más fuerte que él y muy propio para esposo de Clarirosa, porque tenía sabido que para ser buen marido, preciso es ser cegatón, un poco sordo y panzón.

- ¿Y dónde encontrar a eshe? -preguntó Don Clarinero, molesto como marido por lo dicho y ya oído.

- ¿Por las señas, qué me empeñas?

- ¡Somos pobres, lo único que tenemos y que nos vale un tesoro, es la niña de las alas azules de cielo y los ojos casi de oro! Mas te empeño mi palabra, que se abra la abracadabra, si en lográndole marido poderoso, no eres correspondido; hablo en nombre de mi esposo y en el mío, ¿has oído...?

- Si es así la seña es esta: el Nubarrón hace siesta en la hamaca de celajes, más allá de esos follajes...

Los Clarineros siguieron hasta dar con Nubarrón, de horrible aspecto de vaca, paja melocha a la vez y la cabeza en los pies, en forma de una nubita con su pelito de caca.

Despertó, echó carbón por sus narices soplonas, antes de poder decir:

- ¿Qué quieren las mis personas?

- ¡Bushcándolo andamosh, Don...!

- ¡Se ha de saber para qué, porque no tengo tres pies!

- ¡Porque el señor Nubarrón es lo más fuerte que hay, y Clarirosa Azulmar, debe casarse con él!

- Menos palabras, señora, volanderos se metieron a mi casa dos amigos de lo ajeno...

- ¡Sus suegros!

- ¡Cangrejo, cuánto me alegro... de que sean mis suegros! Y como soy adivino, al pan, pan y al vino, vino: no creo que a mí me quepa la suerte en esa maroma, porque tenemos *al Trueno, que es más fuerte y es más bueno,*

Don Trueno poco veía, era más que cegatón; salió de una nube fría, con gran ruido de cañón.

- ¡Po-ron, pon-gon... pongon...pongon... dónde me *ponpongon...*!

Doña Clarita, antes de hablar al que era más que Huracán, más fuerte que el Nubarrón, se sacudió toda entera.

En la bocota del Trueno, el nombre de la doncella sonaba muy bronco y feo.

- ¿Casarme yo que hablo duro, que tengo lenguaje altivo con una niña que lleva un nombre de jerigonza? Y además, soy menos grande que el *Relámpago*, que expande sus polvorines de oro, cuando se nos suelta el toro.

Don Claro y su fiel costilla, siguieron camino arriba con su hijita la doncella.

Lloviznas de abril y mayo y un pico de montaña, Don Relámpago.

- ¡Cuidado, mamá, el rayo! -alcanzó a decir la nena con su lengüita de vena; pero ya la Clarinera estaba toda tostada.

- ¡Don Relámpago, por Dios, por poco nos deja ciegos!

- Palabras traen de tierra, mi señora, pero la pluma es de cielo. Bienvenido si es en paz, y si no, ¡viva la guerra...!

- Y del cielo le traemos, por ser quien todo lo puede, a Clarirosa...

- ¡La boda debe celebrarse hoy!

- ¡Sé la intención de los dos! Yo soy un cofre de oro, el cielo entero es mi arca, poseo lo que poseo y no sé lo que poseo, ni exagero mi riqueza: de los pies a la cabeza soy de áureo resplandor... ¿Clariorosa casará con mi dinero o mi amor?

- ¡Que ella lo diga, Señor!

- ¡Yo... -dijo Clariorosa- debo casarme con el ave superior!

- ¡Y qué superioridad, fuera de una gran fortuna! -adujo Don Clarinero, mientras salía la luna.

- Pues no hay superioridad, sino engaño en los sentidos: mis riquezas y caudales, son cual todos los caudales, pasajeras explosiones de metales...

El Rayo saltó y dijo:

- ¡Aquí estoy! ¡El Ave más fuerte soy, todo lo vuelvo ceniza, nada resiste mi furia! ¿Quién es ella? Voy a soltar la centella...

En lo más alto de un pino, ¡picú...! ¡picú...! se oyó un trino.

El Rayo, pluma de fuego, saltó al momento furioso, hirió al árbol, lo hizo un trozo, y fuese a chocar en las piedras.

El *pajarito del trino* volaba dulce y divino, y tras él los Clarineros más ligeros que ligeros.

Por fin detuvo su vuelo, y Clariorosa Azulmar vio que se le abría el cielo, para decirle: «¡Te quiero... yo soy *Clarín Clarinero* y soy más fuerte que el Rayo, el que a su vez es más fuerte que el Relámpago y el Trueno, el Pájaro Nubarrón y el Viento Huracanado!».

La boda no fue en la iglesia. Ella y él en un trapecio de azules quiebracajetes. En lugar de hablar de amores, hablaron de sus juguetes. Dos miniaturas azules y un día como bendito.

M. A. Asturias, incluido en *El alhajadito* (1966). Losada. Buenos Aires.

La rata cambiada en niña

Dicen que un buen hombre religioso, cuya voz oía Dios, estaba un día en la ribera de un río, y pasó por allí un milano que llevaba una rata, y cayósele delante de aquel religioso.

Él tuvo piedad de ella, la tomó y la envolvió en una hoja y la llevó para su casa. Temió que fuera difícil de criar y *rogó a Dios que la tornase niña*. Y Dios la hizo niña hermosa y muy apuesta. La llevó para su casa, la crió muy bien y no le dijo nada de cómo fue su hallazgo. Y ella no dudaba de que era su hija. Y cuando tuvo doce años, le dijo el religioso: «Hijilla, tú eres ya de edad, y no puedes estar sin marido que te mantenga y te gobierne y que me libere de ti para que me torne a orar como antes hacía sin ningún embargo. Así pues, *escoge ahora cuál marido quieres*, que te casaré con él».

Dijo ella: «Quiero *un marido tal que por ventura no tenga par en valentía, ni en esfuerzo, ni en poder*».

Díjole el religioso: «No sé que haya en el mundo otro tal como el sol, que es muy noble y muy poderoso, más alto que todas las cosas del mundo; y quiero rogar y pedirle por merced que se case contigo».

Oró y dijo así: «Tú, sol, que fuiste criado para provecho y para merced de todas las gentes, te ruego que te cases con mi hija, que me rogó que la casase con el más fuerte y con el más noble del mundo».

Díjole el Sol: «Ya oí lo que dijiste, hombre bueno, y no quiero dejarte sin respuesta a tu ruego, por la honra y por el amor que tienes a Dios y por tu bondad entre los hombres. Mas te enseñaré el ángel que es más fuerte que yo».

Díjole el religioso: «¿Y cuál es?» Díjole: «Es el *ángel que trae las nubes*, el cual con su fuerza cubre mi fuerza y no me la deja extender por la tierra».

Fue el religioso al lugar donde están las nubes de la mar y llamó a las nubes, así como llamó al sol, y díjoles igual que había dicho al sol.

Y dijeron las nubes: «Ya entendimos lo que dijiste y sabemos que es así, que nos dio Dios fuerza más que a otras cosas muchas; pero te guiaremos a otra cosa que es más fuerte que nosotras».

Dijo el religioso: «¿Quién es?»

Le dijeron: «Es el *viento* que nos lleva donde quiere y no podemos defendernos de él».

Y se fue para el viento y lo llamó como a los otros. Y le dijo la misma razón. Díjole el viento: «Así es como tú dices, mas te guiaré a otro que es más fuerte que yo y que pugué en ser su igual y no pude serlo».

Le dijo el religioso: «¿Y quién es?» Le dijo el viento. «Es el *monte* que está cerca de ti».

Se fue el religioso para el monte y le dijo como había dicho a los otros. Díjole el monte: «Soy tal como tú dices, pero te guiaré a otro que es más fuerte que yo, que con su gran fuerza no puedo tener derecho con él y no puedo defenderme de él, que me hace cuanto daño puede».

Le dijo el religioso: «¿Quién es ese?» Díjole: «Es un *ratón* que me hace cuanto daño quiere, que me horada por todas partes».

Y se fue el religioso al ratón y lo llamó, así como a los otros, y le dijo el ratón: «Tal soy como tú dices en poder y fuerzas; más ¿cómo podrá ser que yo casase con una mujer, siendo yo ratón y morando en cuevas y agujeros?»

Dijo el religioso a la moza: «¿Quieres ser mujer del ratón, que ya sabes como hablé con todas las otras cosas y no hallé nadie más fuerte que él, y todas me guiaron a él? ¿Quieres que niegue a Dios que te vuelva rata y que te case con él? Morarás con él en su cueva y te visitaré y no te dejaré del todo».

Díjole ella: «Padre yo no dudo de vuestro consejo. Pues vos lo tenéis por bien, lo haré»

Y rogó a Dios que la tornase en rata y fue así. Y se casó con el ratón, se fue con él a su cueva y se volvió a su raíz y a su naturaleza.

De *Calila e Dimna*, Anónimo (Recogido en *Antología esencial de la Literatura Española*, A. Mendoza. Diáfora. Barcelona. 1982).

Tras la lectura de ambos cuentos, la competencia literaria habrá podido apreciar una serie de aspectos compartidos y otros rasgos peculiares para cada uno de ellos: se trata del mismo tema, desarrollado con escasas variantes argumentales; la estructura de ambos es similar, basada en paralelismos de acción; la moraleja es similar en ambos, explícita en «La rata cambiada en niña» e implícita en «Clarín Clarinero»; en ambos el texto guía en su avance, facilitando la formulación de expectativas e inferencias; también que el esquema de las secuencias de acción es *ida--pregunta--respuesta negativa-- remisión-ida...* Y que la estructura de estos cuentos, según el esquema de W. Propp es:

- NECESIDAD/CARENCIA: Matrimonio>>
 - SALIDA DE LA CASA>>
 - BÚSQUEDA (Reiteración de las secuencias de búsqueda, según el esquema mencionado: *ida--pregunta--respuesta negativa-- remisión-ida...*)>>
 - SOLUCIÓN DE LA CARENCIA: Matrimonio

La observación de los textos habrá permitido observar que el estilo de cada uno es muy distinto; en «Clarín Clarinero» hay un marcado juego de efectos poéticos que posibilitan el reconocimiento de la rima, de la rima interna, de los juegos fónicos de palabras en eco, de los paralelismos sintácticos, de la presencia de recursos metafóricos y de figuras que no son frecuentes en el uso cotidiano de la lengua. La intensidad de las cualidades poéticas y métricas del cuento de M. A. Asturias, «Clarín Clarinero» hace que el texto pueda adoptar la distribución versal del poema:

Don Claro, clarinero,
y Doña Clara, clarinera,
familia de clarineros,
parientes de los luceros
por el brillo de su pluma,
húmedo azul en espuma,
el dibujo de su estampa,
de ágil acero templado,
sus picos negros muy negros
y sus ojos de oro tul.

Don Claro era un caballero avaro,
de smoking azul oscuro;
y Doña Clara su esposa,
una pájara ambiciosa,
y su hija Clarirosa,
a quien buscaban marido,
una muchacha preciosa.

La forma de este cuento permite que, a través de la observación y el análisis o de la lectura lúdica, la competencia literaria asimile a partir de este texto múltiples peculiaridades del uso literario de la lengua y del discurso literario. Las posibilidades de aplicación didáctica que sugieren estos cuentos son innumerables, desde la observación y lectura hasta la manipulación del texto. Por otra parte, «Clarín Clarinero» ofrece - tanto para la comprobación de las capacidades de recepción literaria como para el desarrollo de la CL- tantas y tan variadas propuestas, que explicitarlas supondría hacer un estudio del discurso literario. Y todo ello aparece en un elaborado y sugerente cuento infantil. Quede sólo esbozada la idea.

Para finalizar quisiera presentar otro par de textos, de los que se considerarían «clásicos de la LIJ», para comprobar dos cosas. Primera, que la *proyección en la LIJ facilita la lectura posterior, «de adultos», porque actúa como conocimiento o componente previo de la CL. Y segunda, que la lectura de determinados textos permite generar una serie de interesantes inferencias para el desarrollo de la CL.*

TEXTO 1

Durante las semanas que siguieron, Robinsón exploró metódicamente la isla y trató de localizar las fuentes y los abrigos naturales, los mejores lugares para pescar, los rincones donde había cocoteros, bananeros y palmeras datileras. Concentró el almacenamiento en la cueva del macizo rocoso del centro de la isla. Transportó todo lo que pudo recatar de *La Virginia*, que había resistido milagrosamente las tempestades de los meses anteriores. Después de colocar los cuarenta barriles de pólvora negra en el fondo de la cueva, alineó los baúles con ropas, cinco sacos de cereales, dos cestos con vajilla y objetos de plata, diversas cajas con objetos heterogéneos -candelabros, espuelas, joyas, lupas, lentes, navajas, cartas marinas, cortaplumas, espejos, dados, un cofre con material de navegación, cables, poleas, farolillos, cañas de pescar, flotadores, etc. Y por último una arqueta con onzas de oro y monedas de plata y de cobre. Los libros que encontró en las cabinas se habían mojado tanto con el agua de mar y con la lluvia, que los textos impresos se habían borrado, pero Robinsón pensó que si dejaba secar al sol las páginas blancas, podría utilizarlas para escribir su diario, en caso de que encontrara algún líquido que le sirviera de tinta.

TEXTO 2

No fatigaré al lector con los menudos incidentes ocurridos en el resto del viaje y que se refieren al tiempo,

vientos y corrientes; abreviando mi relato en homenaje a lo que va a seguir, diré que arribamos a mi antigua residencia, la isla, el 10 de abril de 1695. No fue sin dificultad que alcancé a reconocer aquella tierra, pues como antes había llegado y salido de ella por el lado austral y oriental, proveniente del Brasil, arribando ahora por el lado que da al océano y sin mapa que señalara en modo alguno su situación, apenas la reconocí al verla y hasta dudaba si aquella tierra era o no mi isla.

Anduvimos errando un buen tiempo por las inmediaciones y desembarcamos en varias islas que se encuentran en las bocas del gran río Orinoco sin dar con la mía; aquello me sirvió sin embargo, para advertir el error en que había estado al creer que desde mi isla alcanzaba a divisar el continente, cuando en realidad sólo apenas percibía una gran isla o mejor una cadena de islas que forman como un abanico en las bocas del gran río. En cuanto a los salvajes que desembarcaban en la isla, no eran precisamente los caribes, sino isleños y otros bárbaros de la misma clase, que vivían algo más próximos a nuestro lado que el resto de las tribus. [...]

Tan pronto como reconocí el lugar llamé a Viernes y le pregunté si sabía dónde estábamos. Miró en torno, y luego golpeó las manos.

-¡Oh, sí! -exclamó vivamente-. ¡Oh, sí, oh, allí!

Señalaba el emplazamiento de nuestra casa, y se puso a bailar y saltar como un enloquecido; me costó bastante trabajo impedirle que se tirara de un salto al mar y fuera nadando hasta la costa.

Tras su lectura podrá comprobarse si la personal competencia literaria permite identificar los siguientes aspectos texto: el género (narrativa, novela de aventuras), la tipología textual: narrativa, el punto de vista del narrador, el tema, el argumento, la obra a la que pertenecen; y también habrán permitido formular expectativas sobre las características de la obra, de la acción, del carácter del protagonista..., sobre la función posible de los elementos mencionados en el rescate, etc. Y quizá, según la experiencia lectora del receptor, acaso se haya advertido que estos fragmentos tienen conexión con otras obras.

Dado que el texto 1 corresponde a la obra de Michel Tournier, *Viernes o la vida salvaje* (1971) y que el texto 2 corresponde al capítulo 2 de la obra de Daniel Defoe, *Nuevas aventuras de Robinson Crusoe* (finales de 1719), el lector implícito de estos textos debiera haber leído *Las Aventuras de Robinson Crusoe* (1719) para advertir que hay un cambio de punto de vista del narrador (tercera y primera persona) y que en los

textos hay suficientes indicios como para advertir que el texto y el autor cuentan con los implícitos y los saberes previos de su lector ideal.

La lectura de este tipo de reelaboraciones¹⁹, sin duda evoca y remite a otros textos (leídos u oídos) y activa nuestro conocimiento intertextual, porque este tipo de obras:

- - Cuenta con nuestro supuesto conocimiento previo del hipotexto.
- - Parte de una arquitectura (valoración y evocación compartida dentro de una tradición cultural).
- - Juega con unas previsibles expectativas que se supone en el lector.

Y ofrecen nuevos alicientes de recepción a partir de las particulares estrategias que el autor sigue en la reelaboración del texto:

- - Proponen al lector una interacción a partir de unos implícitos compartidos.
- - Nos sorprenden con sus reinterpretaciones, giros, variaciones.
- - Proponen una actividad de juego mental y receptor, en el que la anticipación, el reconocimiento, la identificación (dentro de la variación) son estrategias necesarias en este atrayente juego metaliterario.
- - Estimulan una lectura todavía más activa e implicada, porque además de los conocimientos señalados, se añade la evocación constante del referente hipotextual.

Acaso con estos ejemplos baste para entender que las obras de la LIJ de todas las épocas son un componente de la cultura y tradición literaria y que, por lo mismo, aportan elementos que forman y enriquecen la competencia literaria del lector, particularmente aquellas que comparten una fuente común o que mantienen evidentes relaciones con otros textos.

En suma, la competencia lectora hace que la actividad lectora ponga en acción los diversos saberes (lingüísticos, metalingüísticos, enciclopédicos, estético-culturales, pragmáticos, vivenciales... y un largo etc.) que el lector ha integrado en su CL, los cuales se activan ante la diversidad de referentes, alusiones, exposiciones... que una obra puede ofrecer. Esta idea es una de las conclusiones a la que se llega según la proyección cognitiva de las recientes teorías literarias de cariz fenomenológico, en especial la teoría de la recepción. La activación de la competencia literaria depende, en gran parte, de las características del texto objeto de recepción.

Referencias bibliográficas

△

- AGUIAR E SILVA, V. (1980): *Competencia Lingüística y Competencia Literaria*. Gredos. Madrid.

- BENTON, M. y FOX, G. (1985): *Teaching literature Nine to Fourteen*. Oxford University Press. Londres.
- BIERWISCH, M. (1965): *Poetik und linguistik*. Nymphenburger Verlagshandlung. Munich.
- CERRILLO, P. (1996): «Qué leer y en qué momento», en P. Cerrillo y J. García Padrino: *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Ed. de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERRILLO, P. y J. GARCÍA PADRINO (1996): *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Ed. de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- COLOMER, T. (1994): «L'adquisició de la competència literària», en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 1, pp. 37-50.
- — (1998): *La formació del lector literari*. Barcanova. Barcelona.
- CULLER, J. (1974): *Poética estructuralista*. Anagrama. Barcelona.
- — (1992). «In defence of overinterpretation». En *Interpretation and overinterpretation*. S. Collini (ed.) New York: Cambridge University Press. 109-124.
- DIJK, T. A. van (1976): «Aspectos de una teoría generativa del texto poético», en M. Greimas (ed.) *Ensayos de semiótica y poética*. Planeta. Barcelona.
- — (1983): *La ciencia del texto*. Paidós. Barcelona.
- ECO, U. (1979/81): *Lector in fabula*. Lumen. Barcelona.
- — (1992). *Interpretation and overinterpretation*. New York: Cambridge University Press.
- FISH, S. (1989): «La literatura en el lector», en R. Warning (ed.), *Estética de la recepción*. Visor. Madrid, pp. 111-132.
- GARCÍA BERRIO, A. (1989): *Teoría literaria*. Cátedra. Madrid.
- ISER, W. (1976). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. Trad. *El acto de leer*. Madrid: Taurus, 1987.
- — (1974): *The Implied Reader: Patterns in Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore. Johns Hopkins University Press.
- JAUSS, H. R. (1978): *Experiencia estética y hermenéutica literarias*. Taurus. Madrid.
- KRISTEVA, J. (1969): *Semiótica*. Madrid.
- — (1969): *Recherches pour une Sémanalyse*. Seuil. París.
- LÁZARO CARRETER, F. (1991): «La enseñanza de la literatura», en *Actas I Jornadas de Metodología y didáctica de la lengua y literatura españolas*. U. de Extremadura/ICE UNEX. Cáceres, pp. 11-32.
- — (1980/1987): «La literatura como fenómeno comunicativo», en J. A. Mayoral, (ed.) (1987): *Pragmática de la comunicación literaria*. Arco Libros. Madrid, pp. 151-170.
- MAYORAL, J. A. (ed.) (1987a). *Estética de la recepción*. Arco Libros. Madrid.
- — (ed.) (1987b): *Pragmática de la comunicación literaria*. Arco Libros. Madrid.
- MEEK, M. (1988): *How Texts Teach What Readers Learns*. Thimble Press. South Woodchester-Glos.
- MENDOZA, A. (1988): «La competencia literaria: Una observación en el ámbito escolar», *Tavira*, 5. Universidad de Cádiz, pp. 25-55.
- — (1996): «El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la Literatura», en *Signa*, 5, pp. 265-288.

- — (1997): «El cuento y sus aportaciones al intertexto del lector», en *Contos e Lendas de Espanha e Portugal*. Évora y Universidad de Extremadura. Mérida. pp. 129-140.
- — (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. La Muralla. Madrid.
- — (1995): *De la literatura a la interpretación*. Ed. A-Z. Buenos Aires.
- — (1998a): «Intertextualitat i recepció: el conté tradicional», en *Articles de Didàctica de la llengua i la literatura, 14*, monográfico «Intertextualitat» coordinado por A. Mendoza, T. Colomer y A. Camps, pp. 13-32.
- — (coord.) (1998b): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. SEDLL./ICE. Universitat de Barcelona/ Horsori. Barcelona.
- — (en prensa, 1998c): *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector*. Octaedro. Barcelona.
- MENDOZA, A., LÓPEZ VALERO, A. y MARTOS, E. (1996): *Didáctica de la Lengua para la Educación Primaria y Secundaria*. Akal, Madrid.
- MENDOZA, A. Y LÓPEZ VALERO, A. (1997): «Nuevos cuentos viejos. Los efectos de la transtextualidad», *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 90, pp. 7-18.
- NAVARRO, R. (1996): *¿Por qué hay que leer los clásicos?* Barcelona. Ariel.
- — (1998): *Cómo leer un poema*. Ariel. Barcelona.
- OHMANN, R. (1987): «Los actos de habla y la definición de literatura», en J.A. Mayoral (ed.): *Pragmática de la comunicación literaria*. Arco Libros. Madrid, pp. 11-34.
- OTTEN, M. (1987): «Sémiologie de la lecture», en M. Delcroix y F. Hallyn, *Introduction aux études littéraires*. Duculot. París, pp. 340-350.
- REYZÁBAL, V. (1992): *El aprendizaje significativo de la literatura*. La Muralla. Madrid.
- RIFFATERRE, M. (1991): «Compulsory reader response: the intertextual drive», en M. Worton y J. Still, pp. 56-78.
- — (1989): «Criterios para el análisis del estilo», en R. Warning (ed.), *Estética de la recepción*. Visor. Madrid, pp. 89-108.
- SENABRE, R. (1993): «Las condiciones del lector», en *Actas III Jornadas de Metodología y Didáctica de la Lengua y Literatura Españolas: Lingüística del texto y Pragmática*. Cáceres.
- SMITH, F. (1973): *Psycholinguistics and Reading*. Holt. Londres.
- STUBBS, M. (1983/87): *Discourse Analysis. The sociolinguistic Analysis of natural Language*. Blackwell. Oxford. (Análisis del Discurso. Madrid. 1987).
- THOMAS, J. J. (1978): «Théorie générative et poétique littéraire», en *Langages*, 51, pp. 7-64.

2010 - Reservados todos los derechos

Permitido el uso sin fines comerciales

[Facilitado por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes](#)

Súmesese como [voluntario](#) o [donante](#) , para promover el crecimiento y la difusión de la [Biblioteca Virtual Universal](#) www.biblioteca.org.ar

Si se advierte algún tipo de error, o desea realizar alguna sugerencia le solicitamos visite el siguiente [enlace](#). www.biblioteca.org.ar/comentario

