

**Actas del VIII Congreso Internacional
Cátedra UNESCO para la Lectura y la
Escritura**

**Lectura y escritura de las dinámicas
discursivas en el mundo contemporáneo**

Instituto de Investigaciones Lingüísticas
Universidad de Costa Rica

2016

**Actas del VIII Congreso Internacional Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura:
Lectura y escritura de las dinámicas discursivas en el mundo contemporáneo, 2016**

Editores generales:

Dr. Jorge Murillo Medrano, Universidad de Costa Rica

Dr. Adrián Vergara Heidke, Universidad de Costa Rica

Pares evaluadores:

Ana Cláudia Souza: anacs3@gmail.com

Carlos Sánchez Avendaño: tocumarama@yahoo.es

Cecilia Pereira: ceciliapereira@arnet.com.ar

Elvira Narvaja de Arnoux: elviraarnoux@gmail.com

Federico Navarro: fnavarro@conicet.gov.ar

Gerardo del Rosal: gerardo.delrosal@gmail.com

Giovanni Parodi Sweiss: giovanni.parodi@pucv.cl

Gloria Rincón Bonilla: gloriarinconbonilla@gmail.com

Graciela Góngora: gracielaedo@hotmail.com

Hilda Quintana: hquintan@gmail.com

Laura D. Ferrari: lferrari1@live.com.ar

Leonor Scliar-Cabral: leonorsc20@gmail.com

Mabel Giammateo: ggiammat@gmail.com

María Cristina Martínez Solís: maria.martinez@correounivalle.edu.co

María Elena Hauy: mehauy_9@hotmail.com

Marielos Murillo: marielosmuro@gmail.com

Norma González: zamijuan@cantv.net

Sergio Serron: sergio.serron@gmail.com

Susana Hocevar: suhocevar@nysnet.com.ar

Índice

RECONFIGURACIÓN DEL ROL DEL LECTOR ANTE LA INCLUSIÓN DE TIC EN EL CONTEXTO ESCOLAR	
Acosta, S. y Pedraza, E.	6
CARACTERIZACIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA “ACADÉMICA” DE ESTUDIANTES DE UNA MAESTRÍA: ENTRE LA ESCRITURA CIENTÍFICA Y LA PRÁCTICA PROFESIONAL	
Aguilar, L.	24
LINGÜÍSTICA APLICADA BRASILEIRA: O ESPAÇO DA VOZ DO LEITOR E DO ESCRITOR NA PESQUISA SOBRE LEITURA E ESCRITURA	
Bohn, H.	42
RUEDA EL HERALDITO: UNA ESTRATEGIA DE CUATRO RS	
Botero et al.	58
EL ALFABETO PICTOFÓNICO PARA LA ENSEÑANZA DE LAS REGLAS DE CORRESPONDENCIA GRAFEMA FONEMA (RCGF)	
Carpio, M.	81
LENGUAJE EN TEXTOS INFANTILES: MECANISMO DE CONSTRUCCIÓN Y DECODIFICACIÓN DE LA REALIDAD	
Castellón, L. y Camacho, A.....	109
LECTURA Y ESCRITURA COMO PRÁCTICA SOCIAL: ANTIGÜEDAD CLÁSICA Y ÉPOCA MODERNA	
Castro, G.	127
LA LECTURA Y LA ESCRITURA CON TECNOLOGÍAS DIGITALES. UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO EN LA ESCUELA SECUNDARIA	
Collebechi, M. y Swarinsky, M.	139
MANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA, UMA NECESSIDADE NO ENSINO DA LÍNGUA AOS ESTRANGEIROS	
Cosenza, R.	155
COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS DE ESTUDIANTES DE PRIMER NIVEL UNIVERSITARIO: ESTUDIO CORRELATIVO DE DOS COHORTES 2006-2015	
Díaz, F.	170
EL PROCESO DE CONCEPTUALIZACIÓN EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD: UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DE TEXTOS INTERMEDIOS	
Dorronzoro, M.	202
ESTUDIO DE UNA SITUACIÓN DE LECTURA AL INICIO DE UNA SECUENCIA DE CIENCIAS NATURALES	
Espinoza et al.	233
ABRIR EL TELÓN INTERACTIVO: IDEOLOGÍA, REPRESENTACIONES E IMAGINARIOS EN LA LECTURA CRÍTICA MULTIMODAL	
Galindo, M.	251

LA RECETA DE COCINA, UN RECURSO MULTIDIMENSIONAL PARA LA DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA	
García, I.	279
RASGOS DISCURSIVOS DE LA COMPETENCIA LITERARIA. ESTUDIO EXPLORATORIO	
Godínez, E. y Alarcón, L.	307
LA LECTURA ES UN COMPLEJO TRABAJO SUBJETIVO DENTRO DE UN ESPACIO DE ESPIRITUALIDAD LAICA	
Guerrero, G.	336
LA SECUENCIA DIDÁCTICA COMO FORTALECIMIENTO DE LA ESCRITURA	
Jiménez. A. y Torres, A.	353
PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E DE ESCRITA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES	
Machado. M.L. y Lopes, P.	381
“Abrir un libro, abrir el mundo”: una experiencia de formación de profesores y animación a la lectura literaria en escuelas públicas	
Mineiro, I.	412
DESAFÍOS DE LA PRODUCCIÓN DE DISCURSOS ARGUMENTATIVOS INFANTILES	
Ortega, S.	431
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE OS SABERES PEDAGÓGICOS NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA	
Pereira et al.	454
LA ESCRITURA EN INTERNET: HACIA LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL	
Pérez, D.	475
DE CÓMO LOS LIBROS Y LAS NEURONAS RESCATARON A LOS OSOS YOGUIS	
Quiroz, F.	489
RECURSOS PARA EL INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN EN NARRACIONES ESCRITAS POR ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
Rubio, M.	502
FACEBOOK EN LOS UMBRALES. ESTUDIO COMPARATIVO DE PRÁCTICAS LETRADAS ACADÉMICAS EN CONTEXTOS DE RESTRICCIÓN CRECIENTE	
Simoni et al.	518
LA CULTURA ESCRITA Y LA FORMACIÓN DE INGENIEROS	
Soriano et al.	533
ESCRITURA CREATIVA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES Y PARA LA FORMACIÓN DE AUTORES EN EL BACHILLERATO	
Suárez, G.	560
“LEELO EN LA WEB, UN CASO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN PANTALLA EN EDUCACIÓN SUPERIOR”	
Téllez, N. y Rivera, M.	574

Representaciones de los docentes universitarios sobre la lectura en pantalla y sus relaciones con los procesos del enseñar	
Torres, M.	594
REVISIÓN CRONOLÓGICA DEL MÉTODO Q/A Y LA RECONCEPTUALIZACIÓN EN LAS AULAS DESDE UN ENFOQUE COMUNICATIVO	
Tronchoni, H.	618
LAS CONDICIONES DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS PROFESIONALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
Vázquez, A.	633
ESTUDIO DE MECANISMOS DE COHESIÓN EN LA EXPRESIÓN ESCRITA DE JÓVENES INGRESANTES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES DE LA UNNE	
Wingeyer et al.	665

RASGOS DISCURSIVOS DE LA COMPETENCIA LITERARIA.

ESTUDIO EXPLORATORIO

Eva Margarita Godínez López y Luisa Josefina Alarcón Neve

RESUMEN

Un espacio de estudio en la formación de la Competencia Discursiva en la adolescencia es la adquisición de la Competencia Literaria, entendida como el conjunto de saberes y habilidades de distinto tipo que el sujeto despliega al interpretar y producir textos literarios (Mendoza Fillola, 2008). Aunque la teoría al respecto es hoy abundante, son más comunes los artículos descriptivos y prescriptivos que la abordan como objeto didáctico, que las investigaciones sistemáticas sobre sus manifestaciones concretas, sean orales o escritas. El presente trabajo expone los resultados de un estudio exploratorio cuyo objetivo fue definir unidades de análisis que aporten información sobre la adquisición de dicha competencia en adolescentes escolarizados. La prueba piloto de las categorías de análisis se aplicó a una muestra representativa de ensayos comparativos realizados por estudiantes de una preparatoria privada del centro de México. Esto permitió, en acuerdo con la teoría antecedente, relacionar los rasgos encontrados con operaciones discursivas vinculadas con la interpretación de obras literarias, pero también llevó a realizar ajustes en las unidades para adecuarlas a la pregunta central de la investigación. A partir de este acercamiento al corpus fue posible diseñar una nueva propuesta de análisis que considera la forma en que los adolescentes usan terminología del análisis literario, expresiones epistémicas y figuras literarias como medios para expresar su recepción y valoración de las obras de acuerdo a su nivel de competencia; todo esto, a la luz de factores como la escolarización y el contacto con la lectura y la escritura de textos literarios.

Palabras clave: lenguaje en la adolescencia, competencia discursiva, competencia literaria, análisis de textos.

Introducción

El presente trabajo explora la posibilidad de probar empíricamente algunos supuestos que la teoría y la didáctica de la literatura han dado por sentados como componentes de una capacidad abstracta de los sujetos para producir interpretaciones coherentes sobre sus lecturas. Parte de la idea de que “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” (Mendoza Fillola, 2008). Investigaciones previas de corte psicolingüístico, didáctico y etnográfico han verificado esta competencia a través de la observación de desempeños en materia de recepción, formación de conceptos y hábitos de consumo literario; en el presente estudio se enfoca el tema desde el plano del discurso, analizando un corpus escrito.

La comunicación escrita de la interpretación de obras literarias es reconocida por la teoría antecedente como una de las dos caras de la competencia: *recepción y producción* (Cassany, Luna y Sanz, 1999; Latorre Zacarés, 2007; Mendoza Fillola, 2008 con base en Van Dijk, 1972; Rosal Nadales, 2010 con base en Bierwisch, 1965 y Sánchez Corral, 2003; y Witte, Rijlaarsdam y Schram, 2012, fundados en Coenen, 1992); por ello, como punto de partida en la observación de la formación y desarrollo de la competencia literaria en los adolescentes, ha sido necesario delimitar algunos rasgos textuales que resulten productivos como *indicadores de manifestación o presencia* de la competencia en el plano del discurso. Con ese fin se analizó un conjunto de indicadores de adquisición de la competencia previamente identificados por Mendoza Fillola (2008) y Witte, Rijlaarsdam y Schram (2012), entre los cuales se eligieron cuatro aspectos discursivos con los cuales se operó sobre una muestra de ensayos comparativos escritos por adolescentes de bachillerato.

El problema de estudio. ¿Qué es la competencia literaria?

La competencia literaria ha sido definida por diversos autores con intereses formativos o investigativos. Algunos la asimilan a la competencia lectora: “La competencia literaria implica toda actividad cognitiva de la lectura y mide el nivel de eficiencia del lector ante cualquier texto” (Cerrillo, 2007; en Berenguer, 2013). Mientras otros focalizan su especificidad estética: “Una específica capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas cuanto la comprensión de sus efectos” (Bierwisch, M., 1965, cit. por Sánchez Corral, 2003; en Rosal Nadales, 2010). En cuanto las definiciones consideran la producción y no sólo la recepción, la competencia literaria comienza a ser asociada con la competencia comunicativa.

Por otra parte, a partir del interés que motivó en la psicolingüística a través de los estudios de la escritura y la lectura, a la competencia literaria se le empiezan a atribuir rasgos de carácter cognitivo ligados con el desarrollo lingüístico, como la capacidad del lector para diferenciar la comprensión literal de la literaria. De tal modo, poseerla supone poder delimitar qué rasgos, elementos, condiciones y convencionalismos permiten identificar una producción lingüística con la marca de lo poético (Chiama de Jones, 2010).

Mendoza Fillola (2008) se apoya en Van Dijk, Thomas y Culler para establecer su acepción: “La capacidad del hombre para producir e interpretar textos” (Van Dijk, 1972: 170). Es decir, una suma de saberes de muy diversa índole, necesarios para la recepción y la producción de obras literarias. Se considera una abstracción paralela a la propuesta generativista de la competencia lingüística; como una concepción ideal de un conjunto de conocimientos interiorizados por el lector, que le habilitan para la producción y la recepción de creaciones literarias. En este contexto, no es una facultad general sino una aptitud aprendida, derivada y

relacionada con la competencia lingüística (Thomas, 1978). Más cercana a la Teoría de la Recepción, la competencia es entendida como “el conjunto de convenciones para leer los textos literarios” (Culler, 1974). La competencia literaria se construye con la progresiva acumulación de conocimientos aportados por los textos, que se orientan a la elaboración del intertexto del lector. Se desarrolla en distintos momentos, en etapas con diferentes grados de formación.

Cassany, Luna y Sanz conciben la competencia literaria como un desarrollo de la competencia lingüística: “...concepto paralelo al de competencia lingüística: la competencia literaria... incluye las habilidades propias de la comprensión lectora pero va mucho más lejos (...) debería desarrollar también las habilidades de la expresión con la ampliación de recursos estilísticos que el alumno podrá usar opcionalmente para utilizar la lengua como medio de expresión (...) no es más que una manifestación de una competencia lingüística plena y madura” (1998: 488-489).

Por su parte, la noción cognitivista de Witte, Rijlaarsdam y Shram (2012) se basa en Coenen: “La actitud del lector literariamente competente hacia la literatura se caracteriza por la disposición a invertir en la lectura y a tener una mente abierta con respecto a las perspectivas y marcos de referencia inusuales” (Coenen, 1992, p. 73; en Witte, Rijlaarsdam y Shram, 2012, p. 7).

Finalmente, en una acepción más sociocultural, Van der Pol (2012) sostiene que no existe sólo una forma apropiada (competente) de leer literatura. Ésta depende y se construye en una comunidad interpretativa a partir de las prácticas de lectura literaria, en que los lectores interpretan de muy diversas maneras. Por tanto, la competencia literaria es tanto una característica de los lectores (una “gramática del relato internalizada”) como una descripción de tal competencia (una “poética o gramática descriptiva”).

Contexto de los participantes y características del corpus

El corpus está compuesto por 140 ensayos escritos por dos grupos de alumnos de una escuela privada de enseñanza media, con un alto reconocimiento académico, situada en la región central de México. Los estudiantes pertenecen mayoritariamente a la clase media y media-alta, de las generaciones 2011-2014 y 2012-2015, pertenecientes a los planes de estudio bilingüe y bicultural. Las muestras fueron producidas en el sexto semestre, es decir, en enero-mayo 2014 y enero-mayo 2015, respectivamente.

El ensayo comparativo en la clase de literatura. Las condiciones de producción de los textos

En los planes de estudio vigentes en el momento de recolección de las muestras, los ensayos eran evidencias de aprendizaje solicitadas en el primero, segundo, cuarto, quinto y sexto semestres. Los dos primeros cursos de Lengua Española consideraban en los objetivos curriculares que los estudiantes aprendieran a redactar ensayos interpretativos sobre obras literarias. Se escribían dos por semestre, con base en la lectura de una novela corta o un cuento.³⁷

Este tipo de ensayo partía de una tesis que debía expresar la interpretación de algún aspecto relevante de la obra, que luego tenía que ser sustentada con tres argumentos respaldados por sendas citas directas de la lectura. Los estudiantes tenían la oportunidad de elaborar un borrador para ser revisado antes de la entrega de la versión final, ya fuera por la profesora titular de su clase o por cualquiera de las dos restantes profesoras del área de Lengua.³⁸

³⁷ Generalmente literatura latinoamericana: Carlos Fuentes, García Márquez, antologías de cuentos.

³⁸ En aquel momento tres profesoras compartían las materias de Lengua I, II y III, y todas seguían los mismos lineamientos de evaluación asentados en una rúbrica única. Las diferencias en las asesorías variaban en cuanto al estilo de cada una para promover la reflexión sobre las obras y el modo de introducir el tema, que siempre ha sido el aspecto más problemático de la redacción de este género para los alumnos.

Aquellos ensayos se escribían también con el apoyo de rúbricas de evaluación conocidas con anticipación por los alumnos, en las que se enfatizaban los aspectos estructurales, de redacción, ortografía y estilo que serían evaluados. En el tercer semestre no se escribía ensayo, sino un discurso que se presentaba oralmente y formaba parte de un concurso primero interno, luego del Campus y finalmente a nivel sistema.

A partir de cuarto semestre las materias del área cambiaban del enfoque lingüístico inicial hacia un enfoque literario: Español y literatura comparada clásica (4o.), moderna (5o.) y contemporánea (6o.) consideraban entre sus evidencias de aprendizaje también dos ensayos, uno por evaluación parcial, pero ahora con el método del análisis comparativo.

El semestre suele constar de 16 semanas de clase. Sin contar las semanas de exámenes, los estudiantes leían una obra literaria a la semana (o una selección de ellas) del periodo correspondiente; en suma, 10 u 11 autores al semestre.³⁹ La lectura era objeto de un control de evaluación individual con una serie de preguntas cerradas o abiertas (impreso o por medio de una aplicación electrónica como Socrative⁴⁰), y luego se promovía la discusión en clase acerca de los temas, los personajes, el estilo, etc.

La curva de aprendizaje del ensayo comparativo, que constituye el corpus de este estudio, se puede describir como sigue: en la materia de Clásica (4o. semestre) se instruye a los estudiantes sobre las variables de comparación: motivo, contexto, influencia, deuda, imitación, estilo, escuela

³⁹ La extensión de las lecturas es muy variable pues depende de los géneros. Con la excepción de dos novelas (el *Quijote*, de la que se seleccionan capítulos de ambos libros, y la *Divina Comedia*, de la que se lee el Infierno), todas las obras se leen completas, en ediciones no abreviadas ni parafraseadas, bajo revisión de la profesora.

⁴⁰ Socrative es un sistema de respuestas en tiempo real vinculado a la nube que permite a los profesores involucrar a sus alumnos en ejercicios educativos y juegos a través de dispositivos electrónicos. Es propiedad de la empresa MasteryConnect de Salt Lake City, Utah.

literaria, género, etc., con base en las definiciones del libro de texto,⁴¹ y se les orienta sobre las formas de emprender la tarea de escritura: qué obras comparar y con qué variables.⁴² Los estudiantes disponen, por lo general, de una semana para elaborar el borrador, solicitar revisiones a cualquiera de las profesoras de Lengua si lo creen necesario y entregar la versión final impresa acompañada de la rúbrica.

A partir del primer ensayo de quinto semestre, en la materia de Español y Literatura Moderna, se puede considerar que la mayoría de los estudiantes han logrado cierto nivel de autonomía, en tanto que han mecanizado los aspectos estructurales, gramaticales y de estilo de citación, y concentran las asesorías en los aspectos siguientes:

- a) Decidir cómo abordar las obras que elegían comparar: enfoque y variables.
- b) Verificar la relación variables-citas elegidas.
- c) Revisar la ortografía.

En sexto semestre muy pocos alumnos solicitan asesoría para la revisión directa del texto; se concretan a comentar el plan general del ensayo con su profesora. Es conveniente aclarar que aunque escribían sendos ensayos en la primera y en la segunda evaluación parcial, uno no era la re-elaboración del otro, ni un segundo intento, sino documentos distintos con procesos iguales, tal como se han descrito en este apartado.

⁴¹ Betancourt, Mauricio (2009). *Literatura comparada clásica*. México: McGraw Hill.

⁴² Las obras debían ser las que iban siendo leídas a lo largo del programa del curso: poesía lírica y épica, drama y ensayo en Clásica; novela, drama y poesía en Moderna; poesía, drama, novela y cuento en Contemporánea. Las variables las escogían los estudiantes, pero generalmente se asesoraban al respecto.

Si bien los rasgos a estudiar en esta investigación están relacionados con los contenidos de la materia y son promovidos por el tipo de tarea de escritura, no son dirigidos o ni corregidos por la profesora.

La rúbrica: restricciones y libertades para el autor

La rúbrica de evaluación describe las características mínimas que debe reunir el ensayo en su versión final. Se divide en seis aspectos: tipo textual, ortografía, estructura y contenido, redacción, formato y presentación.

El primer elemento de ponderación expone lo que se espera que redacten los estudiantes; el género es descrito como un texto de estructura introducción-desarrollo-conclusión con una tesis explícita, y debe estar sustentado por argumentos con un orden lógico. Se le distingue de otros géneros cercanos como el resumen o la reseña, pues en los ensayos tempranos de los primeros semestres, un error común es contar el argumento de la obra, sin sostener una tesis ni argumentar.

La escritura convencional de las palabras y su acentuación gráfica es un aspecto de la escritura al que los bachilleres dedican mucha atención porque su descuido es penalizado en todas las materias del área de Lenguaje. Sobre una calificación total de 100, un texto con 10 errores es anulado (en el sentido de que ya no se sigue revisando y el resto de sus ponderaciones son desestimadas) y calificado con 30/100. Esta medida ejerce presión sobre los autores para corregir de manera exhaustiva sus escritos antes de entregar la versión final.

En cuanto a estructura, se pide que los ensayos tengan un título, al menos un párrafo de introducción en que se plantea el tema y propósito del ensayo. Fuera de rúbrica, se les alienta a incluir en esta sección un “gancho”: un elemento temático, anecdótico, una cita o un dato que llamen la atención del lector. El desarrollo es descrito como una secuencia recursiva en que tres

variables comparativas (que deben ser definidas) conducen la argumentación sobre el tema central. Por cada variable debe citarse una vez cada obra comparada, es decir, deben aparecer tres citas directas de cada obra. Se debe cerrar con al menos un párrafo de conclusión que no debe apartarse del tema sino recuperar la argumentación y los hallazgos del análisis comparativo.

En materia de redacción, se describen de manera simplificada los requerimientos mínimos de cohesión y coherencia del texto: la estructura de los párrafos, la exigencia de precisión y variedad en el vocabulario, con énfasis en el mantenimiento del registro académico. En este rubro también se les recuerda el uso de conectores, puntuación y otros mecanismos para cohesionar su texto.⁴³ El formato se refiere al estilo de citación, que sigue las normas de la American Psychological Association (APA); cierra con la presentación formal del documento.

Mención aparte merece el criterio incluido en el apartado de redacción según el cual se exigía al estudiante hacer uso de un discurso impersonal y objetivo, mediante la restricción de la primera persona gramatical.

El conjunto de criterios que componen la rúbrica exigen del autor: conocer y respetar las características del género en su estructura y los modos del discurso aceptables (argumentación, explicación, descripción, pero no narración); manejar un número mínimo de variables (tomadas de un repertorio preestablecido), así como un número mínimo de citas textuales referidas con el estilo APA; usar un lenguaje académico-culto evitando repeticiones y ambigüedades, y evitar la personalización. Los criterios de análisis en el presente estudio (las elecciones léxicas, el uso de

⁴³ Es fundamental anotar que los estudiantes cuentan con un Centro de Escritura Académica virtual que les ofrece recursos para planificar y revisar su escritura. No todos los alumnos reportan usarlo con frecuencia, aunque se fomenta su uso desde primer ingreso.

marcadores específicos, el tipo de estructuras sintácticas y el manejo de tropos y figuras) no son objeto de instrucción, asesoría o corrección, antes, durante o después de la escritura del ensayo.

La obtención y el ordenamiento de las muestras

La cantidad de ensayos recolectados se debe a la disponibilidad de alumnos del último semestre de cada generación y a la entrega voluntaria de los textos. A fin de mantener cierta homogeneidad en las condiciones de producción de los textos, el corpus se constituyó con los ensayos producidos al final del semestre de dos generaciones. Los ensayos fueron clasificados por generación (2014, 2015, según el año de egreso de la preparatoria);⁴⁴ y por sexo (mujeres, hombres).⁴⁵

Tabla 1.
Composición del corpus del estudio

Generación 2011-2014		Generación 2012-2015	
M	H	M	H
34	36	39	31
70		70	

De este conjunto se seleccionaron al azar 22 ejemplares para constituir una muestra representativa (16%) sobre la cual operar las categorías de análisis iniciales:

⁴⁴ El total de ensayos de la generación 2015 se igualó al total de la de 2014 eliminando 3 ejemplares al azar del conjunto más numeroso (el de producidos por mujeres, que pasó de 42 a 39).

⁴⁵ Esta clasificación presupone que no es posible, en esta etapa del trabajo, descartar factores como la “disposición” (*willingness*, según la terminología de Witte, Rijlaarsdam y Shram, 2012) de las distintas generaciones y de los distintos sexos, hacia la lectura literaria; otro factor, el de los géneros literarios comparados, también ha sido preservado en la etiquetación de las muestras en previsión de contrastaciones posteriores, por ser una dimensión considerada en el estudio holandés citado.

Tabla 2.
Composición de la muestra

Generación 2011-2014		Generación 2012-2015	
M	H	M	H
5	4	6	7
9		13	
22			

Primera aproximación al análisis de los datos

Como es usual en la investigación lingüística, el primer acercamiento al corpus supone poner a prueba unas categorías provisionales de análisis, mismas que permiten observar la naturaleza y el comportamiento de los datos obtenidos a través de esos filtros, y así poder realizar ajustes de cara a los objetivos del estudio (Strömquist, Nordqvist y Wengelin, 2004, pp. 364-365).

Elección y fundamentación de las unidades de análisis

Con ese propósito, en esta exploración fueron consideradas las siguientes categorías: vocabulario, complejidad sintáctica, marcadores discursivos y estilo.

Tabla 3.
Categorías y unidades de análisis puestas a prueba

Vocabulario	Complejidad sintáctica	Marcadores discursivos	Estilo
Sustantivos abstractos (humanidad, riqueza, religiosidad, incremento...)	Cláusulas subordinadas nominales	Manifestación de certeza (es evidente, es indudable, de hecho, está claro que...)	Figuras lógicas: antítesis, paradoja
Adjetivos abstractos (bondadoso, honrado, veraz, abstracto, servil...)	Cláusulas subordinadas adjetivales	De confirmación (en efecto, por supuesto, desde luego, efectivamente...)	Figuras retóricas: preguntas, hipérbole,

Vocabulario	Complejidad sintáctica	Marcadores discursivos	Estilo
			ironía, eufemismo
Superlativos de origen culto (sutilísimo, crudelísimo, paupérrimo...)	Cláusulas subordinadas adverbiales	De tematización (respecto a, a propósito de, referente a, por lo que respecta a...)	Figuras semánticas (tropos): alegoría, metáfora, etc.
Comparativos de origen culto (interior, exterior, inferior, anterior...)	Adjetivos antepuestos al nombre	De reformulación, explicación o aclaración (esto es, es decir, mejor dicho, en concreto...)	
Terminología propia del análisis literario (variables, géneros, escuelas...)		De ejemplificación (por ejemplo, a saber, así, sin ir más lejos...)	
Otros términos del campo semántico de las humanidades (filosóficos, históricos, económicos, sociológicos)			

La elección de estas cuatro categorías con sus sub-unidades se basó en los rasgos del instrumento de Witte, Rijlaarsdam y Schram (2012), que perfila un desarrollo en seis etapas de adquisición de la competencia literaria. Para ellos, un lector literariamente competente puede reconstruir la coherencia interna del texto para facilitar su comprensión; puede observar relaciones de semejanza o diferencia entre textos literarios, y también entre los textos y el mundo social y personal de los autores; asimismo, es capaz de comunicar su valoración personal e incluso contrastarla con la de otros lectores (2012, p. 7).

Por su parte, Mendoza Fillola (2008) considera, desde la perspectiva de la educación literaria y el análisis didáctico, que la competencia se desarrolla en tres niveles: uno inicial, uno intermedio y uno experto. El segundo nivel está: “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*” (p. 16, subrayado nuestro), lo cual no se observa en el nivel inicial, en que el lector se basa en la intuición y el contraste para expresar opiniones, aunque no pueda justificar las razones de sus juicios.

El estudio de Witte, Rijlaarsdam y Schram (2012), tuvo como objetivo diseñar un instrumento que sirviera para describir “diferencias relevantes” en la competencia literaria entre estudiantes holandeses, con el fin de identificar el proceso individual de su desarrollo. Para ello realizaron entrevistas y paneles con profesores expertos de educación media. La pregunta central fue: “¿Qué demuestra un estudiante con un *nivel particular de competencia literaria* con un *tipo particular de texto literario*?” (2012, p. 2; los subrayados indican las dos dimensiones consideradas por ellos: lo que el estudiante debe aportar y las demandas del texto, en el proceso de lectura). El análisis de los datos los condujo a la identificación de 14 rasgos o indicadores con los cuales definieron seis niveles sucesivos de competencia.

La siguiente descripción extrae rasgos de los niveles 3 y 4 de Witte, Rijlaarsdam y Schram (2012): “neither limited, nor extended” y “somewhat extended”, y el nivel dos de Mendoza Fillola (2008), que son propiamente los que evidencian una competencia literaria formada.

Tabla 4.

Las categorías y unidades como indicadores de niveles de competencia (adaptada de Witte, Rijlaarsdam y Schram, 2012, y Mendoza Fillola, 2008).

		Rasgos <i>Familiaridad con o capacidad de</i>			
Nivel de competencia	Perfil del lector	Vocabulario	Sintaxis	Marcadores discursivos	Estilo
2. Intermedio, mediado por el aprendizaje	“Aprendiz” El lector puede explicar sus razones sobre la caracterización y valoración literaria de un texto.	Conceptualización tipificadora basada en contenidos de instrucción	—	Caracterización y valoración literaria fundamentada en razones	—
3. Ni limitado ni extendido	“Reflexivo” Puede leer, comprender y apreciar obras literarias más bien simples.	Vocabulario matizado y algo variado (menos cotidiano, un poco más remoto para el estudiante). Conocimiento del dominio específico de la literatura: teoría narrativa elemental (instrumental)	Reconstrucción coherente del sentido de muchas oraciones largas pero claramente estructuradas	Construcción de la coherencia del texto	Estilo predominantemente literal pero también lenguaje figurado

		Rasgos <i>Familiaridad con o capacidad de</i>			
Nivel de competencia	Perfil del lector	Vocabulario	Sintaxis	Marcadores discursivos	Estilo
4. Algo extendido	“Interpretativo” Puede leer, comprender y apreciar obras literarias de un nivel medio de dificultad.	Vocabulario variado que es a menudo bastante alejado del uso lingüístico de los estudiantes. Conocimiento del dominio específico de la literatura: teoría del análisis de la trama e interpretación del texto	Reconstrucción coherente del sentido de muchas oraciones bastante complejas		Lenguaje con varias capas de significado (metáforas, ironía, simbolismo)

La familiaridad con el vocabulario y con el estilo literario, así como la posibilidad de construir representaciones de sentido coherentes a partir de secuencias sintácticamente complejas, eran consideradas por los investigadores holandeses como rasgos respecto de los cuales los adolescentes habrían de demostrar diferentes grados de competencia. En el entendido de que ésta comprende tanto la interpretación como la producción (Van Dijk, 1972, en Mendoza Fillola, 2008), en este trabajo se intentó probar si dichos rasgos pueden ser no sólo conceptualmente representables por los sujetos al grado de operar con ellos al leer, como lo pretendía el instrumento del antecedente holandés, sino incorporados al discurso propio en la escritura de un ensayo.

Asimismo, la capacidad de reconstruir coherentemente el sentido de los textos, resaltada también por Mendoza Fillola (2008), quien añade a esta reconstrucción la emisión de valoraciones

justificadas, podría observarse por la aparición en el texto de marcadores del discurso que evidencien procesos explicativos y argumentativos por parte de los autores.

Resultados del estudio exploratorio

El análisis de las categorías y unidades que se aplicaron a la muestra en este estudio exploratorio se sustentó en los siguientes autores: el corpus del español de México de López Chávez (2013) para el vocabulario; Betancourt (2009) para la terminología literaria; Gili Gaya (2002) para el análisis sintáctico; Calsamiglia y Tusón (2004) en la identificación de marcadores discursivos, y Beristáin (1998) y García Barrientos (2014) en lo referente a las figuras retóricas y poéticas. La segmentación en cláusulas se hizo a partir de los lineamientos de Berman y Slobin (1994).

Por razones de espacio, en los siguientes apartados se presentan sólo algunos ejemplos del análisis de cada categoría.

Así, para el primer punto a revisar, el correspondiente al vocabulario, se analizaron ejemplos en los que aparecieron términos especializados de alguna disciplina social, sustantivos o adjetivos abstractos o de baja frecuencia⁴⁶ (López Chávez, 2013); y terminología del análisis literario, como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5.
Análisis del tipo de vocabulario en ejemplos representativos de la muestra⁴⁷

⁴⁶ Como referente, la preposición *a* tiene un índice de uso de 13,958.58; el verbo *carecer* 27.72; *realidad* 155.85 pero *realismo* sólo 2.44 (López Chávez, 2013).

⁴⁷ Por razones de espacio se omite la explicación en extenso de la nomenclatura que usamos para identificar cada muestra: baste señalar que incluye la generación 14 o 15, el sexo H o M, las iniciales del participante, identificador de ensayo y géneros comparados, todo entre paréntesis.

Ejemplo	Frecuencia	Descripción
<i>Este poema resulta un poco más <u>explícito</u></i> (15HJLR1PT)	Adjetivo de baja frecuencia: índice 4.82	
<i>No es sino cuando se acepta esto que se topa uno con el despropósito total y <u>antiquísimo</u> de la vida misma</i> (15HJRV2TN)	Adjetivo de baja frecuencia: índice 1	Adjetivo superlativo culto
<i>...aquello ilógico y sin sentido; todo ello <u>aunado</u> a la vida</i> (15AXR2TN)	Adjetivo de baja frecuencia: índice 7.	
<i>Busca <u>desmitificar</u> la <u>trascendencia</u>, poner en evidencia que la vida humana está gobernada por el azar</i> (15JMR1TT)	Verbo de frecuencia 0 Sustantivo, índice 5.66.	Sustantivo abstracto
<i>Claramente se puede observar cómo dicha <u>cita</u> produce en el <u>lector</u> un <u>efecto</u> de angustia porque la mujer se castiga por irse con otro hombre, pero además de amor por querer a ese hombre, causa un <u>efecto</u> de sentimientos encontrados que a su vez crean una <u>atmósfera dramática</u></i> (15HJLR1PT)		Términos de intertextualidad y análisis literario.
<i>Para demostrar lo anterior, se utilizarán las <u>variables comparativas de escuela literaria</u>, <u>estilo</u> y <u>motivo</u> propuestas por Mauricio Betancourt en su libro <u>Literatura comparada clásica</u></i> (15HJMR1TT)		Términos del análisis literario.

En el segundo punto, la sintaxis, se tomaron los periodos clausales con subordinación adverbial, sustantiva o de relativo; asimismo, se recogieron todos los adjetivos antepuestos al nombre, esto último debido a que se considera que la anteposición del adjetivo al sustantivo que califica o especifica responde en español a un estilo más literario (García Barrientos, 2014, p. 50). A continuación se expone el análisis de los ejemplos más representativos.

- a. *La conclusión que se obtiene de este ensayo comparativo es que el existencialismo muestra la realidad tal cual es sin ningún tipo de alteración emocional pues las cosas pasan y no hay manera de detenerlas más que tomando una actitud absurda reaccionando de manera diferente ante cualquier circunstancia para así evitar que afecte al hombre en cuanto a sus emociones y sentimientos pues la mayoría de las veces exponerse de manera emocional puede dejar al hombre vulnerable para cualquier otro momento que le depare el destino (15MAGA2TN). Se muestra enseguida la segmentación clausal y la propuesta de análisis en la Tabla 6:*

Tabla 6.

Análisis de la complejidad sintáctica de un ejemplo representativo de la muestra

Ejemplo dividido en cláusulas	Tipo de subordinación
<i>La conclusión {que se obtiene de este ensayo comparativo} es</i>	
<i><que se <u>obtiene</u> de este ensayo comparativo></i>	INCRUSTADA RELATIVA
<i>que el existencialismo <u>muestra</u> la realidad {tal cual es} sin ningún tipo de alteración emocional</i>	C. PREDICATIVO
<i><tal cual <u>es</u>></i>	INCRUSTADA ADJETIVA
<i>pues las cosas pasan y no hay manera</i>	COORDINADAS
<i>de <u>detenerlas</u></i>	C. PREPOSICIONAL
<i>más que <u>tomando</u> una actitud absurda</i>	C. C. MODAL
<i><u>reaccionando</u> de manera diferente ante cualquier circunstancia</i>	C. C. MODAL
<i>para así <u>evitar</u></i>	C. C. FINAL
<i>que <u>afecte</u> al hombre en cuanto a sus emociones y sentimientos</i>	C. OBJETO
<i>pues la mayoría de las veces {exponerse de manera emocional} puede dejar al hombre vulnerable para cualquier otro momento {que le depare el destino}</i>	PERÍODO CAUSAL

< <u>exponerse</u> de manera emocional>	SUBORDINADA DE SUJETO
<que le <u>depare</u> el destino>	RELATIVA

- b. Como anteriormente se mencionaba, la obra de Camus es profundamente existencialista, Albert Camus usó mucho esta corriente ya que expresaba lo que él quería plantear en sus textos, la pérdida del hombre en un mundo frío, abandonado y sin moral, Dios ha muerto es la máxima de este movimiento, el existencialismo que tiene como principal representante a Friedrich Nietzsche trata expresa eso, la pérdida total de la fe y la esperanza (14HJRV2TN).

En la Tabla 7 se presenta el análisis de este fragmento.

Tabla 7.

Análisis de la complejidad sintáctica de un ejemplo representativo de la muestra

Ejemplo dividido en cláusulas	Tipo de subordinación
Como anteriormente se <u>mencionaba</u> ,	C. C. MODAL
la obra de Camus es profundamente existencialista,	
Albert Camus usó mucho esta corriente	
ya que <u>expresaba</u> {lo que él quería plantear en sus textos}, la pérdida del hombre en un mundo frío, abandonado y sin moral,	C.C. CAUSAL
<lo que él <u>quería plantear</u> en sus textos>	INCRUSTADA DE OBJETO
Dios <u>ha muerto</u>	SUBORDINADA DE SUJETO (la muerte de Dios)
es la máxima de este movimiento,	
el existencialismo {que tiene como principal representante a Friedrich Nietzsche} expresa eso, la pérdida total de la fe y la esperanza	
<que <u>tiene</u> como principal representante a Friedrich Nietzsche>	INCRUSTADA RELATIVA

- c. *Las obras a comparar serán Esperando a Godot de Samuel Beckett y El extranjero de Albert Camus. Dos obras separadas por diez años de diferencia y dos países muy distintos que entregan al mundo a grandes autores (...) En su protagonista aparece reflejada la Europa herida y destrozada tras dos grandes guerras. (...) Sus personajes son la personificación de tan radical cambio en el ámbito del pensamiento. (...) Por otro lado, en Esperando a Godot se presenta una fría ejemplificación del hombre moderno. (15AXR2TN).* A continuación se presenta la propuesta de segmentación y análisis de este ejemplo (Tabla 8).

Tabla 8.

Análisis de la complejidad sintáctica de un ejemplo representativo de la muestra

Ejemplo dividido en cláusulas	Tipo de subordinación
<i>Las obras {a comparar} serán Esperando a Godot de Samuel Beckett y El extranjero de Albert Camus.</i>	
<a <u>comparar</u> >	INCRUSTADA ADJETIVA
<i>Dos obras separadas por diez años de diferencia y dos países muy distintos que <u>entregan</u> al mundo a grandes autores (...)</i>	NOMINAL ADNOMINAL Adjetivo antepuesto (frase hecha)
<i>En su protagonista aparece reflejada la Europa herida y destrozada tras dos grandes guerras (...)</i>	Adjetivo antepuesto
<i>Sus personajes son la personificación de tan radical cambio en el ámbito del pensamiento (...)</i>	Adjetivo antepuesto
<i>Por otro lado, en Esperando a Godot se presenta una fría ejemplificación del hombre moderno.</i>	Adjetivo antepuesto con valor metafórico (epíteto)

- d. *El siguiente ensayo tiene como propósito comparar la obra Un tranvía llamado deseo de Tennessee Williams y Esperando a Godot de Samuel Beckett. Sin embargo, el verdadero propósito es adentrarse en el lado oscuro del amor; descubrir cómo la pasión máxima del*

espíritu humano puede convertirse en la causa primera de su desastre. (15HJMR1TT). La

Tabla 9 muestra la propuesta de análisis del ejemplo.

Tabla 9.

Análisis de la complejidad sintáctica de un ejemplo representativo de la muestra

Ejemplo dividido en cláusulas	Tipo de subordinación
<i>El siguiente ensayo tiene como propósito</i>	
<i><u>comparar</u> la obra <i>Un tranvía llamado deseo</i> de Tennessee Williams y <i>Esperando a Godot</i> de Samuel Beckett.</i>	C. OBJETO
<i>Sin embargo, el verdadero propósito es</i>	
<i><u>adentrarse</u> en el lado obscuro del amor;</i>	C. PREDICATIVO
<i><u>descubrir</u> cómo la pasión máxima del espíritu humano {puede convertirse en la causa primera de su desastre.}</i>	C. PREDICATIVO Adjetivo pospuesto enfanzador
<i><<u>puede convertirse</u> en la causa primera de su desastre.></i>	C. OBJETO Adjetivo pospuesto enfanzador

El tercer punto del análisis se enfoca al uso de marcadores discursivos, concretamente a aquellos que portan manifestación de certeza o confirmación, o que cumplen la función de tematizadores, reformuladores, ejemplificadores (Tabla 10).

Tabla 10

Análisis de marcadores discursivos en ejemplos representativos de la muestra

Ejemplos	Descripción del marcador
<i><u>Claramente se puede observar</u> cómo dicha cita produce...</i> (15HJLR1PT)	Manifestación de certeza. Igualmente puede ser considerada una expresión epistémica de certeza, o de evidencialidad directa
<i>Este poema resulta un poco más explícito ya que <u>aquí se indica que</u> alguien ha muerto...</i> (15HJLR1PT)	Posible tematizador, que también se puede considerar que aporta una prueba de evidencialidad inferencial

<i>La conclusión que se obtiene de este ensayo comparativo es...</i> (15MAGA2TN)	Conclusivo
<i>El debate que interesa ahora es...</i> (15HJRV2TN)	Tematizador. Vuelve a enfocar el tema

Por último, se revisa el uso de tropos y figuras poéticas: epítetos subjetivos, prosopopeyas, símiles, metáforas, ironías, hipérbole, interrogación retórica, etcétera. (Tabla 11).

Tabla 11
Tropos y figuras poéticas en ejemplos representativos de la muestra

Ejemplos	Descripción
<i>¿Será que la vida es absurda? ¿Qué tanta indiferencia se le puede aplicar a la misma para llegar a considerarla carente de sentido?</i> (15AXR2TN)	Interrogación retórica
<i>El verdadero propósito de este ensayo es adentrarse en el lado oscuro del amor, descubrir cómo la pasión máxima del espíritu humano puede convertirse en la causa primera de su desastre</i> (15HJMR1TT)	Epíteto con sentido figurado; paradoja
<i>La realidad, esa perra tibia e hipócrita que te abofetea sea o no sea el momento adecuado, ambivalente, prismática y espectral. ¿Es acaso la realidad sólo una plataforma en común que permite establecer relaciones sociales? ¿Es acaso todo mucho más simple de lo que parece? (...) y si supiéramos todas esas respuestas, ¿de qué serviría? ¿Qué cambiaría? Igual todos se mueren</i> (15HJRV2TN)	Epítetos subjetivos con sentido metafórico; prosopopeya; interrogación retórica, hipérbole

Discusión y conclusiones

Productividad de las categorías de análisis como indicadores de la competencia literaria

- a) En cuanto a la aparición de vocabulario especializado se pudo valorar que éste debe restringirse en el análisis para la Competencia Literaria exclusivamente a la terminología literaria, en razón de que la producción de cualquier otro tipo de texto —escolar o no—, con

cierto grado de formalidad, puede elicitar el uso de sustantivos y adjetivos abstractos y no sólo el ensayo comparativo literario. Por otra parte, la frecuencia de uso (que se esperaba baja en ese tipo de términos) tendría que haber sido contrastada por vía de la experimentación para tomar otro tipo de muestras menos formales, para la que no se contaba con los mismos sujetos. En este estudio exploratorio se comparó el vocabulario con un corpus existente para su validación (López Chávez 2013), que si bien mostró la baja frecuencia de ciertos términos, no se puede llegar a generalización de la complejidad del vocabulario en los ensayos analizados.

- b) La complejidad sintáctica no es un indicador representativo de la competencia literaria, debido a que, una vez más, ésta puede ser observada en otros tipos textuales producidos por sujetos de edad y escolaridad semejantes, a causa de lo cual no necesariamente se podría interpretar como una manifestación exclusiva de esta competencia. Las condiciones de producción de los ensayos, que abren la posibilidad de que los escritores planificaran, monitorearan y editaran sus escritos, por otra parte, dejan fuera de consideración un posible estudio evolutivo, enfoque para el cual sí resultaría relevante el análisis de la complejidad. Por otra parte, la anteposición del adjetivo se encontró pocas veces, y cuando no formaba frases hechas cobraba valor retórico, por lo que se considerará como rasgo de estilo, en la categoría de tropos y figuras literarias.
- c) Aunque los marcadores del discurso ya habían sido objeto de una primera depuración para dejar fuera conectores argumentativos y ordenadores, los primeros por haber sido ya estudiados,⁴⁸ y los segundos por su alta frecuencia en cualquier tipo de texto, la necesidad de ceñir las categorías de análisis al objetivo central de conocer los modos de manifestación de

⁴⁸ Cfr. Godínez, 2010 y García, 2015.

la competencia literaria en lo que la Teoría de la Recepción nombra “intertexto del lector” (Mendoza Fillola, 2008) exigió un segundo replanteamiento. Al ser el intertexto un espacio discursivo en el cual se refleja la representación de sentido de las obras leídas, resultaba más relevante observar los procesos de significación de sus autores, bajo la forma de expresiones epistémicas que, además, reflejarían los esfuerzos de los adolescentes por respetar el registro formal y objetivo exigido en la rúbrica de evaluación del ensayo.

- d) Por último, la categoría de análisis tropos y figuras literarias cobró una dimensión mayor al ser conceptualizada como el estadio o nivel más alto (por haberse encontrado pocas veces pero en formas elaboradas) de manifestación de la competencia literaria. Ejemplos de ello fueron los epítetos subjetivos con valor metafórico, la interrogación retórica, la hipérbole y la paradoja. Esto apuntala dicha categoría como indicador, cobrando mayor relevancia de la que se le otorgaba en un principio.

Tras la revisión de los resultados de esta primera aproximación a los datos, se perfila una nueva propuesta de análisis: uno a nivel local, cuantitativo, en busca de repertorios de las unidades depuradas, y otro global, cualitativo, que describirá las operaciones del hablante sobre su texto en función de su competencia literaria, es decir, como manifestaciones de su desempeño en las tres esferas de observación seleccionadas.

Nueva propuesta de análisis

- a) Metalenguaje: incorporación de terminología especializada del análisis literario.
- b) Metadiscursos: expresión valoraciones e interpretaciones sobre las obras comparadas, atenuadas o intensificadas por medio de la modalidad epistémica y la evidencialidad.

c) Expresión poética: el uso de figuras y tropos como medio de expresión poética.

En síntesis, los aspectos del discurso que esta investigación relaciona con rasgos de la competencia literaria se observaron en los niveles y categorías de la Tabla 12.

Tabla 12
Propuesta de niveles, categorías y unidades de análisis para el estudio de la competencia literaria

Niveles de análisis	Categorías (rasgos de CL)	Unidades (lingüísticas)
Léxico	Incorpora el metalenguaje literario en la escritura de su ensayo comparativo.	Términos del análisis literario
Semántico	Elabora una interpretación coherente de las obras mediante la expresión de valoraciones fundamentadas.	Expresiones epistémicas
Estilístico	Maneja tropos y figuras poéticas como medios de expresión.	Tropos y figuras poéticas

Conclusiones

Gracias a estudios como los de Mendoza Fillola (2008) y de Witte, Rijlaarsdam y Schram (2012) se conoce que la competencia literaria es un saber, mejor dicho, un conjunto de saberes, que se desarrolla en distintos y sucesivos momentos de la escolarización, por lo que las diferentes etapas suponen diversos grados de apropiación; es decir, es una competencia basada en el aprendizaje, hecho que motiva y justifica la observación de desempeños en un contexto escolar y nivel específicos, como es el propósito de este trabajo.

Dado su carácter de adquisición cultural y no de facultad, que involucra saberes metadiscursivos y metaliterarios —observación de las particularidades del discurso y de los géneros literarios, apreciación del hecho literario como uso distintivo del lenguaje poético,

participación en la construcción del sentido, establecimiento de conexiones intertextuales, proyección de valores, formas, estructuras y referentes culturales, etc. (Mendoza Fillola, 2008)–, esta competencia puede ser analizada en las producciones de los adolescentes con distintos enfoques; desde los planos del discurso, la teoría y la didáctica literarias, y en al menos dos niveles del análisis lingüístico: léxico y semántico-estilístico.

Finalmente, las tres categorías de análisis seleccionadas y reelaboradas con base en el presente estudio exploratorio coinciden con los tres tipos de “impulsos literarios” que identifica Van der Pol (2012) en la configuración del perfil del lector: el hermenéutico (entender e interpretar la historia), el personalizador (relacionar la historia consigo mismo y con la propia historia personal) y el estético (responder receptivamente a la historia como una experiencia vivida o usar la historia como plataforma para la expresión creativa propia). La propuesta aquí presentada probablemente confirme que en la formación y desarrollo de la competencia literaria estos impulsos son pasos diferenciados en un primer momento, para luego integrarse en un repertorio de saberes y habilidades que el lector moviliza con autonomía creciente.

Referencias

- Berenguer Remiro, A. (2013). *Propuestas para desarrollar la competencia literaria en alumnado con necesidades específicas*. Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Navarra. Recuperado de <http://academica-e.unavarra.es/handle/2454/8040>
- Beristáin, H. (1988). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.
- Berman, R. y Slobin, D. (Eds.). (1994). Glossing and Transcript conventions. En *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study* (pp. 655-664). New York: Lawrence Erlbaum.
- Betancourt, M. (2009). *Literatura comparada clásica*. México: McGraw Hill.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). Lengua y sociedad. En *Enseñar lengua* (pp. 433-555). Barcelona: Graó.
- Calsamiglia Blancafort, Helena y Amparo Tusón Valls (2004). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Chiama de Jones, M. C. (2010). *¿Cómo leemos literatura en el aula? Estrategias para la promoción de la lectura*. Buenos Aires: Biblos.
- Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 4, 8-22. Recuperado de http://www.gretel.cat/sites/default/files/fitxers/-Colomer_La-Adquisicion_de_la_competencia_literaria.pdf
- De Haan, Ferdinand (2006). Typological approaches to modality. En Frawley, William (2006). *The Expression of Modality (The expression of cognitive categories, 1)*. [pp. 27-70.] Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- García Barrientos, José-Luis (2014). *Las figuras retóricas. El lenguaje literario 2*. Madrid: Arco Libros (Cuadernos de Lengua Española 56).

- García Mejía, Karina (2015). *Conectores discursivos en textos argumentativos y narrativos producidos por adolescentes escolarizados*. (Tesis de maestría inédita). Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro/Facultad de Psicología.
- Gili Gaya, S. (2002). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox.
- Godínez López, Eva Margarita (2010). *El desarrollo argumentativo en la adolescencia*. (Tesis de maestría inédita). Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro/Facultad de Psicología.
- Hess Zimmermann, Karina (2010). Evaluaciones y narración. En *Saber lengua. Lenguaje y metalinguaje en los años escolares* (pp. 101-117). México: El Colegio de México.
- Kroeger, Paul R. (2005). Tense, aspect, and modality. En Kroeger, Paul R. (2005). *Analyzing grammar. An introduction*. [pp. 147-171.] Nueva York: Cambridge University Press.
- Latorre Zacarés, V. (2007). Hábitos lectores y competencia literaria al final de la E.S.O. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 3, 55-76. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259120376004>
- López Chávez, J. (2013). *Léxico básico del español de México*. México: Édere/Instituto de Educación y Formación Atenea, SC.
- Mendoza Fillola, A. (2008). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/0036517208806103991,46,p0000001>.
- Peskin, J. y Olson, D. (2004). On reading poetry. Expert and novice knowledge. En Berman, R. (ed.) (2004). *Language development across childhood and adolescence*. Filadelfia: John Benjamins.
- Rosal Nadales, M. (2010). Creación poética y competencia literaria: propuestas didácticas. *Álabe*, 2. Diciembre. Recuperado de <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/28>

Strömqvist, S., Nordqvist, A. y A. Wengelin (2004). Writing the Frog Story. Developmental and Cross-Modal Perspectives. En Strömqvist, S y L. Verhoeven. *Relating Events in Narrative. Typological and Contextual Perspectives*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

Van der Pol, Coosje (2012). Reading picturebooks as literature: four-to-six-year-old children and the development of literary competence. *Children's Literature in Education*, 43, 93-106.

Witte, T., Rijlaarsdam, G. y Schram, D. (2012). An empirically grounded theory of literary development. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1-33. Recuperado de <http://www.literaryframework.eu/static/documents/key/5.1%20An%20empirically%20theory%20of%20literary%20development.pdf>