

ojs.uv.es/index.php/qdfed

Rebut: 01.06.2023. **Acceptat:** 29.07.2023

Per a citar aquest article: Ballesteros Panizo, Mapi. 2023. "Literatura en la universidad. Lectura lúcida y escritura creativa". *Quaderns de Filologia: Estudis Literaris XXVIII*: 57-73.

doi: 10.7203/qdfed.28.26538



Literatura en la universidad. Lectura lúcida y escritura creativa

Literature at the university. Lucid reading and creative writing towards an integrated linguistic-literary education

MAPI BALLESTEROS PANIZO

Universidad de Barcelona. Serra Hunter Program
mapiballesteros@ub.edu

Resumen: La lectura y la escritura son actividades irremplazables para la formación del ciudadano en una sociedad moderna y democrática, de individuos libres que poseen un elevado autoconocimiento. Se comprende que la reducción de la formación lingüística y literaria de la población ha sido uno de los rasgos más regresivos (por deshumanizadores) de los últimos tiempos. Y a la inversa, su incipiente rehabilitación actual abre perspectivas de trabajo positivo a quienes detectamos el poder humanizador del lenguaje.

En este artículo se sostiene la idea de que no hay mejor manera de enseñar a escribir que enseñando a leer, porque escribir y leer son actividades recíprocas (Roca, 2021). Partiendo de esa premisa, se va a proponer una pedagogía del texto literario basada en las tres fases de la hermenéutica de Gadamer (1984): comprender, explicar y aplicar. La comprensión de la estructura (morfo)-lógica, la explicación de la validez de la interpretación –y su discusión–, y la aplicación, que se refiere a la capacidad de unir horizontes y de ampliarlos a través del diálogo, de una actitud que deja manifestarse a la obra y que invita, al lector, la escritura creativa (Galvan, 2004; Montilla-Narváez, 2021). Esta manera de estudiar la obra literaria centrada en el concepto de aplicación proporciona orientaciones para un pluralismo abierto a la esencia de las obras, incentiva el pensamiento crítico y permite la emergencia de procesos de mejora y transformación (Bain, 2006; Aguirre-Romero, 2019; Roca, 2021). En el artículo se detallarán los vértices sobre los que se sustenta la aplicación didáctica de esta teoría (la teoría de la complejidad de la competencia comunicativa, el aprendizaje basado en problemas y la hermenéutica literaria).

Palabras clave: educación lingüística y literaria; complejidad; competencia comunicativa; hermenéutica; didáctica integrada.

Abstract: Reading and writing are irreplaceable activities for the formation of the citizen in a modern and democratic society, of free individuals who have a high level of self-knowledge. It is understood that the reduction of the linguistic and literary training of the population has been one of the most regressive features (because it is dehumanizing) of recent times. And conversely, his current incipient rehabilitation opens up prospects for positive work for those of us who detect the humanizing power of language.

This article supports the idea that there is no better way to teach writing than teaching reading, because writing and reading are reciprocal activities (Roca, 2021). Starting from this premise, a pedagogy of the literary text will be proposed based on the three phases of Gadamer's (1984) hermeneutics: understand, explain and apply. The understanding of the (morpho)-logical structure, the explanation of the validity of the interpretation –and its discussion–, and the application, which refers to the ability to unite horizons and broaden them through dialogue, of an attitude that allows the work to manifest itself and invites the reader to creative writing (Galvan, 2004; Montilla-Narváez, 2021). This way of studying the literary work focused on the concept of application provides guidelines for a pluralism open to the essence of the works, encourages critical thinking and allows the emergence of improvement and transformation processes (Bain, 2006; Aguirre-Romero, 2019; Rock, 2021). The chapter will detail the vertices on which the didactic application of this theory is based (the theory of the complexity of communicative competence, problem-based learning and literary hermeneutics).

Keywords: linguistic and literary education; complexity; communicative competence; hermeneutics; integrated didactics.

1. Introducción

La lectura y la escritura son actividades irremplazables para la formación del ciudadano en una sociedad moderna y democrática, de individuos libres. Así se comprende que la reducción de la formación lingüística y literaria de la población ha sido uno de los rasgos más regresivos de los últimos tiempos. Y a la inversa, su incipiente rehabilitación actual abre perspectivas de trabajo positivo a quienes detectamos el poder humanizador del lenguaje.

A lo largo de la historia, la educación lingüística y literaria ha separado excesivamente las actividades de comprensión y expresión/interacción oral y escrita, y la práctica habitual de la didáctica y de la investigación ha recorrido sendas diferentes. Se enseña, por un lado, la gramática y la estructura interna de una lengua, y por otro, los contenidos materiales de la obra literaria, sus condiciones históricas, la ideología que contienen y la interpretación intuitiva del texto. De este modo, se pierde de vista que la obra no utiliza simplemente el lenguaje, sino que construye lenguaje, lo desarrolla y realiza virtualidades ya contenidas en este. Es plausible que lo que cause esa separación en la práctica docente sea una teoría de la competencia comunicativa poco realista y comprensiva.

Precisamente, uno de los objetivos del presente trabajo es contribuir a perfilar el concepto de competencia comunicativa y examinar las ventajas que este ofrece para la educación lingüístico-literaria. Para ello, partiremos de la teoría elaborada por Cantero Serena en 2008, "Complejidad y competencia comunicativa". De ella se deriva una visión armónica y unitaria de la capaci-

dad comunicativa del ser humano que resitúa el papel de lo lingüístico en la comunicación y abre un sinfín de posibilidades pedagógicas.

Este trabajo se ha estructurado en tres partes. En el apartado 2, trataremos de probar la relevancia de la teoría de Cantero para abordar investigaciones que tengan como objeto de estudio los fenómenos de adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa y para la práctica docente. En el apartado 3 propondremos un método de análisis textual fecundo que integra la enseñanza de la lectura y la escritura porque las considera actividades solidarias. Se trata de una pedagogía de los textos literarios basada en las tres fases de la hermenéutica de Gadamer comprender, explicar y aplicar; la comprensión de la estructura (morfo)-lógica, la explicación de la validez de la interpretación –y su discusión–, y la aplicación, que se refiere a la capacidad de unir horizontes y de ampliarlos. En el apartado 3 haré unas reflexiones sobre la idoneidad del aprendizaje basado en problemas para la educación lingüística y literaria.

2. La complejidad de la competencia comunicativa

El concepto de competencia comunicativa es nuclear para la comprensión de la interacción humana y para la didáctica. Tradicionalmente, el intento por describir y abarcar la gran complejidad del lenguaje humano ha llevado a estudiosos como Hymes (1972), Canale y Swain (1980) y Celce-Murcia (2007) a distinguir niveles, conocimientos, saberes y recursos que permiten al hablante de una lengua comunicarse con otros hablantes. En la práctica docente, tales descripciones han sido interpretadas como si la competencia comunicativa fuera la suma mecánica de todas esas categorías. Consecuentemente, el número de descriptores en los procedimientos de evaluación ha ido en aumento y, en muchas ocasiones, han traído consigo problemas prácticos de cierta envergadura.

Desde la óptica de Cantero, la competencia comunicativa “constituye una única unidad operativa, cuyos componentes están perfectamente integrados; diríamos que constituyen la parte de la mente encargada de gestionar la relación, la comunicación humana” (2008: 73). La adquisición del lenguaje puede entenderse, por tanto, como el proceso de elaboración de la competencia comunicativa del individuo. En efecto, “desde la perspectiva teórica del cognitivismo, adquirir/elaborar una competencia comunicativa es un proceso paralelo al de la propia formación de la mente, mediante la (inter)acción comunicativa continuada a lo largo de la vida” (2008: 72).

En su teoría, Cantero incluye las competencias de tipo general o estratégico (las competencias lingüística, discursiva, cultural y estratégica) que representa como un triángulo y define de la siguiente manera:

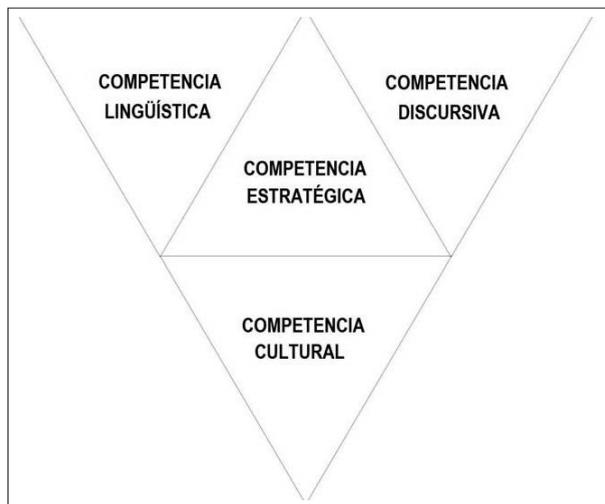


Figura 1. Representación gráfica de las competencias estratégicas (Cantero, 2008: 76)

- Competencia lingüística: la capacidad de conocer y relacionar las unidades del código. Se trata de una competencia en la que priman conocimientos declarativos y saberes formales: conocer y reconocer los fonemas, las palabras, las formas flexivas, las formas de rección y restricción gramatical, y las relaciones sintácticas.
- Competencia discursiva: la capacidad de relacionar las unidades del código en situaciones comunicativas efectivas, de enunciación, para producir y reconocer discursos cohesionados y coherentes con el contexto y el interlocutor (o interlocutores).
- Competencia cultural: la capacidad de manejar los saberes implicados en la comunicación, desde los significados de las palabras y sus connotaciones hasta las intenciones reflejadas en el discurso. Es decir, todo el mundo nocional comprometido con el discurso, incluido el modelo del mundo del hablante, así como los contenidos culturales específicos del grupo al que pertenece.
- Competencia estratégica: la capacidad de relacionar todas las demás competencias para gestionar las diversas situaciones comunicativas a las que se enfrenta el hablante, mediante los recursos que ha ido ge-

nerando y elaborando a lo largo de su vida. “La competencia estratégica constituye el eje de la competencia comunicativa, su motor, porque consiste precisamente en los recursos que el hablante pone en juego para relacionar sus conocimientos, saberes y habilidades. La competencia estratégica, como motor de la competencia comunicativa, es la que determina la *zona de desarrollo próximo* del hablante: su capacidad de adaptarse a nuevos contextos e interlocutores, así como su capacidad de aprender/adquirir nuevos códigos” (2008: 75).

Cada competencia de tipo general está compuesta, a su vez, por un triángulo de competencias específicas: producción, percepción, mediación e interacción. De manera que:

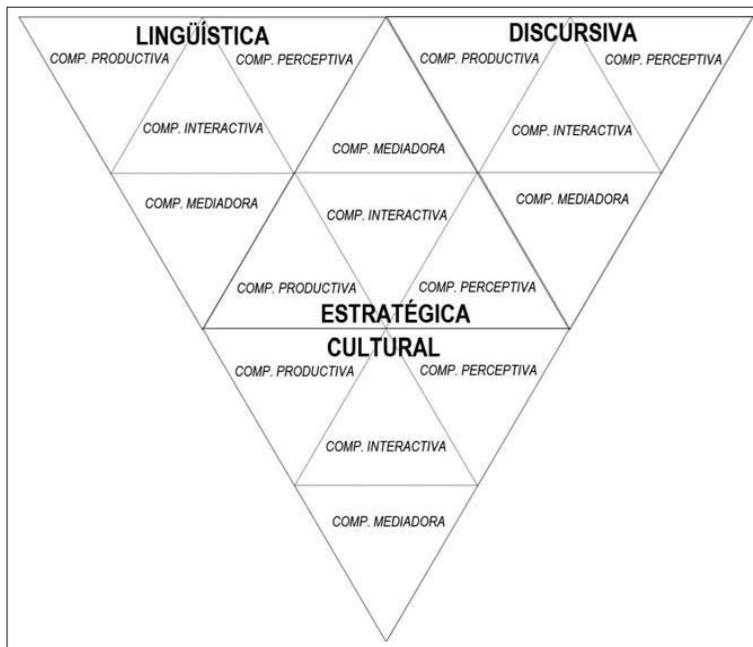


Figura 2. Representación gráfica de las competencias específicas que se desarrollan en cada competencia general

Este modo panorámico de percibir la competencia comunicativa tiene una importancia nada desdeñable porque permite explicar el desarrollo más o menos desigual de las diversas competencias específicas de cada una de las competencias generales. A esos estadios Cantero los denomina *interlengua*.

La interlengua del hablante está en continuo proceso de cambio y crecimiento, tanto si se trata de un hablante extranjero, en pleno proceso de aprendizaje/adquisición del idioma, como si se trata de un hablante “nativo”: también en pleno proceso de adquisición y aprendizaje de su propia lengua, un proceso que tiene un inicio pero que no tiene un final, porque siempre hay otros contextos, otras situaciones, otros interlocutores (Cantero y Mendoza, 2003: 53).

Así, el proceso de desarrollo de la interlengua es en sí mismo una manifestación, una manifestación del proceso de formación de la mente (Cantero, 2008) y de la personalidad única de cada individuo (MCRE). La teoría de Cantero va todavía más allá al establecer un triángulo para cada código (verbal o no verbal) que maneja el hablante; de manera que, por cada variedad o registro existiría un nuevo triángulo que iría conformando lo que denomina *la estrella comunicativa*.

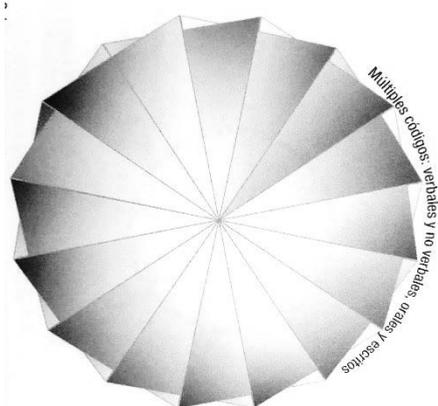


Figura 3. Representación gráfica de la competencia comunicativa

Una estrella con un número de hojas indefinido, que representan los diversos códigos que el hablante ha elaborado y maneja en su comunicación. Por tanto, la competencia comunicativa no se limita a las capacidades que permiten manejar con éxito un código, pues, en realidad, en la comunicación intervienen multitud de códigos simultánea o alternativamente. Piénsese en las variedades de registro, dialectales, en los códigos no verbales que se refieren a los gestos y a la prosodia.

Así pues, la competencia comunicativa reúne tres características que permiten definirlo como sistema complejo, a saber:

1. Está estructurado en diferentes niveles.

2. Las propiedades de nivel global o macro difieren de las propiedades de los elementos del nivel básico (micro)
3. Las propiedades globales (el significado) no pueden obtenerse linealmente desde las propiedades de los niveles inferiores.

La virtud de esta teoría es que permite reflejar la multiplicidad y la desigualdad con la que se han desarrollado en cada individuo las diferentes competencias, en un momento dado¹.

En el terreno de la educación lingüística y literaria no se puede desatender la competencia estratégica, que es –según Cantero– el motor de la competencia comunicativa y que está fuertemente vinculada a la situación cultural y situacional en la que se producen y reciben los textos. Desatenderla conduce a la ineficacia de los modelos didácticos; a explicaciones hermenéuticas que son inexactas y, también, a la desatención de fenómenos que, sin ser excepcionales, no reciben la atención que merecen.

Resumiendo lo dicho hasta aquí: el enfoque de la complejidad que hemos presentado entiende que la dinamicidad del lenguaje se refiere no solo a los cambios que se producen a lo largo del tiempo –en el sistema–, sino también a la interacción del sistema con las convenciones culturales y sociales que sirven de molde para la expresión de significados concretos. Consideramos que en el ámbito de la educación lingüística y literaria (como en de la lingüística histórica, el terreno de la traducción y la adaptación de literatura folclórica) no se puede perder de vista la tradicionalidad discursiva que forma parte de la competencia estratégica, presente en todo proceso de comunicación. El modelo complejo de Cantero permite la aplicación y la orientación pedagógica al subrayar la importancia que tiene –como motor de desarrollo de la competencia comunicativa– la competencia estratégica.

2. La enseñanza integrada de la lengua y la literatura. Una aplicación didáctica

La teoría que acabamos de presentar tiene una serie de implicaciones prácticas porque la lengua deja de ser un objeto de estudio y el profesor deja de

¹ Esta consideración sincrónica de la competencia comunicativa tiene unas potencialidades inmensas en los procesos de evaluación auténtica, en el área de la educación lingüística y literaria; pero todavía es más interesante considerarla desde el punto de vista diacrónico porque permite estudiar los procesos de desarrollo de los sistemas comunicativos.

ser un transmisor de conocimientos (Cantero, 2019). En efecto, aunque la competencia comunicativa se pueda describir solo se desarrolla en la práctica; por eso su enseñanza solo es posible en contextos funcionales en los que se establece un encuentro del aprendiz con otra persona o entre ella y un texto. Porque la comunicación no es una teoría, es una relación; de ahí la trascendencia capital que tiene en la formación de la personalidad.

Lo que acabamos de decir cuestiona de raíz la práctica habitual en la enseñanza de la lengua y la literatura; de la lectura y de la escritura. Desde la perspectiva que estamos considerando, la lengua y literatura son, por tanto, dos polos distintos de una forma de cultura; mientras que la lectura y la escritura son dos polos distintos de una misma competencia comunicativa y esa relación debe constituir la base misma de la enseñanza. La educación lingüística y literaria aspira a un trabajo transdisciplinar que permita alcanzar un conocimiento que es práctico, en última instancia, y que supone el autoconocimiento, que es la raíz de todo conocimiento (Herrán, 2004). La finalidad principal de la formación lingüística es formar a hablantes que tengan suficientes recursos de expresión, comprensión y reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos del lenguaje; recursos que le permitan una comunicación eficaz desde el punto de vista productivo y receptivo. Buenos lectores, buenos escritores y buenos interlocutores que sepan, además, cómo ayudar a otros a convertirse en comunicadores solventes.

¿Cuál es entonces el objetivo que hay que perseguir en la educación lingüístico-literaria? Procedamos por la vía de la negación, formulando los «noes» más evidentes señalados hasta ahora.

- No se trata de enseñar ortografía o gramática.
- No se trata de enseñar historia de la literatura.
- No se trata de ser animadores de bibliotecas.

La educación lingüística y literaria aspira a algo más alto y, al mismo tiempo, más sencillo: más alto porque no se puede conformar con hacer comprobaciones gramaticales o estilísticas de una teoría (entre otras cosas porque no hay una teoría definitiva, sino muchas teorías). Y más sencillo, aunque no por ello menos complejo, porque lo que se pretende es ayudar al lector y al escritor a entrar en un diálogo fecundo consigo mismo y con la cultura y con el texto. Para ello, debe ocuparse de los procedimientos de creación y comprensión del sentido de los textos y su desarrollo. El objetivo es que el lector pase de ser pasivo a ser activo y avisado. Ayudar a que el alumno se implique en el aprendizaje y la mejora de la expresión oral y escrita. Porque solo logrará

conocer de forma cabal la realidad cuando logre empalabrarla. Se trata, por tanto, de impulsar y elevar el nivel de expresión y comunicación, para lo que resulta necesario generar espacios de análisis y reflexión que:

1. Preparan al alumno para que sus lecturas puedan ser lúcidas y penetrantes.
2. Estimular y elevar el nivel de expresión de los alumnos: de expresión oral y escrita.
3. Estimular la creatividad del alumnado, entendiendo por creatividad la capacidad de asumir activamente diversas posibilidades con el fin de dar origen a algo nuevo y valioso.
4. Desarrollar el criterio de los alumnos para que sepan seleccionar obras literarias de calidad.

Partiendo de la certeza de que no existe ninguna técnica para la interpretación y la construcción del sentido que posea validez universal, lo que propongo es una educación lingüístico-literaria basada en la pedagogía de los textos literarios. Preparando a los alumnos para la lectura rica y penetrante de los textos literarios se estimula su capacidad de expresión oral y escrita, así como su conciencia sobre las potencialidades del lenguaje (Coseriu, 2005).

Se trata de una propuesta de enseñanza de los géneros narrativos o relatos porque es imposible abarcar también los líricos y los teatrales en un único trabajo. La propuesta ha sido llevada a cabo con estudiantes universitarios de primer y tercer curso y tiene una estructura tripartita: comprender, explicar y aplicar. La comprensión de la estructura (morfo)-lógica, la explicación de la validez de la interpretación –y su discusión–, y la aplicación, que se refiere a la capacidad de profundizar la interioridad del lector, unir horizontes y ampliarlos, pues una práctica educativa que no desprenda autoconocimiento no forma plenamente (Herran, 2004: 37).

La primera, la comprensión, tiene un carácter general: percibe una coherencia formal y una plenitud de significación en la obra. Esta percepción se convierte en horizonte de la explicación, que elabora con más profundidad y detalle una lectura del texto –la explicación– y constituye una provocación para que el lector se posicione respecto al texto. Para que intervenga en el diálogo que se ha establecido y construya un nexo entre el texto y su propia situación. Detengámonos brevemente en cada una de estas fases.

2.1 *La comprensión de la estructura morfológica*

La comprensión de la estructura morfológica de un texto es un paso fundamental que nunca debe darse por supuesto. La investigación en narratología se orienta a la búsqueda de constantes. Garrido (2004) distingue claramente los conceptos de historia y narración. La historia es la sucesión o la simultaneidad de los acontecimientos (reales o ficticios), es el argumento que comprende una lógica de las acciones y una «sintaxis» de los personajes. La narración o relato se refiere al modo como se cuentan, se narran. En la historia, hemos dicho, los acontecimientos pueden ser simultáneos, pero en la narración tienen que contarse, por fuerza, sucesivamente, dado el carácter lineal del lenguaje².

Esto provoca que la narración tenga que hacer maniobras con la historia, algunas notorias como el comienzo *in medias res* (acreditada por la *Iliada*) o, en la narrativa moderna, la intercalación de lo pretérito con técnicas como el *flash back*, etc. Ello permite que una misma historia pueda ser contada de muchas maneras distintas (géneros): el drama, la novela, el film, la historieta, la imagen, fija o móvil, por el gesto y por la combinación ordenada de todas estas sustancias. La historia está presente en el mito, la leyenda, la fábula, el cuento, la novela, la epopeya, la historia, la tragedia, el drama, la comedia, la pantomima, el cuadro pintado, el cine, las tiras cómicas, las noticias policiales, etc.

Esta distinción entre historia y narración es fundamental y la pedagogía del texto narrativo tiene que contemplar ambas perspectivas. Desde la teoría de la complejidad de Cantero, esto además permite comprender los métodos de lectura interactivos. Estos entienden que leer es reconstruir el sentido de un texto poniendo en relación las distintas pistas informativas que contiene y el conocimiento del que dispone el lector. En muchas ocasiones, la preparación literaria previa de los estudiantes es escasa; pero es posible aprovechar todo el caudal cinematográfico y audiovisual de los alumnos porque las técnicas de la narración son reconocibles: se trata de partir del contexto de recepción que ya existe y es absolutamente personal para impulsar un diálogo y una ampliación de horizontes que incorpore el texto estudiado en su haber y lo haga desde un pluralismo abierto que incentive el pensamiento crítico y permita la emergencia de procesos de mejora y transformación (Bain, 2006; Roca, 2021)

² Narratológicamente hablando, puede tener saltos hacia adelante y hacia atrás que no sigan el orden “lógico” o “causal” de la historia.

Así pues, cuando el alumno se enfrenta a la lectura de un relato, tiene que distinguir claramente la historia de la narración. Los acontecimientos, de la técnica narrativa. En el aula, toda una serie de ejercicios pueden ser propuestos para el entendimiento de esta distinción y deben ser ofrecidos, porque la autonomía lectora no se logra imponiendo condiciones de lectura independiente, sino orientando a los alumnos para que poco a poco se vayan autorregulando.

Veamos qué podemos hacer para comprender la historia. Hemos dicho que se trata de buscar constantes. Vladimir Propp (1928) demostró la existencia de treinta y una funciones que se producen en el mismo orden en el cuento popular. Incluso en los relatos complejos se construyen con pequeñas unidades encadenadas, concatenadas, de manera más o menos limitada. Esa obra permite una sencillísima adaptación pedagógica. Que los alumnos reconozcan esa constancia de las funciones en algunos cuentos populares: el alejamiento de uno de los miembros de la familia; la prohibición que recae sobre él; la transgresión de la prohibición; el engaño; el combate; el castigo; el premio, etc.

Esta primera actividad tiene como objetivo revelar a los alumnos que un relato no es un amasijo de peripecias azarosamente reunidas conforme a una combinatoria ilimitada, sino que hay una constante, podríamos decir humana, en la concepción y la construcción narrativa (Navarro, 1996). No nos interesa que los alumnos sean narratólogos, sino que vean cómo funcionan las narraciones y que aprendan a construirlas ellos mismos (no narraciones literarias, narraciones en general). Esta tarea sola ya da profundidad a la lectura, prepara para una escritura lógica y permite avanzar a una segunda fase del análisis: la interpretación de la historia del relato mediante los esquemas funcionales.

Sobre la narración, hay que decir que una obra narrativa es una sucesión de moléculas narrativas en las que una situación inicial se ve trasformada por un suceso que, a su vez, puede provocar, o no, una reacción, y así sucesivamente, hasta que se llega a la acción terminal. El autor va forzando, va decidiendo y, así, va constituyendo la estructura del relato. Ofrecer ese análisis de la sintaxis del relato, a modo de radiografía, hace desaparecer la belleza –como ocurre con la radiografía del cuerpo humano–, pero ayuda al alumno a percibir el esqueleto y a constatar que expresarse no es un asunto arbitrario, ni siquiera solo un asunto de palabras, sino de lógica, de organizaciones articuladas del pensamiento, de planes, de estructuras.

Para ilustrar esto en clase, resulta especialmente interesante el esquema de Bremond, que funciona a base de esquemas abstractos de sucesos que se vertebran en el mismo orden. Comprender un relato no es solo seguir el desarrollo de la historia, es también reconocer estadios, proyectar los encadenamientos horizontales del «hilo» narrativo sobre un eje implícitamente vertical; leer no es solo pasar de una palabra a otra, es también pasar de un nivel a otro. En efecto, que la escritura plantee problemas en la educación superior se debe muchas veces a un escaso nivel de preparación en la lectura. Leer no consiste solo en comprender las ideas más importantes del texto; se trata también de percibir esas estructuras, esos planes, ese desarrollo del pensamiento materializado en el texto. Cuando el alumno aprende a leer con lucidez y a captar la unidad que tienen la forma y el contenido, aprende a la vez a escribir y a pensar con mayor rigor y acierto.

2.2 *La explicación de la validez de la interpretación*

Respecto al segundo momento del análisis que propongo, la explicación de la validez de la interpretación y su discusión, hay que decir que es el momento más fecundo desde el punto de vista pedagógico porque es el momento en el que mayor activación experimenta la competencia estratégica.

Está ideada desde los postulados del aprendizaje basado en problemas (Prieto 2006), que es un método de aprendizaje centrado en el alumno, fundamentado en el enfoque constructivista y que utiliza la comunicación en un entorno colaborativo. Se exponen, en clase, las interpretaciones más autorizadas que se han hecho de la obra que se está estudiando. No es necesario que sean muchas, pero sí hay que procurar mostrar que la comunidad interpretativa va consiguiendo penetrar en los textos de distintas maneras, según las circunstancias históricas en las que se produce la recepción. El alumno debe entender que la recepción estética es una actividad que requiere del diálogo para superar la validez de la interpretación (Eco, 1992). Es, por tanto, una suerte de recurso a la comunidad interpretativa, que proporciona un marco amplio de comprensión al incorporar un discurso histórico, filosófico, político o estético, y que sirve para que el alumno vea las limitaciones de la propia lectura y la parcialidad de los prejuicios con los que uno la ha realizado. Sirve para comprender que toda interpretación es limitada y discutible. Todo esto es muy distinto a lo que suele ocurrir en los seminarios literarios, en los que se realizan críticas informales, espontáneas, subjetivistas y muy poco serias

(Mendoza, 1996). En nuestra propuesta, el análisis detallado del texto y la investigación del horizonte y las preguntas a las que respondió originariamente el autor, y de las tradiciones que lo han transmitido hasta la actualidad, enriquecen la propia lectura. Porque leer es releer.

No obstante, y aunque se trate de establecer un diálogo con la comunidad interpretativa, cabe señalar que las teorías literarias desorientan más que orientan. Y no podemos circunscribirnos a una única teoría, ni queremos convertir a los alumnos en pequeños Jakobsons. El profesor universitario tiene que proceder de otro modo. Por supuesto que tiene que conocer diferentes teorías literarias y apoyar su análisis en los hallazgos que proporcionan conceptos y términos utilizables para el análisis, pero solo los que parecen más sólidamente confirmados y los que puedan ponerse al servicio del lector (y no al revés). Por tanto, en el manejo de ese arsenal terminológico, hay que tratar de evitárselo a los alumnos; solo nos ha de interesar en tanto que ayuda a guiar la comprensión, la explicación, el análisis de los textos seleccionados y la producción de otros. Señalar los elementos constitutivos y mecanismos formales, para comprender el lugar donde se asienta el aparato conceptual y comunicativo del texto.

El debate oral que se establece en clase impulsa enormemente el desarrollo de las competencias de producción oral de los compañeros: se trata de escuchar, discutir, mediar y negociar significados de manera ordenada para ir forjando el propio pensamiento y comprender y comprobar la apertura interpretativa que tienen. En esta fase de la propuesta, el docente no es responsable de brindar información, sino que guía y orienta al estudiante en su búsqueda, con lo que contribuye de esta manera a la formación de lectores autónomos. Así, los estudiantes pueden desarrollar habilidades de resolución de problemas y habilidades de pensamiento crítico al producir información basada en experiencias de la vida (sobre lo que escribirán en la tercera fase).

2.3 *Aplicación: escritura creativa*

La tercera etapa del método que planteamos es el de la aplicación, y es el momento central de la hermenéutica que realizamos. Haciendo valer todos los aspectos de la comprensión morfológica y de la explicación, el alumno ha comprendido que toda buena literatura es un cuestionamiento del mundo o del modo como vivimos. Ahora llega el momento de adoptar una actitud abierta para fundir horizontes; moverse intelectualmente y poner en orden lo

pensado. Es el momento en el que el alumno se forma su propio juicio y deja salir su voz más personal para explicar con sencillez, pero de modo razonado, su interpretación del texto y determinar el alcance que ha tenido su lectura (Mendoza, 2001).

Para conseguir este objetivo, que, en el fondo, es una validación de la interpretación, el alumno tiene que hacer un tratamiento tal del material, que consiga establecerse en el lugar donde se cruzan la objetividad y la subjetividad, los datos y el misterio, lo visible y lo invisible, lo que se puede decir y lo indecible. Tiene que situarse justo en el punto de intersección entre ambas rectas. Y en ese centro confluyen:

- a) La realidad: que son los datos; pero también la falta de datos, por su fuerza evocadora.
- b) La mirada del autor: la narración surge tanto de los hechos como del autor.
- c) La técnica literaria: que constituye el pilar sobre el que se asienta la unidad y el sentido de la obra; sin apriorismos teóricos.

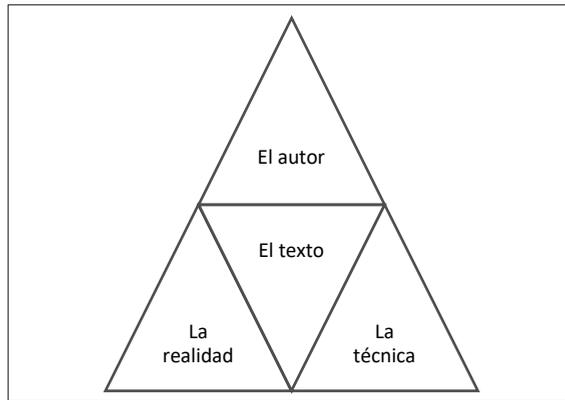


Figura 4. Representación gráfica del modo en que confluyen realidad, mirada y técnica en la emergencia de la unidad del texto

Esa confluencia de realidad, mirada y técnica es lo que permite al alumno, en la tercera fase, rehacer el texto en una interpretación personal pero válida. Tener que expresar por escrito los propios posicionamientos ayuda a los alumnos a madurar intelectualmente y a participar de manera personal en el hecho cultural que es el texto.

A la luz de la teoría de Cantero (2008), en esta fase tercera entran en concurso las competencias generales y las específicas, lo cual pone en funcio-

namiento la interlengua de cada alumno individual. Ello permite que, desde una misma actividad, cada alumno trabaje y avance en una dirección determinada, lo cual concede a su vez la oportunidad al profesor de realizar las adaptaciones necesarias de manera personalizada.

En el esfuerzo por escribir lo que uno piensa se logra además un objetivo nada desdeñable; a saber, el ver el propio pensamiento desde fuera y poder, al mismo tiempo, dialogar con él. Por eso resulta tan necesario escribir para encontrar la propia voz. Pero no basta con hacer escribir a los alumnos sobre cualquier tema; hay que conseguir generar en ellos la necesidad de hacerlo. Después de haber comprendido un texto, después de haber conocido y discutido diferentes interpretaciones y de haber aceptado con apertura la propia limitación interpretativa, el alumno estará en condiciones de luchar con el lenguaje contra el lenguaje para hacer oír su voz. Cada alumno abordará una temática distinta o lo hará desde una óptica diferente.

Por eso una parte importante de la tercera fase es la lectura en voz alta de los propios textos. Eso exige un proceso de revisión y de interiorización de lo escrito que permite desarrollar el saber del escritor porque va a tener que convertir una prosa privada en un texto que tenga en cuenta el contexto de los destinatarios. Desde el punto de vista cognitivo, y desde la perspectiva teórica que estamos considerando, esta operación pone en juego la competencia estratégica e intercultural (Cantero, 2008) porque tiene que considerar y anticipar las expectativas que sus oyentes.

Precisamente esas son las actividades que realizan los escritores expertos: prestar atención no solo al tema que trabajan, sino también a las necesidades informativas de la audiencia.

3. Conclusiones

Moncusí (2021) habla de una “triple C” que adjetivaría el conocimiento construido desde la universidad para el mundo: “creativo, crítico y comprometido”. Tal objetivo no puede lograrse sin desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos de modo integral y armónico.

La teoría de la complejidad (Cantero, 2008) que hemos expuesto tiene importantes repercusiones para la educación lingüística y literaria, que se han expuesto en este artículo. Así mismo, se ha ofrecido un método suficientemente preciso, pero también abierto, que asegura el trabajo y el desarrollo de la competencia comunicativa entendida en toda su complejidad, unidad y armonía.

He comprobado los efectos que tiene en las aulas trabajar de forma integrada la lectura literaria y la escritura creativa: la enseñanza de la lengua a través de la literatura y de la literatura a través del lenguaje contribuye a crear un ambiente fértil, moralmente denso y humanamente acogedor, capaz de abrir caminos para la autorrealización y de suscitar el entusiasmo en quienes tienen la vida por delante (Navarro, 1996). Como bellamente expresó Victor Hugo, “La forma es el fondo que sube a la superficie”.

Bibliografía

- Aguirre-Romero, Almudena. 2019. *Escritura Creativa y nuevas tecnologías: el uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza de la escritura creativa en el sistema educativo norteamericano*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Bain, Ken. 2006. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- Canale, Michael & Swain, Merrill. 1980. Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Cantero, Francisco José. 2008. Complejidad y competencia comunicativa. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada* 7(1): 71-87.
- Celce-Murcia, Marianne. 2007. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. En Alcón-Soler, E. & Safont-Jordà, M. P. (eds.) *Intercultural Language Use and Language Learning*. University of California: Springer Science & Business Media.
- Coseriu, Eugenio. 1978[1958]. *Sincronía, diacronía e historia. El problema del cambio lingüístico* (3.ª ed.). Madrid: Gredos.
- Colomer, Teresa. 1994. L'adquisició de la competència literaria. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* 1: 37-50.
- Gadamer, Hans-George. 1984. *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Galvan, Luis. 2004. El concepto de aplicación en la hermenéutica literaria. *Signa* 13. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/el-concepto-de-aplicacin-en-la-hermenutica-literaria-0/>
- Herrán, Agustín. de la. 2004. El Autoconocimiento como Eje de la Formación. *Revista Complutense de Educación* 15(1): 11-50.
- Hymes, Dell Hathaway. 1972. On communicative competence. En Pride, J. B. & Holmes, Janet (eds.) *Sociolinguistics*. Londres: Penguin Education.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes, 2002.
- Moncusí, A. 2021. Prólogo. En Haba-Osca, Julia & Castelló-Cogollos, Rafael (eds.) *Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global. Combatir las desigualdades sociales a través de la competencia investigadora del estudiantado*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

- Montilla-Narváez, Raxson. 2021. Didáctica de la escritura creativa. *Ingeniería Investigación y Desarrollo* 20(2): 76-92.
- Mendoza, Antonio. 2001. *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.
- Navarro, Rosa. 1996. *¿Por qué hay que leer los clásicos?* Barcelona. Ariel.
- Prieto, Leonor. 2006. Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales* 64(124): 173-196.
- Propp, Vladimir. 1977. *Las raíces históricas del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- Propp, Vladimir. 2008. *Morfología del cuento*. México: Colofón S.A.
- Ricœur, Paul. 1969. *Le Conflit des Interprétations, Essais d'herméneutique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Reyzabal, Victoria. 1992. *El aprendizaje significativo de la literatura*. La Muralla. Madrid.
- Roca, Anastasio García. 2021. The SCP Foundation's role in the development of academic literacy and the promotion of reading and creative writing. *Revista Publicaciones* 51(1): 29-42.

