



Perfiles educativos

ISSN: 0185-2698

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Munita, Felipe; Margallo, Ana María
La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y
tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante
Perfiles educativos, vol. XLI, núm. 164, 2019, Abril-Junio, pp. 154-170
Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto
de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

DOI: <https://doi.org/10.14482/INDES.30.1.303.661>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13271594010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UNAM [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

La didáctica de la literatura

Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante

FELIPE MUNITA* | ANA MARÍA MARGALLO**

Este artículo presenta una panorámica de la didáctica de la literatura que comprende un resumen de su configuración como área disciplinar y un estudio exploratorio sobre sus tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. Primero se presentan los orígenes de la disciplina, el debate epistemológico y algunos factores del contexto social que han resultado determinantes en su implantación en estos países. La segunda parte presenta las principales aportaciones que han surgido en las investigaciones en didáctica de la literatura en los últimos años en el ámbito hispanohablante. Para ello, se identifican tendencias de investigación organizadas en tres ámbitos: el corpus literario, el lector escolar y las prácticas didácticas. El panorama resultante ofrece diversas vías para fundamentar intervenciones didácticas orientadas a mejorar la formación literaria en contexto escolar.

This article provides an overview of literature didactics that consists of a summary of its configuration as a discipline, and an exploratory study of its research trends in the Spanish-speaking world. It begins with a presentation of the discipline's origins, the epistemological debate, and some social context factors that have had a determining impact on its implementation in these countries. The second part presents the main contributions that have emerged in recent years from literature didactics research in the Spanish-speaking sphere. To that end, the article identifies research trends in three realms: the literary body of work, the reader scholar, and teaching practices. The resulting outlook offers diverse paths on which to base didactic interventions directed at improving literary development in the school setting.

Palabras clave

Didáctica de la literatura
Investigación educativa
Investigación en lectura
Lectura
Hábitos lectores

Keywords

Literature didactics
Educational research
Reading research
Reading
Reading habits

Recepción: 1 de mayo de 2018 | Aceptación: 18 de diciembre de 2018

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58825>

* Profesor visitante en la Universitat Autònoma de Barcelona e investigador asociado del Centro de Investigación Escolar y Desarrollo (CIED) de la Universidad Católica de Temuco. Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Publicación reciente: (2017), "La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo", *Educação e Pesquisa*, vol. 43, núm. 2, pp. 379-392. CE: felipe.munita@uab.cat

** Profesora agregada de la Universitat Autònoma de Barcelona. Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Publicación reciente: (2016, en coautoría con C. Aliagas), "Digital Storytelling, Book Trailers and Literacy Competence in Initial Teacher Education", en M. Stochetti (ed.), *Storytelling and Education in the Digital Age. Experiences and Criticisms*, Berna, PL Academic Research, pp. 98-107. CE: anamaria.margallo@uab.cat

INTRODUCCIÓN

La didáctica de la literatura, como el resto de las didácticas específicas, es una disciplina relativamente reciente que ha tenido una implantación desigual en los países de nuestro entorno; de ahí el interés de la recapitulación que propone este artículo, tanto sobre la constitución de la disciplina como sobre las líneas de investigación que han marcado su evolución en los países del ámbito hispanohablante.

La construcción de un panorama general sobre la didáctica de la literatura y sus líneas de investigación en este ámbito debe sortear una serie de dificultades que podríamos agrupar, al menos, en dos puntos: una institucionalidad débil y un campo científico fuertemente disgregado. Por institucionalidad débil entendemos la escasa presencia de espacios institucionales y académicos para el desarrollo de la investigación universitaria sobre enseñanza de la literatura; las excepciones son España, país que desde 1994 cuenta con departamentos universitarios de didáctica de la lengua y la literatura, y con una Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura que los agrupa; y Argentina, en menor medida. En el resto de los países hispanohablantes esta institucionalidad no existe, o está en vías de construcción.

La disgregación del campo está asociada al punto anterior: al no haber un espacio institucional consolidado, es muy difícil articular las diversas experiencias de investigación e intervención educativa que se dan en un territorio geográfico tan vasto como el que cubren los países de habla hispana. Si bien en algunos de ellos (como España y Argentina) se afianzan congresos y seminarios nacionales orientados a dar a conocer los trabajos y a vincularlos entre

sí,¹ estas experiencias aún no se han generalizado ni se han consolidado como un espacio de diálogo académico internacional que asegure un conocimiento compartido a partir de las experiencias desarrolladas en distintas latitudes.

Dado el complejo panorama anterior, estas páginas esbozan un mapa que atiende a dos dimensiones: la delimitación disciplinar de la didáctica de la literatura, y los ámbitos de investigación y experimentación que han resultado relevantes en el ámbito hispanohablante. Para desarrollar la primera, se resumen los orígenes de la disciplina y se presentan los factores que han incidido en su configuración en el ámbito hispanohablante. En este último punto destaca la articulación epistemológica en torno al modelo de educación literaria y la relación con ciertos factores del contexto social que han resultado determinantes en la configuración de la disciplina en España y Latinoamérica.

Una vez presentada la progresiva consolidación disciplinar de la didáctica de la literatura, se realiza una aproximación al conocimiento que la investigación en este campo ha construido en sus primeros lustros de existencia. Este ejercicio, observable ya en otros contextos como el francófono (Daunay, 2007) o el anglosajón² (Galda y Beach, 2001), constituye el objetivo de la segunda parte del presente artículo, que busca ofrecer un balance de la investigación realizada en este campo en el contexto hispanohablante. La disgregación del campo científico en los países de habla hispana hace que esta sistematización de las líneas de investigación emergentes no pueda aspirar a la exhaustividad. Por ello, el mapa construido en torno a los ámbitos de investigación y experimentación desarrollados en el ámbito hispanohablante desde el año

1 Ejemplos de ello son el "Congreso nacional de didáctica de la lengua y la literatura", en Argentina, y el Seminario "El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua", en España.

2 A diferencia del contexto francófono, donde la didáctica de la literatura aparece como un campo de investigación muy definido, en el ámbito anglosajón esta definición en tanto campo científico es mucho menor. Esto se debe a que la tradición anglófona ha estado más centrada en la línea de estudio sobre respuestas lectoras que en la de enseñanza de la literatura. En efecto, el artículo citado de Galda y Beach (2001), aun cuando ofrece valiosa información sobre el campo de la enseñanza de la literatura (de ahí su inclusión en estas líneas), se plantea inicialmente como una revisión de la investigación en el ámbito de las respuestas lectoras.

2000 hasta 2016, constituye una primera aproximación realizada a partir de la revisión de estudios teóricos y empíricos publicados en revistas, libros y publicaciones electrónicas de referencia en el campo.

DELIMITACIÓN DISCIPLINAR DE LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

La didáctica de la literatura, como tantas otras disciplinas de las ciencias sociales que se han constituido como ámbito disciplinar durante los últimos 50 años, se encuentra en esa fase inicial en la que todavía debe defender su legitimidad (Reuter, 2014). Por ello, y dadas las reducidas dimensiones de este espacio, se ha considerado pertinente abordar la presentación de la disciplina con un resumen de sus orígenes, ligado al resto de las didácticas específicas, para seleccionar a continuación dos factores determinantes en su implantación en los países de habla hispana: por una parte, el debate epistemológico que jugó un papel esencial en la toma de conciencia de la necesidad de renovar la enseñanza de la literatura; y, por otro, la atribución de funciones sociales a la lectura literaria, que ha marcado la forma de aproximarse a la disciplina en los países de habla hispana.

Surgimiento de la didáctica de la literatura en el contexto de la investigación educativa

Uno de los movimientos de mayor interés en la investigación educativa del último cuarto del siglo XX se dio con la configuración de las didácticas como disciplinas científicas, esto es, entendidas no sólo como un espacio de actuación, sino también como un campo de investigación cuyo objeto es construir un cuerpo de conocimientos que ayude a profundizar la comprensión de la acción pedagógica y, de

ese modo, avanzar hacia modelos educativos más afinados y fundamentados.

Tal como señalaran Bronckart y Schneuwly (1996), el nacimiento de las disciplinas didácticas estuvo fuertemente marcado por un proceso progresivo de desaparición de la “transparencia de contenidos” que se produjo en los años sesenta y setenta en áreas como la matemática nueva o la lingüística estructural. Así, nociones clave como la de “sistema didáctico”, centrada en la interacción entre alumnos, profesor y contenidos, o “transposición didáctica”, que alude a los ajustes y modificaciones de los contenidos de referencia al transformarse en contenido escolar (Dolz *et al.*, 2009), pasaron a constituir un saber compartido para los didactas de diversas áreas disciplinares que intentaban especificar y problematizar su objeto de estudio.³

Más de 30 años después, el vasto corpus de investigación acumulado nos permite contar con un conjunto de saberes teóricos cada vez más amplio y coherente sobre su objeto de estudio. Por ejemplo, nos da la posibilidad de consensuar una definición de las didácticas, entendidas como “disciplinas de investigación que analizan los contenidos (saberes, saber hacer...) en tanto objetos de enseñanza-aprendizaje referidos/referibles a materias escolares” (Reuter, 2007: 69). Es decir, su especificidad radica precisamente en su interés por la relación entre contenidos y procesos de enseñanza-aprendizaje, con lo cual se desmarca de otras disciplinas pedagógicas que estudian uno u otro de estos componentes, pero no la interacción entre ambos.

Por otra parte, cabe agregar que la concepción misma de la didáctica como proyecto científico remite, como nos lo recuerdan Bronckart y Schneuwly (1996), a un proyecto social al cual se intenta aportar explotando al máximo posible las capacidades psicológicas y las

³ A su vez, la formación del campo científico de las didácticas engarzaba con las preocupaciones de la sociología de la educación de los setenta y ochenta, particularmente con su constato acerca de la necesidad de estudiar el “principio de recontextualización” (Bernstein, 1990) a través del cual el discurso pedagógico mediatiza y transforma el discurso de las disciplinas de referencia con el propósito de construir objetos de conocimiento y apropiación escolar.

habilidades sociales de los futuros ciudadanos. Lo anterior conecta con una cierta dimensión política de la didáctica como disciplina crítica y emancipadora (Sánchez Corral, 2003), cuya identidad rebasaría el mero espacio de los contenidos académicos para situarse en relación con amplios procesos sociales de circulación y apropiación del conocimiento (Bombini, 2001a) que pueden favorecer la autonomía del sujeto frente a los discursos hegemónicos.

En ese nuevo contexto científico, durante las últimas dos décadas del siglo XX se desarrolló una didáctica específica de la lengua y la literatura que, si bien comparte el interés común por el sistema didáctico como objeto central de estudio, se diferencia de las didácticas de las ciencias a la hora de delimitar sus contenidos de enseñanza (Munita, 2017). Esto, debido a que dichos contenidos no remiten únicamente a los saberes de los campos científicos de referencia (las ciencias del lenguaje y la teoría literaria, fundamentalmente), sino también a las prácticas relacionadas con los usos sociales de la lectura y escritura (Camps, 2000). Como bien lo explican Bronckart y Schneuwly (1996: 71):

...en materia de enseñanza de lenguas, particularmente de enseñanza de la lengua materna, los objetivos tienen relación con prácticas (orales o escritas) y con actitudes (normas), al menos tanto como con un saber propiamente dicho. En este terreno, la definición del contenido a enseñar opera, pues, a la vez a solicitud de los corpus científicos y a solicitud de las prácticas sociales de referencia.

La complejidad de la interacción entre saberes científicos y prácticas sociales constituiría, entonces, una especificidad de la didáctica de la lengua y la literatura, disciplina que debe enfrentar el desafío de conjugar la adquisición de los saberes sabios con la apropiación de los “quehaceres del lector” (Lerner, 2001); esto último entendido como un complejo entramado de contenidos que incluye un saber hacer,

unos valores y actitudes, así como unas formas de relación con y hacia la cultura escrita, entre otros aspectos. Importante desafío, toda vez que la entrada de las prácticas letradas en la escuela supone una cierta modificación de las formas y propósitos que éstas suelen adoptar en el contexto social; estos ajustes se realizarían con el objeto de servir no sólo a unos propósitos sociales, sino también a unos fines didácticos (Lerner, 2001).

Ahora bien, si la didáctica de la lengua es, como hemos visto, un campo científico reciente, la didáctica de la literatura lo es todavía más (Richard, 2006); el propio proceso de búsqueda de identidad de esta última ha pasado por la problematización de su relación —más o menos autónoma— con aquélla (Daunay, 2007). Así, si en los años noventa se hablaba de la necesidad de articular procesos de definición sobre la especificidad de una didáctica de la literatura (Reuter, 1995), actualmente se asume su entidad en tanto campo específico al interior de la didáctica de la lengua (Dufays, 2007), con su propio conjunto de saberes teóricos, preguntas de investigación, actores y redes de estudio.

Articulación epistemológica de la disciplina en torno al modelo de educación literaria

La configuración de la didáctica de la literatura como un ámbito específico de estudio e investigación en los años noventa del pasado siglo va muy ligada a la defensa de un nuevo paradigma de educación literaria. Pueden señalarse dos líneas que a menudo se entrecruzan en la reflexión epistemológica sobre la disciplina: por una parte, los estudios que han apuntalado teóricamente el nuevo modelo de educación literaria y que han establecido sus puntos de conexión con la estética de la recepción, la psicología cognitiva o las teorías de la intertextualidad (Lluch, 1998; Sánchez Corral, 2003; Mendoza, 2004; Cruz Calvo, 2010). Por otra parte, los que, tanto en el ámbito español (Colomer, 1996), como en el

argentino (Bombini, 2001b), han dado cuenta de los cambios en el contexto escolar y en las disciplinas de referencia que han impulsado el paso de la enseñanza de la literatura, centrada en la transmisión de conocimientos sobre el autor y el texto, a la educación literaria, que aspira a formar buenos lectores literarios.

Estas dos líneas de reflexión epistemológica confluyen en la definición de un paradigma de educación literaria que se construye a partir de la crítica al modelo historicista y al que se basa en el comentario de textos como fin en sí mismo. Otorga, en cambio, un papel fundamental al lector y a la adquisición de la competencia literaria (Cerrillo, 2007), entendida como el “conjunto de saberes que permiten leer e interpretar un texto literario” (Mendoza, 2004: 71) y como la “capacidad de acceder a la lectura de obras cada vez más complejas o a lecturas cada vez más complejas de las obras” (Jover, 2010: 29).

Una de las aportaciones más notables en este sentido ha sido la definición de las líneas de progreso de la competencia literaria (Colomer, 2005) que favorecen el avance de la capacidad interpretativa de las obras por parte del alumno lector. Desde esta propuesta, el camino para convertirse en buen lector literario pasaría por avanzar en las siguientes capacidades: relacionar las lecturas con la propia experiencia, dominar habilidades de lectura complejas, utilizar las convenciones literarias para dar sentido a lo leído, apreciar lecturas diversas, disfrutar de formas de lectura variadas, y ser capaces de relacionar la lectura con su contexto cuando esta conexión sea relevante para interpretar las obras.

No obstante, esta formulación de objetivos comunes para la educación literaria en todos los niveles educativos ha tenido una repercusión desigual en el currículo escolar. Así lo muestra el análisis exhaustivo y contrastado de los currículos de enseñanza de la literatura en educación primaria pertenecientes al ámbito anglosajón, francófono e hispánico (Fittipaldi y Colomer, 2014). En el

ámbito hispanohablante, la penetración de los objetivos de formación de lectores desde una perspectiva competencial tropieza con la indefinición característica de los documentos oficiales, tal como muestra un estudio elaborado a partir de informes de especialistas de varios países sobre la situación de la enseñanza literaria (Durán y Manresa, 2009): aunque los documentos oficiales de países como Argentina, México y España han incorporado en sus objetivos generales la necesidad de formar lectores con hábitos de lectura consolidados y capacidad crítica para entender los textos literarios, no concretan con claridad las vías que facilitan el desarrollo de la competencia literaria.

Paralelamente, la necesidad de traducir la nueva perspectiva de educación literaria en modelos didácticos encontró en el trabajo por proyectos su mejor y más natural línea de desarrollo. Especialmente relevante ha sido la propuesta de secuencias didácticas en forma de proyectos, una metodología definida por Camps (1994) para el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura, que propone la creación de determinados productos asociados a una situación comunicativa, y cuya elaboración precisa el aprendizaje de conocimientos literarios específicos. A su vez, la misma articulación entre los propósitos didácticos y los propósitos comunicativos de las prácticas de lectura y escritura puede encontrarse en propuestas latinoamericanas de proyectos de lengua y literatura como las de Inostroza (1997), Lerner (2001) o Rincón (2012).

En la actualidad, estas orientaciones han llevado a la producción y circulación de diversas propuestas de secuencias didácticas que, surgidas desde la experimentación en las aulas, colaboran en los procesos de formación de lectores, en general, y del lector literario, en particular. Son propuestas que van desde proyectos para favorecer el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura (Kaufman, 2009), hasta secuencias que apuntan a repensar los procesos —tradicionalmente de orientación

formalista o historicista— que caracterizan la educación literaria en la etapa secundaria (Zayas, 2011).

El contexto social de promoción de la lectura como factor determinante en la evolución de la disciplina en el ámbito hispanohablante

En los últimos 15 o 20 años, un ámbito que ha cobrado especial relevancia como campo de actuación social es la promoción de la lectura, enarbolada en las nuevas sociedades democráticas hispanoamericanas como una herramienta fundamental de participación ciudadana y de lucha contra los mecanismos de exclusión que tan frecuentemente lastran a los países del entorno hispanohablante. De ahí que los esfuerzos se enfocaran no sólo en la alfabetización de la población, sino progresivamente en “la formación de lectores críticos, autónomos y con capacidad de hacer diversos usos de la cultura escrita a favor de sí mismos y de los demás” (Robledo, 2010: 15). El interés común que manifestaron diversos gobiernos al respecto derivó en la creación, en 2004, de un Plan Iberoamericano de Lectura, ILÍMITA, cuyo objetivo principal era lograr que el fomento de la lectura y la escritura fuese objeto de políticas públicas en la región (ILÍMITA, 2004).

Quizás el resultado global más visible de estos esfuerzos sea la rápida concreción de planes nacionales de lectura. Así, en un periodo de tiempo muy breve (2003 a 2009) comenzaron los procesos de diseño e implementación de planes nacionales en prácticamente todos los países del contexto iberoamericano, tal como lo muestra el proyecto RedPlanes del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC).⁴ En el ámbito escolar, por su parte, uno de los efectos más importantes del auge del discurso social sobre el acceso de toda la población a la lectura ha sido la puesta en marcha de programas de creación y fortalecimiento de bibliotecas

(escolares y de aula), entendidas como espacios de circulación de informaciones y textos diversos, que responden a necesidades de información y ocio igualmente diversas (Bonilla *et al.*, 2008).

Sin embargo, este contexto tan propicio para el desarrollo de la lectura ha tenido, paradójicamente, ciertos efectos nocivos para la didáctica de la literatura, pues todo este movimiento social iba asociado a la idea de la “desescolarización” de la lectura, que privilegiaba el placer del acercamiento lúdico y libre a los textos por sobre la lectura obligatoria guiada. Lo anterior derivó en una auténtica “pedagogía del placer” (Bombini, 2001b) muy influenciada por los postulados de Pennac y sus derechos del lector, y presentada como una forma de “animación a la lectura” que respondería mejor al objetivo social de formar hábitos lectores durante la etapa escolar. No obstante, al basar la lectura literaria en el contacto libre con los textos, la intervención docente pasó a considerarse un obstáculo en la relación placentera del niño con el libro, lo que trajo consigo una manera liviana de leer los textos literarios (Bajour, 2009) que vivió su auge en los años noventa y se extendió hasta la primera década de este siglo.

El debate originado a partir de estas experiencias de “animación” discurría, entonces, sobre la pregunta acerca de si la lectura literaria es enseñable o si únicamente opera por “contagio”. Evidentemente, la adhesión a la idea del contagio implicaba un lugar secundario (o inexistente) para las actividades específicas de aprendizaje de la lectura literaria (Munita, 2017). Es claro, también, que la expansión de la idea del contagio supuso cierto retraso en la consolidación de una educación literaria entendida como proceso de aprendizaje, mediado por el docente y orientado al desarrollo de una competencia interpretativa que permita a los alumnos leer obras progresivamente más complejas.

⁴ Ver <http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/pnlb.html#1> (consulta: 27 de agosto de 2018).

Nos parece que esa discusión se cierra, finalmente, con las palabras de Teresa Colomer cuando señala: “es preciso recordar que los objetivos educativos se refieren a la construcción de los instrumentos para la obtención del placer, y no a la necesidad de experimentarlo” (2001: 14). Con esto, Colomer centraba el interés de la didáctica de la literatura en los instrumentos que permiten el avance de la competencia interpretativa, así como en las propuestas didácticas que favorecen la experimentación de la comunicación literaria.

ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN Y EXPERIMENTACIÓN

Una vez asentado el paradigma en torno al que se articula la didáctica de la literatura, empezaron a surgir diferentes líneas de investigación que avanzaban en los conocimientos sobre la actuación didáctica. Para dar cuenta de las aportaciones que han surgido en este campo, se realizó una revisión de diversas publicaciones con resultados de investigación del campo de la literatura en España y Latinoamérica desde el año 2000 al 2016. Esta revisión llevó a agrupar los resultados en tres categorías explicativas que presentan coincidencias con las reagrupaciones propuestas por Daunay (2007) y Richard (2006) en sus panorámicas sobre la investigación en didáctica de la literatura en el ámbito francófono: i) el *corpus literario*, abordado desde sus posibilidades educativas; ii) los *actores educativos* (estudiantes y docentes) y su relación con la lectura literaria; iii) las *prácticas de enseñanza de la literatura*, con especial atención a las líneas de innovación en ese ámbito. En las explicaciones de cada uno de estos aspectos se ha procurado, más que ofrecer un listado exhaustivo de los estudios e investigaciones publicados, conformar un mapa que recoja las principales líneas de fuerza o intereses temáticos en torno a los que se agrupan los trabajos que han marcado la configuración y avance de la didáctica de la literatura en nuestros países.

El corpus literario

La aparición y progresiva consolidación de los estudios sobre literatura infantil y juvenil (LIJ) en el marco hispanoamericano de fines del siglo XX trajo consigo importantes novedades para el campo de la didáctica. Muy pronto se evidenció que la descripción cada vez más detallada y profunda de las obras permitía una mayor comprensión de los aprendizajes literarios que ofrecen al lector infantil. Esfuerzos colectivos en esta línea, como el dirigido por Colomer (2002), analizaron las principales características de las producciones literarias dirigidas a niños y jóvenes, diversificaron las posibilidades de valoración de las obras por parte del mediador y abrieron caminos igualmente diversos para abordar la lectura interpretativa en la escuela.

La investigación sobre el lector modelo en la narrativa infantil (De Amo, 2009) ha profundizado esta vía, al observar las formas diferentes, aunque complementarias, de alimentar la competencia literaria según el tipo de corpus leído: mientras el cuento tradicional favorece la adquisición de patrones narrativos estables y la consolidación de estrategias de anticipación, el álbum contemporáneo promueve la distanciaci3n o la identificaci3n de narrativas polif3nicas. En la misma línea se sitúa el trabajo de Dueñas *et al.* (2016), cuyo análisis de dos corpus bien diferenciados de lectura juvenil muestra que, mientras el *best-seller* promueve formas de recepci3n estandarizadas y “poco exigentes”, la novela histórica ayuda al lector a construir competencias de lectura progresivamente más complejas (como, por ejemplo, la visualizaci3n de soluciones narrativas poco habituales).

Otro ejemplo lo encontramos en Silva Díaz (2005), quien destaca la lectura de álbumes metaficticiales como forma de promover la toma de conciencia de que las historias son artefactos creados, y de que lo que se cuenta depende de quién lo cuenta, entre otros aprendizajes literarios que este corpus específico ofrece. Por su parte, el estudio realizado en México por

Guerrero (2012) sobre los rasgos posmodernos de la LIJ actual aporta una descripción detallada de las diversas estrategias de subversión utilizadas por esta literatura para cuestionar las convenciones literarias y sociales, y acercar al niño a mecanismos como la parodia, la ironía, lo carnavalesco o el sinsentido. O bien la obra dirigida por Mendoza (2012), que analiza las múltiples variantes que adopta la hipertextualidad en el sistema literario para niños y jóvenes: ya sea en un relato, un álbum, una novela gráfica o un texto en pantalla, los textos ofrecen un sinnúmero de reelaboraciones, nexos y transformaciones entre unos y otros. Todas estas relaciones intertextuales influyen en los procesos de recepción lectora, y deberían formar parte de una educación literaria orientada a fortalecer el “intertexto lector” (Mendoza, 2001) de los alumnos.

Son, pues, algunos ejemplos de cómo el estudio del sistema literario infantil y juvenil ofrece diversas ayudas a una didáctica de la literatura cada vez más interesada en la arquitectura ficcional de las obras, para así diseñar más y mejores entradas a los textos. En esta línea, es igualmente destacable el reciente interés por estudiar los avances de la LIJ digital y las posibilidades que ésta ofrece para la formación de lectores. Esfuerzos colectivos en esa dirección, como los dirigidos por Manresa y Real (2015) o De Amo *et al.* (2015), han analizado la nueva literatura electrónica para niños y jóvenes, caracterizándola en el contexto de la cultura digital y de las lecturas multimodales e hipertextuales. Asimismo, han ofrecido interesantes resultados de estudios exploratorios en torno a los procesos de lectura de estas obras por parte de niños y jóvenes, y reflexiones acerca de su potencial ingreso al sistema escolar y a las prácticas lectoras de aula.

Además de los estudios sobre LIJ, en los últimos años se ha desarrollado una importante línea de experimentación e investigación asociada al uso de este corpus para trabajar en objetivos socioeducativos que exceden el ámbito de la enseñanza literaria. Son experiencias

que cobran fuerza en el contexto social de promoción de la lectura en el ámbito latinoamericano, y que se valen del texto literario para abordar problemáticas sociales diversas: ya sea para diagnosticar situaciones de violencia entre pares (Cuperman, 2010), para favorecer la intercomprensión y reapropiación cultural de familias migrantes (Rodríguez Valls, 2008), para entusiasmar a jóvenes socio-culturalmente marginados en las prácticas de lectura y escritura literaria (Tovar y Morales, 2005), o para favorecer el desarrollo de competencias emocionales en la primera infancia (Riquelme y Montero, 2016), entre otras. Todas ellas comparten el interés por la literatura infantil y juvenil y por la conversación sobre los libros como instrumento de socialización y de construcción de las identidades personales y culturales de los individuos.

Por su parte, esta vertiente de trabajo ha tenido su particular correlato en España, con la multiplicación de experiencias escolares de lectura compartida como espacio de acogida para niños y jóvenes recién llegados. Se trata de espacios en los que la discusión literaria mediada ofrece interesantes posibilidades para el desarrollo de la competencia lingüística (Pérez, 2010) y literaria (Fittipaldi, 2009). La diversidad lingüística y cultural de estos nuevos alumnos, así como la complejidad de los procesos personales asociados a la experiencia migratoria, ha llevado a preguntarse acerca del corpus de lectura más adecuado para las aulas de acogida (Calvo, 2010), y a señalar sus funciones educativas, tanto lingüísticas como de construcción de la propia identidad (Margallo, 2012).

Como colofón de este apartado, cabe una referencia a los estudios que se han interesado por otro tipo de corpus especialmente relevante para pensar la didáctica de la literatura: los documentos curriculares. Ya sea desde una perspectiva comparativa que analiza diversos currículos internacionales (Fittipaldi y Colomer, 2014), o desde el estudio en profundidad de un currículo determinado (Nieto,

2013), esta línea de trabajo ofrece interesante información acerca de las tendencias observables en los documentos prescriptivos de los primeros lustros de este siglo. Entre estas tendencias cabría destacar la importancia que parece haber cobrado la socialización de la lectura como dispositivo fundamental en la formación de lectores.

El lector: estudiantes y docentes

A medio camino entre la didáctica de la literatura y la sociología de la lectura se sitúan los estudios sobre hábitos lectores de alumnos, y más recientemente, de profesores. En el primer caso, la premisa es que un mayor conocimiento del perfil lector de nuestros alumnos permitirá diseñar las prácticas de aula atendiendo a sus bagajes de lectura. En el segundo, la investigación se desarrolla bajo la hipótesis general de que una experiencia personal de lectura más amplia y diversificada por parte del docente deviene en mejores actuaciones didácticas en relación con la literatura.

Quizás sea el lector adolescente el que ha concentrado mayor atención de la investigación en este ámbito. Diversos estudios en el Estado español (Tejerina, 2004; Latorre, 2007; Gómez-Villalba y Núñez, 2007; Manresa, 2013) lo han descrito a nivel genérico como un lector “mediano”, que lee principalmente por entretenimiento y evasión (aun cuando la lectura no esté dentro de sus prioridades de ocio), cuyo interés y capacidad de fruición radican casi exclusivamente en el “enganche” con la trama y en la identificación con los personajes; suele encasillarse en un corpus restringido de lecturas y, a nivel de su competencia literaria, tiene pocos problemas en la comprensión literal pero muchos en la lectura interpretativa de las obras. Es decir, un perfil que evidencia cierto fracaso de la educación literaria, tanto en la construcción de hábitos lectores como en la formación del lector literario. Esta idea también se apoya en estudios como el de Ow (2009), en el contexto chileno, que muestra una importante baja de la motivación y de

la autopercepción de los adolescentes como lectores en cuatro años de escolaridad obligatoria. No obstante, la aparición de investigaciones de tipo etnográfico como la de Aliagas *et al.* (2009) ha subrayado la diferencia de significados que tiene la lectura para un adolescente cuando se realiza para la escuela o para su vida fuera de ella, y otorga una nueva mirada al desinterés juvenil por la literatura.

Por su parte, el estudio de las prácticas letradas de los jóvenes (principalmente las que realizan en pantallas) ha hecho emerger otras características que complementan el perfil lector dibujado: un activo lector de narraciones seriales, que pasa del libro a una película o un videojuego buscando un mismo universo ficcional, y que aprovecha las nuevas posibilidades que ofrece la red para crear “comunidades de lectores” que amplían y diversifican los procesos de interpretación y recepción literaria (Martos, 2006; Lluch, 2010, 2014; García-Roca, 2016). A su vez, la investigación en esta línea ha permitido tomar conciencia de cómo funcionan las “lecturas deslocalizadas” de la escuela (Lluch, 2010), es decir, aquellos textos pensados como objetos de consumo cultural orientados directamente hacia el consumidor adolescente, sin pasar por la mediación educativa del docente. Cabe señalar que la asunción de este nuevo perfil lector ha generado interesantes propuestas didácticas (Lluch, 2012a) que buscan abrir las prácticas letradas escolares hacia los entornos comunicativos de los estudiantes de secundaria, y pensarlas en relación con una amplia diversidad de relatos literarios, audiovisuales, orales, etc.

En cuanto a los hábitos lectores del profesorado, el grupo más estudiado han sido los estudiantes universitarios en formación inicial docente. Si bien el diseño de los programas de formación suele partir de la idea de que los futuros mediadores son lectores expertos, la investigación en este campo parece haber dejado este supuesto en entredicho. Los datos acerca de sus prácticas de lectura (Larrañaga *et al.*, 2008; Vélez y Rapetti, 2008; Granado, 2014;

Dueñas *et al.*, 2014) revelan un muy bajo porcentaje de futuros docentes que podría transmitir a sus alumnos una relación personal y pasional con la literatura, así como un corpus muy restringido que define sus preferencias de lectura. Muestran, asimismo, la ausencia de instrumentos de análisis literario y de valoración de las obras (Díaz Armas, 2008), la estrecha concepción que se tiene de la “lectura escolar” (Granado y Puig, 2015), y los vacíos que parecen tener los no lectores a la hora de proyectar sus prácticas docentes sobre la literatura (Munita, 2013). Todo ello, sin olvidar que la investigación sobre las prácticas de lectura y sobre las didácticas de profesorado en ejercicio y en formación también ha mostrado con claridad otro aspecto relevante: la importancia de la dimensión emocional y de la apropiación subjetiva de la lectura y la escritura en la trayectoria personal y profesional del sujeto didáctico (Bombini, 2012; Sanjuán, 2013; Hermida, 2016).

Tomar este nuevo escenario como una oportunidad para repensar los procesos de formación docente parece un camino de fértil exploración para la didáctica de la literatura. Algunas experiencias de formación e investigación en este sentido, llevadas a cabo en Argentina (Bajour *et al.*, 2000) o Chile (Munita, 2016), han mostrado que cuando la formación docente se interesa por la lectura personal del maestro y genera instancias de lectura compartida, de discusión literaria y de reflexión sobre la propia posición de lector, se produce un desplazamiento desde el “leer como docentes” hacia un “leer como lectores” que facilita la construcción de una experiencia literaria personal, favorece una actitud positiva hacia el libro infantil y desarrolla el interés por construir esa experiencia en sus alumnos.

Las prácticas de enseñanza literaria

La revisión del panorama de investigación en el ámbito hispanoamericano confirma lo señalado en otro contexto por Daunay (2007): aún sabemos poco acerca de las prácticas “reales” de educación literaria. Esto es, las

prácticas desarrolladas en el contexto natural del aula, sin considerar aquéllas surgidas de situaciones experimentales concebidas por los investigadores. Un estudio de interés en ese sentido es el llevado a cabo por Trujillo (2010), quien se integró en el trabajo cotidiano de dos aulas de secundaria, en México y en España. Lo observado fueron prácticas en las que no hay una motivación clara ni objetivos explícitos para leer literatura, y en las que no se promueven intervenciones pedagógicas específicamente diseñadas para hacer avanzar la competencia interpretativa de los estudiantes. En cambio, otras experiencias parecen acentuar la visión de la lectura y la escritura como prácticas sociales. En esa dirección avanza la experiencia reportada por Bibbó (2016) sobre un aula de secundaria en la cual se lee y se escribe poesía con un propósito comunicativo determinado (la elaboración de una antología y la posterior realización de un café literario con las familias), y se establecen ciertas formas de diálogo entre esos textos poéticos y la lectura colectiva de una obra narrativa.

Otra vertiente para conocer las prácticas de aula son los reportes y reflexiones de profesorado en ejercicio a partir de sus propias experiencias docentes. Algunos, como los de Polanco (2007) y Moreno (2012), ofrecen interesantes propuestas metodológicas para la construcción de hábitos lectores y para fomentar la lectura por placer en las aulas. Otros focalizan en ámbitos más específicos de la educación literaria, como por ejemplo la apropiación de textos poéticos en la primera infancia (Ramos, 2016), la construcción colectiva de sentido en procesos de lectura de textos multimodales (Chacón, 2015), o las posibilidades que ofrece el préstamo continuo de libros para la formación del lector literario (Reyes, 2013).

Un ámbito que parece igualmente fértil es el trabajo colaborativo entre docentes y formadores-investigadores. Experiencias informadas en este sentido como las de Gramigna (2005) en Argentina, o Gil (2011) en España, en aulas con niños de 5 y 7 años, dan cuenta

de cómo el cambio en la forma de presentar y problematizar los textos por parte de la maestra hace avanzar a los niños desde unas respuestas lectoras enfocadas en la comprensión literal y la información fáctica de la obra, hacia otras dirigidas a la anticipación y formulación de hipótesis e inferencias, o de recuperación de experiencias personales y exploración de los propios sentimientos a partir de la lectura. Otras experiencias en estas edades (Molinari, 2002) han confirmado el potencial de estos procesos de cambio cuando generan prácticas de lectura compartida y espacios de intercambio y construcción de sentido que se mantienen en el tiempo y pasan a ser prácticas “naturales” en el aula. Por su parte, el trabajo de Bibbó (2003) muestra las posibilidades que esta dinámica colaborativa ofrece en aulas de secundaria, especialmente en lo referido al avance en los procesos de escritura ficcional y de lectura de textos polifónicos. Sería esperable, finalmente, que estos espacios de colaboración desde el mundo académico se acentuaran en los próximos años, con nuevas direcciones como, por ejemplo, la creación y validación de instrumentos de apoyo para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura. En esa dirección avanza la reciente creación de un instrumento centrado en la evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos (Larrañaga y Yubero, 2015).

Otra fuente de conocimiento de lo que sucede en las aulas proviene de algunas investigaciones (Tejerina, 2004; Colomer, 2008; Mekis, 2016) que recogen la visión del profesorado sobre la lectura literaria en la escuela. Sus resultados convergen al señalar las dificultades que sienten los docentes para promover el hábito lector y el placer por la lectura en sus alumnos, así como las tensiones que manifiestan entre los objetivos de fomento lector y los de enseñanza del conocimiento literario. Lo anterior genera problemas, tanto a la hora de seleccionar los textos, como de diseñar un trabajo específico con las lecturas obligatorias, y ha llevado a pensar nuevas formas de desarrollar itinerarios

escolares de lectura que favorezcan la formación de lectores literarios (Tabernero, 2007).

Una propuesta particularmente interesante han sido las “constelaciones literarias” (Jover, 2007), que gracias al establecimiento de vínculos “más o menos caprichosos” (temáticos, genéricos, por época o ámbito geográfico, etc.) entre unas obras y otras, nos permite diseñar itinerarios de lectura que toman en cuenta las competencias y expectativas del alumnado, y que ayudan a crear contextos de referencia para hacer dialogar entre sí obras diversas. También han surgido propuestas de itinerarios que vinculan obras del canon literario, de la literatura infantil y juvenil y de productos audiovisuales (Mendoza, 2008), mediante una lectura contrastada que permita al lector reconocer los ecos intertextuales que las conectan.

La definición de itinerarios textuales que enseñen a leer obras literarias se ha potenciado con la progresiva entrada al aula de “nuevos” corpus de lectura que, por su brevedad, ocupan un espacio complementario al de la lectura de novelas u otros textos extensos. La discusión literaria sobre álbumes ilustrados, por ejemplo, se ha extendido como una práctica de innovación para la enseñanza literaria en todos los niveles de escolaridad, dado su potencial para hacer progresar la interpretación y para activar conocimientos literarios complejos en el proceso de lectura (Molinari, 2002; Silva Díaz y Manresa, 2005; Villegas, 2011). El minicuento o relato breve ha sido otro corpus que ha despertado interés desde la didáctica, con experiencias como las reportadas por Colombo y Tomassini (2000) en Argentina, o González y Duarte (2006) en Colombia, que focalizan en el potencial de las “poéticas de la brevedad” para favorecer aprendizajes literarios complejos, como la intertextualidad o el uso de la ironía y la parodia.

Por su parte, las prácticas de producción de textos literarios en el aula llegaron de la mano, en las décadas de los setenta y ochenta, de las propuestas de talleres literarios y las ideas de expresión creativa de Gianni Rodari.

Luego de un extenso periodo de experimentación en esa línea, los últimos años han visto el nacimiento de experiencias de aula que, sin dejar de lado el juego creativo, implican también ciertos desafíos en la construcción literaria y en la composición textual. Experiencias de investigación y experimentación como las de Hocevar (2007), Ferreiro y Siro (2008) y Margallo (2009), tienen en común trabajar la escritura en constante interrelación con la lectura, desarrollar continuas instancias de planificación, textualización y revisión del escrito, favorecer espacios de reflexión metacognitiva sobre las tareas realizadas y de sistematización de los aprendizajes literarios puestos en juego y, sobre todo, enmarcarse en proyectos globales de producción que dan sentido a las actividades de escritura.

Bajo el mismo paradigma encontramos algunas experiencias de renovación metodológica realizadas en forma continuada por los propios docentes en el contexto natural del aula, durante todo un ciclo o etapa escolar. La experiencia informada por Siro (2005) y la investigación-acción de Reyes (Reyes, 2011; Manresa y Reyes, 2014), muestran el potencial del nuevo modelo de educación literaria cuando éste logra afianzarse en las aulas. La creación de una comunidad de lectores, la construcción de referentes culturales compartidos, la apropiación personal y afectiva de la literatura, o la evidente progresión en la competencia literaria de los niños son algunos de los efectos producidos por la instauración de prácticas diversificadas y continuas de lectura y escritura literaria, así como de intercambio y de debate interpretativo sobre las obras.

Así como la continuidad de las prácticas es central en la consecución de los nuevos objetivos de la educación literaria, la existencia de un marco institucional global en el cual estas prácticas se desarrollen es igualmente importante, pues permite integrar las actividades literarias en el proyecto de lectura de la escuela y, más ampliamente, en las prácticas culturales de toda la comunidad educativa. Buenos

ejemplos de ello son el actual impulso institucional en el Estado español para la creación de Planes de Lectura de Centro (Lluch, 2012b; Pascual, 2012; Lluch y Zayas, 2015) y el proyecto uruguayo de Biblioteca solidaria (Guidali, 2014), orientados a coordinar y potenciar los diversos esfuerzos que hace una escuela para favorecer la adquisición de competencias de lectura y escritura entre sus alumnos, y ponerlos en relación con otras prácticas letradas en el contexto familiar y social de referencia.

En esta línea aparece la biblioteca escolar como componente central de la actuación educativa, y que ya cuenta con estudios que han levantado información sobre prácticas exitosas en ese espacio (Miret *et al.*, 2010). A su vez, esta línea de trabajo ha permitido la elaboración de ambiciosos productos, como una herramienta de autoevaluación (Miret *et al.*, 2011) y una propuesta de estándares de desempeño (Equipo CRA, 2011) para evaluar los diversos servicios y funciones de la biblioteca escolar. Estos productos aspiran, pues, a convertirse en instrumentos de utilidad para los procesos de mejora y de innovación de las bibliotecas escolares en los próximos años. Procesos, en definitiva, que ofrecen el mejor marco posible para una didáctica de la literatura que se alimenta de la disponibilidad de una gran variedad de libros, y de espacios diversos de lectura, escritura y conversación literaria en la escuela.

CONCLUSIONES

Una primera valoración sobre las líneas de investigación que han surgido durante el periodo de consolidación de la disciplina apunta la cohesión de los focos sobre el corpus de textos literarios y sobre los lectores. En efecto, tanto los estudios sobre las posibilidades formativas de los textos literarios, como los que indagan en los perfiles lectores de estudiantes y docentes, han ido configurando un cuerpo de conocimientos con una importante proyección didáctica que ofrece interesantes orientaciones

para intervenir sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la literatura.

En contraste, las investigaciones sobre las prácticas de enseñanza literaria adolecen de cierta dispersión. Nos parece indicativo de la inmadurez investigativa en este ámbito la escasez de investigaciones empíricas que documenten los resultados de situaciones relacionadas con el aprendizaje literario, panorama que contrasta con la abundancia de propuestas de actividades, selección de lecturas y explotación de textos literarios que incorporan las líneas de renovación señaladas por el nuevo modelo. Esta descompensación de los estudios hacia el diseño de materiales para el aula seguramente sea la respuesta natural de la didáctica de la literatura a la ausencia de programaciones escolares que incorporen los nuevos objetivos de la educación literaria. Sería deseable, entonces, que un progresivo arraigo y penetración de las líneas de renovación escolar de la educación literaria permitiera la profundización en algunas líneas de investigación sobre las prácticas que ya han empezado a despuntar, tanto respecto de las observaciones de las situaciones “naturales” de aula, como de los resultados de intervenciones diseñadas para incidir en el aprendizaje literario.

Finalmente, vale la pena destacar los efectos que ha tenido la pujanza del fomento de la lectura en el terreno de la investigación, con resultados que se proyectan hacia lo social, lo

institucional y lo escolar. Así, la inquietud por utilizar la lectura literaria en contextos sociales problemáticos ha generado interesantes experiencias que confirman el poder de la literatura para superar situaciones de crisis. Esta línea de investigación ha producido conocimiento sobre metodologías y corpus de lectura adecuados para este tipo de contextos. Por otra parte, el compromiso institucional con los planes de lectura y su realización sostenida, ha empezado a producir estudios de campo sobre los efectos de los planes lectores escolares que, a su vez, han derivado en la creación de instrumentos de evaluación y mejora de las bibliotecas escolares. Por último, pese al primer efecto destabilizador que tuvo la irrupción de la animación lectora en su relación con la didáctica de la literatura, la consolidación de los hábitos lectores como un objetivo escolar ha dado lugar a experiencias en las que la creación de espacios de intercambio en torno a los libros ha mostrado su potencial para la educación literaria.

Son, pues, algunos puntos a destacar en un mapa tan amplio como el recién esbozado. En otras palabras, son líneas de reflexión que vemos emerger con especial claridad de la fotografía de conjunto obtenida: un espacio en construcción, una imagen cuya nitidez aumentará a medida que se consolide la investigación hispanoamericana en el campo de la didáctica de la literatura.

REFERENCIAS

- ALIAGAS, Cristina, Josep Castellà y Daniel Cassany (2009), “Aunque lea poco, yo sé que soy listo: estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura”, *Ocnos*, núm. 5, pp. 97-112.
- BAJOUR, Cecilia (2009), “¿Qué tiene que ver la promoción de la lectura con la escuela?”, *Imaginaría*, núm. 259, en: <http://www.imaginaría.com.ar/2009/11/%C2%BFque-tiene-que-ver-la-promocion-de-la-lectura-con-la-escuela> (consulta: 12 de febrero de 2018).
- BAJOUR, Cecilia, Gustavo Bombini, A. Cantagalli, Marcela Carranza y Gloria Fernández (2000), *Experiencias de capacitación: el postítulo de literatura infantil y juvenil*, Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- BERNSTEIN, Basil (1990), *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona, El Roure.
- BIBBÓ, Mónica (2003), “La literatura es de entrada una práctica. La escritura y la literatura en las prácticas docentes”, *Lulú Coquette*, vol. 2, núm. 2, pp. 105-111.
- BIBBÓ, Mónica (2016), “La voz de los lectores de poesía en la escuela secundaria”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 72, pp. 40-43.

- BOMBINI, Gustavo (2001a), "Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura", *Lulú Coquette*, vol. 1, núm. 1, pp. 24-33.
- BOMBINI, Gustavo (2001b), "La literatura en la escuela", en Maite Alvarado (coord.), *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Flacso/Manantial, pp. 53-74.
- BOMBINI, Gustavo (coord.) (2012), *Escribir la metamorfosis: escritura y formación docente*, Buenos Aires, El Hacedor.
- BONILLA, Elisa, Daniel Goldin y Ramón Salaberria (coords.) (2008), *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*, México, Océano.
- BRONCKART, Jean-Paul y Bernard Schneuwly (1996), "La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 9, pp. 61-78.
- CALVO, Virginia (2010), "La lectura de textos literarios en el aula de español: construcción de identidades", *Lenguaje y Textos*, núm. 32, pp. 113-119.
- CAMPS, Anna (1994), "Proyectos de llengua entre la teoría i la pràctica", *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 2, pp. 7-20.
- CAMPS, Anna (2000), "Introducció: objecte, modalitat i àmbits de la recerca en didàctica de la llengua", en Anna Camps, Isabel Ríos y Margarida Cambra (coords.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, Barcelona, Graó, pp. 9-22.
- CERRILLO, Pedro (2007), *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*, Barcelona, Octaedro.
- CHACÓN, Adriana (2015), "La multimodalidad del cómic: una experiencia de lectura de imágenes en los primeros grados escolares", *Enunciación*, vol. 20, núm. 2, pp. 190-206.
- COLOMBO, Stella y Graciela Tomassini (2000), *Comprensión lectora y producción textual. Mini-ficción hispanoamericana*, Rosario, Fundación Ross.
- COLOMER, Teresa (1996), "La didáctica de la literatura: tema y líneas de investigación e innovación", en Carlos Lomas (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Barcelona, Horsori, pp. 123-142.
- COLOMER, Teresa (2001), "La enseñanza de la literatura como construcción de sentido", *Lectura y Vida*, vol. 22, núm. 1, pp. 6-23.
- COLOMER, Teresa (dir.) (2002), *Siete llaves para valorar las historias infantiles*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COLOMER, Teresa (2005), *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, México, Fondo de Cultura Económica.
- COLOMER, Teresa (2008), "El consens educatiu de les lectures a l'ESO", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 45, pp. 91-109.
- CRUZ Calvo, Mery (2010), "Leer literatura: enseñar literatura. De la estética de la recepción a la didáctica de la literatura", *Poligramas*, núm. 33, pp. 129-146.
- CUPERMAN, Raquel (2010), "Las respuestas lectoras en niños preadolescentes: espejo de la agresión", *Bellaterra Journal of TLLL*, vol. 2, núm. 2, pp. 123-137.
- DAUNAY, Bertrand (2007), "État des recherches en didactique de la littérature", *Revue Française de Pédagogie*, núm. 159, pp. 139-189.
- DE AMO, José Manuel (2009), "El lector modelo en la narrativa infantil: claves para el desarrollo de la competencia literaria", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 51, pp. 29-43.
- DE AMO, José Manuel, Osvaldo Cleger y Antonio Mendoza (eds.) (2015), *Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital*, Barcelona, Octaedro.
- DÍAZ Armas, Jesús (2008), "Lectura literaria y formación inicial: creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector", en Antonio Mendoza (coord.), *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector*, Barcelona, Horsori, pp. 177-190.
- DOLZ, Joaquim, Roxane Gagnon y Santiago Mosquera (2009), "La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción", *Didáctica: Lengua y Literatura*, núm. 21, pp. 117-141.
- DUEÑAS, José Domingo, Rosa Tabernero y Virginia Calvo (2016), "Lecturas juveniles: best-sellers y títulos académicos. Notas para una caracterización de la lectura", *Didáctica: Lengua y Literatura*, núm. 28, pp. 49-68.
- DUEÑAS, José Domingo, Rosa Tabernero, Virginia Calvo y Elena Consejo (2014), "La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores", *Ocnos*, núm. 11, pp. 21-43.
- DUFAYS, Jean-Louis (2007), "Du sens à l'évaluation, en passant par l'utilité. Actualité et enjeux d'une problématique de recherche", en Jean-Louis Dufays (ed.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire?*, Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, pp. 7-15.
- DURÁN, Carmen y Mireia Manresa (2009), "Entre países: la acción educativa en nuestro entorno", en Teresa Colomer (coord.), *Lecturas adolescentes*, Barcelona, Graó, pp. 59-116.
- Equipo CRA (2011), *Estándares para las bibliotecas escolares*, Santiago, Mineduc.
- FERREIRO, Emilia y Ana Siro (2008), *Narrar por escrito desde un personaje*, México, Fondo de Cultura Económica.
- FITTIPALDI, Martina (2009), "El rol de los saberes previos: la mediación y el intercambio en la lectura de un álbum", *Bellaterra Journal of TLLL*, vol. 1, núm. 1, pp. 49-66.
- FITTIPALDI, Martina y Teresa Colomer (2014), "Currículo literario y lectores escolares", *Textos*

- de *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 66, pp. 17-24.
- GALDA, Lee y Richard Beach (2001), "Response to Literature as a Cultural Activity", *Reading Research Quarterly*, vol. 36, núm. 1, pp. 64-73.
- GARCÍA Roca, Anastasio (2016), "Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital", *Ocnos*, vol. 15, núm. 1, pp. 42-51.
- GIL, Rosa (2011), "L'àlbum il·lustrat: gaudi literari o recurs imprescindible per a l'aprenentatge lector", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 55, pp. 42-52.
- GÓMEZ-Villalba, Elena y María Pilar Núñez (2007), "La enseñanza de la lectura en el aula", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 44, pp. 19-33.
- GONZÁLEZ, Henry y Patricia Duarte (2006), *La didáctica del minicuento y su desarrollo en ambientes hipermediales*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- GRAMIGNA, Susana (2005), "Estrategias y estilos para promover las interpretaciones literarias. Una investigación en el nivel inicial", *Lectura y Vida*, vol. 26, núm. 4, pp. 30-38.
- GRANADO, Cristina (2014), "El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes", *Cultura y Educación*, vol. 26, núm. 1, pp. 44-70.
- GRANADO, Cristina y María Puig (2015), "La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores", *Ocnos*, núm. 13, pp. 43-63.
- GUERRERO, Laura (2012), *Posmodernidad en la literatura infantil y juvenil*, México, Universidad Iberoamericana.
- GUIDALI, María (coord.) (2014), *Biblioteca solidaria (en primera persona)*, Montevideo, ProLee.
- HERMIDA, Carola (2016), "Artesanías de la palabra: sobre la narración de las prácticas docentes de literatura", *Catalejos*, vol. 1, núm. 2, pp. 94-115.
- HOCEVAR, Susana (2007), "Enseñar a escribir textos narrativos", *Lectura y Vida*, vol. 28, núm. 4, pp. 50-59.
- ILÍMITA (2004), *Agenda de políticas públicas de lectura*, Bogotá, CERLALC-OEI.
- INOSTROZA, Gloria (1997), *Aprender a formar niños lectores y escritores*, Santiago de Chile, UNESCO-Dolmen.
- JOVER, Guadalupe (2007), *Un mundo por leer*, Barcelona, Octaedro.
- JOVER, Guadalupe (2010), "La educación literaria en el bachillerato: futuros posibles", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 55, pp. 27-38.
- KAUFMAN, Ana María (coord.) (2009), *Leer y escribir: el día a día en las aulas*, Buenos Aires, Aique.
- LARRAÑAGA, Elisa y Santiago Yubero (2015), "Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos", *Ocnos*, núm. 14, pp. 18-27.
- LARRAÑAGA, Elisa, Santiago Yubero y Pedro Cerrillo (2008), *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*, Madrid, Ediciones SM.
- LATORRE, Víctor (2007), "Hábitos lectores y competencia literaria al final de la ESO", *Ocnos*, núm. 3, pp. 55-76.
- LERNER, Delia (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica.
- LLUCH, Gemma (1998), *El lector model en la narrativa per a infants i joves*, Valencia, Servei de Publicacions Universitat de Valencia.
- LLUCH, Gemma (2010), "Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela", en Gemma Lluch (ed.), *Las lecturas de los jóvenes*, Barcelona, Anthropos, pp. 105-128.
- LLUCH, Gemma (2012a), *Del oral, audiovisual y digital a la lectura (y la escritura) en secundaria*, Madrid, Fundación SM.
- LLUCH, Gemma (2012b), *La lectura al centre. Llegir (i escriure) llibres, pantalles, documents al Pla de Lectura de Centre*, Alzira, Bromera.
- LLUCH, Gemma (2014), "Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red", *Ocnos*, núm. 11, pp. 7-20.
- LLUCH, Gemma y Felipe Zayas (2015), *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*, Barcelona, Octaedro.
- MANRESA, Mireia (2013), *L'univers lector adolescent: Dels hàbits de lectura a la intervenció educativa*, Barcelona, Rosa Sensat.
- MANRESA, Mireia y Neus Real (eds.) (2015), *Digital Literature for Children: Texts, readers and educational practices*, Bruselas, Peter Lang.
- MANRESA, Mireia y Lara Reyes (2014), "El álbum y el hábito lector", *Peonza*, núm. 108, pp. 72-81.
- MARGALLO, Ana María (2009), "Lectura, escritura y aprendizaje literario en los proyectos de trabajo", *Lectura y Vida*, vol. 30, núm. 3, pp. 44-55.
- MARGALLO, Ana María (2012), "Qué literatura para los recién llegados", en Teresa Colomer y Martina Fittipaldi (coords.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes*, Barcelona/Caracas, Banco del Libro-GRETEL, pp. 144-171.
- MARTOS, Eloy (2006), "'Tunear' los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura", *Ocnos*, núm. 2, pp. 63-77.
- MEKIS, Constanza (2016), *La formación del lector escolar. Oportunidades desde el entorno familiar, educacional, cultural y social*, Zaragoza, Pressas Universitarias de Zaragoza.
- MENDOZA, Antonio (2001), *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca, Ediciones UCLM.

- MENDOZA, Antonio (2004), *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Málaga, Aljibe.
- MENDOZA, Antonio (coord.) (2008), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*, Barcelona, Horsori.
- MENDOZA, Antonio (coord.) (2012), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*, Barcelona, Octaedro.
- MIRET, Inés, Mónica Baró, Teresa Mañá e Inmaculada Vellosillo (2011), *Bibliotecas escolares ¿entre interrogantes?*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, en: <http://www.mcu.es/bibliotecas/docs/MC/ConsejoCb/CTC/Bibliotecasentreinterrogantes.pdf> (consulta: 3 de febrero de 2018).
- MIRET, Inés, Mónica Baró, Teresa Mañá, Inmaculada Vellosillo e Ignacio Montero (2010), *Bibliotecas escolares "entre comillas"*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, en: http://www.mcu.es/libro/docs/MC/CD/Bibliotecas_Escolares_FGSR_2010.pdf (consulta: 11 de febrero de 2018).
- MOLINARI, Claudia (2002), "Hablar sobre los libros en el jardín de infantes", *Textos en Contexto*, núm. 5, pp. 61-77.
- MORENO, Jesús (2012), "El desarrollo de hábitos lectores en educación secundaria", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 61, pp. 83-99.
- MUNITA, Felipe (2013), "Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria", *Ocnos*, núm. 9, pp. 69-87.
- MUNITA, Felipe (2016), "La lectura personal del maestro: un espacio para (re)pensar al mediador escolar de lectura literaria", en *Anais do XI Jogo do Livro e I Seminário Latino-americano Mediações de Leitura Literária*, Belo Horizonte, UFMG, pp. 299-310.
- MUNITA, Felipe (2017), "La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo", *Educação e Pesquisa*, vol. 43, núm. 2, pp. 379-392.
- NIETO, Facundo (2013), "La literatura en la escuela secundaria argentina. Una lectura del currículum de comienzos del siglo XXI", *Enunciación*, vol. 18, núm. 1, pp. 49-55.
- Ow, Maili (2009), "¿Y quién me pregunta a mí? La olvidada voz de los lectores escolares", en Valeria Sorin (ed.), *Actas I Congreso Internacional de Literatura para Niños*, Buenos Aires, La Bohemia, pp. 891-908.
- PASCUAL, Julián (2012), "Plan Lector de Centro y biblioteca escolar: dos herramientas para la innovación educativa", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 60, pp. 13-22.
- PÉREZ, Montserrat (2010), "La lectura compartida d'un album sense text en un aula d'acollida", *Bellaterra Journal of TLL*, vol. 3, núm. 2, pp. 98-114.
- POLANCO, José Luis (2007), "Libros y lecturas en la educación primaria", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 44, pp. 34-45.
- RAMOS, Gloria Stella (2016), "Tocar el mar de la poesía: una experiencia estética en la primera infancia", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 72, pp. 35-39.
- REUTER, Yves (1995), "Pour une didactique de la littérature: la nécessaire définition des biens littéraires", en Christian Poslaniec (ed.), *Littérature et jeunesse*, París, INRP, pp. 129-145.
- REUTER, Yves (ed.) (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruselas, De Boeck.
- REUTER, Yves (2014), "Reuter: 40 concepts fondamentaux de didactiques...", *Le café pédagogique*, en: <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/12/02122014Article635531021373623588.aspx> (consulta: 13 de enero de 2018).
- REYES, Lara (2011), "Fer lectors en un context advers", *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 53, pp. 58-67.
- REYES, Lara (2013), "Lecturas escolares. El préstamo semanal de libros: una oportunidad para la formación literaria", *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, núm. 256, pp. 48-55.
- RICHARD, Suzanne (2006), "L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative: parcours d'une approche mixte", *Recherches Qualitatives*, vol. 26, núm. 1, pp. 181-207.
- RINCÓN, Gloria (2012), *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*, Bogotá, Editorial Kimbres.
- RIQUELME, Enrique y Ignacio Montero (2016), "Efectos a largo plazo de un programa de lectura mediada para el desarrollo de competencias emocionales", *Cultura y Educación*, vol. 28, núm. 3, pp. 451-467.
- ROBLEDO, Beatriz Helena (2010), *El arte de la mediación. Espacios y estrategias para la promoción de la lectura*, Bogotá, Norma.
- RODRÍGUEZ-Valls, Fernando (2008), "Círculos literarios, cooperativas de lectura: leer para transformar", *Lectura y Vida*, vol. 29, núm. 2, pp. 56-63.
- SÁNCHEZ Corral, Luis (2003), "De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos", en Antonio Mendoza (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Pearson, pp. 319-348.
- SANJUÁN, Marta (2013), *La dimensión emocional en la educación literaria*, Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- SILVA Díaz, María Cecilia (2005), *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficticiales y conocimiento literario*, Tesis de Doctorado, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- SILVA Díaz, María Cecilia y Mireia Manresa (2005), "Dialogar per aprendre literatura", *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 37, pp. 45-56.

- SIRO, Ana (2005), *El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes*, México, Conaculta.
- TABERNEO, Rosa (2007), "Intertextualidad heterorreferencial: una vía para la formación del lector literario", *Lenguaje y Textos*, vol. 26, pp. 53-62.
- TEJERINA, Isabel (dir.) (2004), *Lecturas y lectores en la ESO. Una investigación educativa*, Santander, Consejería Educación de Cantabria.
- TOVAR, Rosa y Óscar Morales (2005), "Los jóvenes sí pueden leer y escribir autónomamente: experiencia pedagógica con adolescentes venezolanos", *Lectura y Vida*, vol. 26, núm. 2, pp. 22-32.
- TRUJILLO, Francisca (2010), "Prácticas de lectura literaria en aulas de secundaria", *Lectura y Vida*, vol. 31, núm. 1, pp. 28-38.
- VÉLEZ, Gisela y Marcela Rapetti (2008), "Algo para leer. Las elecciones de los ingresantes universitarios", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 45, núm. 3, pp. 1-12.
- VILLEGAS, Francisco (2011), "La discusión literaria en aula a través del libro-álbum", *Tercer Milenio*, núm. 22, en: <http://www.periodismoucnci/tercermilenio/2011/12/la-discusion-literaria-en-aula-a-traves-del-libro-album> (consulta: 12 de marzo de 2018).
- ZAYAS, Felipe (2011), *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*, Barcelona, Octaedro.