

El placer de leer

María Caridad Pérez Padrón

Rubén Pastor Avello Peña

Yosvani Alonso Medina

Yadyra de la Caridad Piñera Concepción

Virginia Jacqueline Sánchez Andrade

Stephano González Sánchez



ISBN: 978-9942-580-46-7



Créditos
El placer de leer

Autores

CAPÍTULO I

Autora: PhD. María Caridad Pérez Padrón

Email: mcperez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0938-0578>

Filiación: Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”. Cuba.

CAPÍTULO II

Autor : MSc. Rubén Pastor Avello Peña PhD.

Email: rpavello@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9440-9648>

Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”. Cuba.

CAPÍTULO III

Autor: Mg. Yosvani Alonso Medina

Email: alonsoyosvani@nauta.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2742-0606>

Afiliación: Universidad de Cienfuegos. Cuba.

CAPÍTULO IV

Autora: Mg. Yadyra de la Caridad Piñera Concepción PhD

Email: yadyrap52@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8947-1364>

Filiación: Universidad Bolivariana del Ecuador

CAPÍTULO V

Autor:a Mg. Virginia Jacqueline Sánchez Andrade PhD.

Email: vsancheza@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9233-243X>

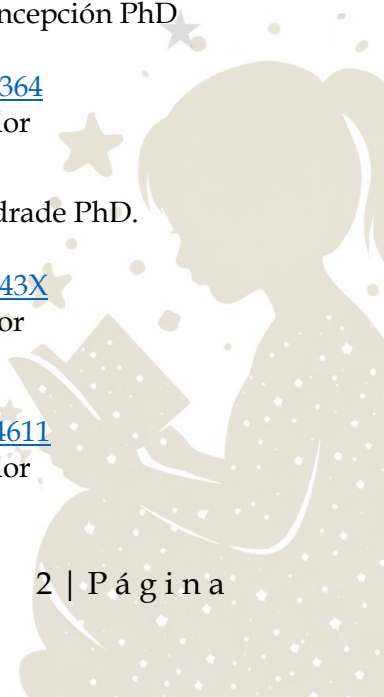
Filiación: Universidad Bolivariana del Ecuador

Autor: Mg. Stephano González Sánchez

Email: vjgonzalez@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4235-4611>

Filiación: Universidad Bolivariana del Ecuador



Indexación

Dirección y Coordinación Editorial: Sara Díaz Villacís

Revisión de contenido Christian Armendáriz PhD

Revisión pedagógica: Fabrizzio Andrade PhD (c)

© ® Derechos de Copia y Propiedad Intelectual

Maquetación y Diseño de portada: *Sara Díaz V*

Libro bajo revisión técnica y didáctica de pares

Guayaquil - Ecuador

Marzo del 2026



Descarga:

<https://liveworkingeditorial.com/product/978-9942-580-46-7/>

Enlace del DOI:

<https://doi.org/10.63792/978-9942-580-46-7>





ISBN: 978-9942-580-46-7



9 789942 580467



Google Play
Books



Índice general

Créditos.....	2
Indexación	3
Índice general.....	5
1 Capítulo I. El desarrollo de los sentimientos y lo afectivo-emocional del estudiante universitario a partir de la literatura	9
1.1 Introducción.....	9
1.2 Desarrollo	10
1.2.1 La función de la Universidad en la formación de profesionales	11
1.2.2 Revisión y análisis de documentos sobre la enseñanza de la literatura	16
1.2.3 Necesidad de reivindicar la función de la literatura en la formación del estudiante universitario..	18
1.2.4 Literatura, desarrollo de los sentimientos y lo afectivo-emocional	30
1.2.5 Lectura de la obra literaria por el estudiante ...	34
1.3 Conclusiones	52
1.4 Referencias bibliográficas	54

2	Capítulo II. La literatura local y regional en la formación del estudiante universitario.....	59
2.1	La influencia de la literatura local y regional en la identidad del estudiante universitario en formación inicial	66
2.2	La clase de literatura local: interacción comunicativa y dialógica.....	87
2.3	Conclusiones.....	110
2.4	Referencias bibliográficas.....	111
3	Capítulo III. Principios teórico-metodológicos para el análisis de la novela <i>Náufragos</i> , de Adrián del Valle	115
3.1	Introducción.....	115
3.2	Desarrollo.....	120
3.3	Conclusiones.....	147
3.4	Referencias bibliográficas.....	148
4	Capítulo IV. La complejidad del texto literario: estrategias para un abordaje integral desde la comprensión, el análisis y la producción.....	153
4.1	Introducción.....	153
4.2	Desarrollo.....	157

4.2.1	El proceso de comprensión del texto literario escrito	157
4.2.2	Aproximación a la complejidad del proceso de comprensión del texto literario.	168
4.2.3	Estrategia de comprensión del texto literario.	173
4.2.4	Fases de la estrategia de comprensión de la obra literaria	177
4.2.5	Primera fase: preparación previa	177
4.2.6	Segunda fase: aproximación inicial	182
4.2.7	Tercera fase: análisis del texto por partes lógicas	184
4.2.8	El ambiente	186
4.2.9	Valoraciones	189
4.2.10	Cuarta fase: valoración de cierre	191
4.3	Conclusiones	215
4.4	Referencias bibliográficas	216
5	CAPÍTULO V: La escritura creativa para la construcción del significado, la auto comprensión y el placer de leer	220
5.1	Introducción	220
5.2	Desarrollo	224

5.2.1	Creatividad y escritura creativa.....	225
5.2.2	La escritura creativa como medio de expresión y su relevancia pedagógica en el aula	235
5.2.3	Escritura creativa y auto comprensión: fundamentos psicológicos y proyección pedagógica ...	243
5.2.4	La escritura creativa como proceso de estructuración del significado personal y social: la lectura literaria como espacio de reconocimiento y placer	251
5.3	Conclusión.....	258
5.4	Bibliografía	261



Capítulo I. El desarrollo de los sentimientos y lo afectivo-emocional del estudiante universitario a partir de la literatura

Autora: María Caridad Pérez Padrón mcperez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0938-0578>

Filiación: Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”. Cuba.

1.1 Introducción

El desarrollo de los sentimientos y lo afectivo-emocional del estudiante universitario, constituye una problemática que requiere atención, porque todavía en las aulas se prioriza el saber, lo cognitivo, lo informativo, relegando en un plano inferior lo afectivo-emocional, lo vivencial, el saber ser, todo lo cual afecta la formación del estudiante en esta dirección. Se reflexiona que no es posible dejar esta al arbitrio, pues debe ser intencionada, acompañándose de una búsqueda constante de referentes que favorezca su actualización y la toma de decisiones para su inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de modo sistemático, consciente y coherente. Una de las

asignaturas privilegiada, en función de lo anterior, es la literatura.

1.2 Desarrollo

Un aspecto que ha llamado la atención de la investigadora es lo que está ocurriendo en la enseñanza y el aprendizaje de la literatura. Existe un elemento común en todos los currículos a nivel universal y regional: el estudio de la literatura se realiza en función de la lengua. De este modo la literatura como asignatura escolar, al fusionarse con los estudios de lengua pierde su identidad; y por lo tanto no propicia el desarrollo de los sentimientos y lo afectivo-emocional del estudiante universitario, evidenciado como una regularidad.

El trabajo que se presenta tiene por objetivo fundamental, cómo valerse de la Literatura para el desarrollo de los sentimientos y de lo afectivo-emocional del estudiante en la universidad, logrado a partir de la observación de la práctica, conjuntamente con la aplicación de instrumentos y los métodos teóricos analítico-sintético, inductivo-deductivo y el histórico-

lógico, verificado en la revisión bibliográfica y en la práctica.

1.2.1 La función de la Universidad en la formación de profesionales

Las universidades poseen una función primordial en la formación de profesionales competentes para poder desafiar los cambios y los requerimientos cada vez más elevados de la sociedad del siglo XXI. El profesional que se forma actualmente en la universidad responde a las exigencias sociales de su tiempo, por lo cual debe ser portador de elevados conocimientos, con plena conciencia del papel que le corresponde asumir, y de sus responsabilidades en este contexto.

Las universidades tienen, igualmente, el encargo social de formar a los estudiantes en este nivel de enseñanza con la posesión de convicciones propias, sustentadas en un sistema de conocimientos, sensibilidad y amor hacia la humanidad y que estas les permitan el logro de su independencia, su capacidad creadora, el amor a la belleza en el arte y en la vida y el respeto a los valores

éticos heredados. Debe caracterizarse, además, por una actitud científica en el desarrollo pleno de sus habilidades para su autopreparación y por ser capaz de autocontrolar acertadamente el transcurso de su propio aprendizaje.

En la revisión bibliográfica se han consultado documentos oficiales que norman la formación de los profesionales en la universidad, y se han podido constatar las características que posee, tanto en Europa, como en Latinoamérica, particularmente en Cuba y Ecuador, sus modalidades, disciplinas y contenidos específicos.

La Universidad, posee varias funciones, entre ellas la social, esta con el transcurso del tiempo, y la experiencia del hombre, se torna más necesaria. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO, 2015) al analizar los procesos educativos que se desarrollan en el mundo, arribó a la conclusión de que una visión humanista de la educación conlleva la integración de las múltiples dimensiones de la existencia humana: sociales, éticas, económicas, culturales, cívicas y espirituales; aceptar otras formas de aprendizaje relacionados con lo emocional, social y ético.

Más recientemente organismos como el Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO, llevaron a cabo un proyecto de Consulta regional (2021).

Lázaro Lorente (2022), al hacer un análisis del documento *La UNESCO y los futuros de la educación superior hasta 2050. Por una ampliación del derecho a la educación que incluya a la educación superior*, expresa que las valoraciones realizadas, constituyen sin duda una relevante y significativa aportación para, en la desigual globalización que nos marca, pensar y repensar, cuestionar y debatir los sentidos, objetivos, funciones y prácticas plurales de la educación superior, de las instituciones que la imparten, de los profesionales que trabajan en ellas, y, lógicamente, de las necesidades y expectativas de los estudiantes que dan sentido a su tarea y existencia. (pp. 271-280).

De este modo comenta que:

En el Informe hay una clara demanda de una educación superior integral y de calidad para todos, adaptando las estructuras de las instituciones de educación superior a las necesidades y características de

los alumnos y no al contrario, es decir, que respondan a la diversidad del alumnado al tiempo que se trabaja por la diversificación institucional.

Continuando con el enjuiciamiento crítico de este documento refiere, además que:

A lo largo de todas las secciones del Informe van apareciendo consideraciones y temas que propician la reflexión, el debate y el cuestionamiento de aparentes verdades condicionantes del desarrollo inclusivo y sostenible de la educación superior como bien público en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida. Dos nos han parecido acreedoras aquí de una mayor reflexión. Por un lado, la necesidad de seguir avanzando para conseguir afianzar la idea de hacer extensivo a la educación superior el derecho humano a la educación, haciéndola realmente inclusiva; y, por otro, la defensa clara de que las instituciones de educación superior sean, efectivamente, centros para la creación, debate y difusión de saberes críticos.

El contexto mundial de incertidumbre en el que, personal y profesionalmente, nos desenvolvemos favorece la aparición e impulso a procesos de reflexión participativa, horizontal, en todos los planos de la vida. También en la educación, incluida la superior. Se intenta, con suerte, avizorar cómo podríamos mejorar lo que hacemos, cómo lo hacemos, dónde lo hacemos y para qué lo hacemos en las Universidades. (p.272).

Estos juicios sobre el futuro de la educación superior, tomando en consideración al estudiante, que a fin de cuentas es el protagonista de los procesos que en esta se producen, con sus expectativas, vivencias, sentimientos, emociones y afectos, son asumidos en el presente capítulo.

Aunque en el documento analizado no se precisa sobre el desarrollo de los sentimientos y de lo afectivo-emocional, se piensa que, de cierto modo, subyace en las intenciones de mejorar lo que se hace, cómo se hace, y para qué. Asimismo, subyace, al reclamar el derecho humano a la educación superior, y exigir que estos centros propicien el debate, la difusión de saberes críticos, y favorezcan el

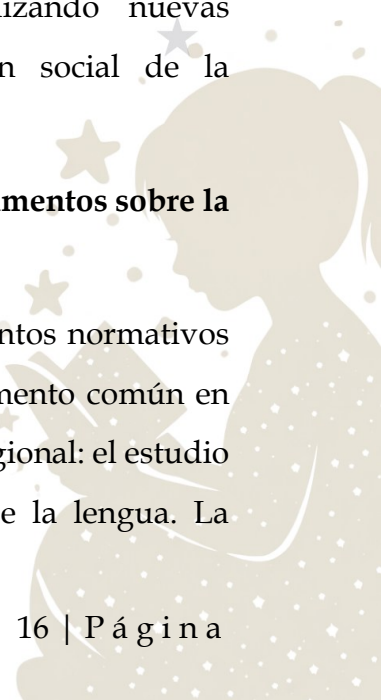
desarrollo de la creatividad, simultáneamente con la espiritualidad del individuo.

Por otra parte, al profundizar en lo que ocurre a nivel internacional en los diferentes niveles educativos, incluyendo a la universidad, es incuestionable reconocer el progreso de las ciencias en las diferentes ramas del saber, tal situación ha demandado de las ciencias humanísticas una mayor búsqueda de soluciones a los problemas existentes, encaminados a la transformación de la realidad.

Estas transformaciones se hacen mucho más útiles, evidentes, en los tiempos que corren, que han obligado a las universidades a rediseñarse, utilizando nuevas estrategias que logren que la función social de la institución no se desaproveche

1.2.2 Revisión y análisis de documentos sobre la enseñanza de la literatura

La revisión realizada de los documentos normativos ha permitido verificar que existe un elemento común en todos los currículos a nivel universal y regional: el estudio de la literatura se realiza en función de la lengua. La



literatura como asignatura escolar, al fusionarse con los estudios de lengua ha ido perdiendo su identidad; pudiéndose observar como una regularidad. Al perder la literatura su identidad entre las humanidades, no propicia el desarrollo de los sentimientos y de lo afectivo-emocional del estudiante universitario, lo cual es bastante alarmante.

En relación con la asignatura literatura, la autora posee una larga experiencia en la enseñanza de esta disciplina. Es oportuno señalar que también en Cuba y en Ecuador se revela esta tendencia, aunque existen especialistas que han insistido en el rescate y permanencia de la identidad propia de la literatura en todos los niveles educativos, pero no se han alcanzado los resultados esperados, por lo tanto, es conveniente continuar insistiendo en cómo la literatura puede contribuir al desarrollo del estudiante universitario, desde diversas aristas, una de ellas es a partir de los sentimientos y de lo afectivo-emocional.

Al reflexionar sobre la situación actual del mundo, de aguda crisis económica, política y social, intensificada por

las guerras entre los países, los desastres ocasionados por el cambio climático cada vez más agravados, el incremento de la situación con la droga y su comercialización, convirtiéndose en un flagelo a escala global, entre muchos problemas más, se hace incuestionable la necesidad del desarrollo afectivo-emocional del estudiante universitario que le proporcione las herramientas indispensables para hacer frente a las diversas tendencias incongruentes con los propósitos de esta institución a lo largo de su historia. El estudio realizado ha permitido legitimar que una de las asignaturas privilegiadas para esta formación es la Literatura.

1.2.3 Necesidad de reivindicar la función de la literatura en la formación del estudiante universitario

En Cuba existen referentes que argumentan con claridad la función de la literatura en la formación del estudiante, pudiéndose citar a Henríquez Ureña (1975), quien plantea que, a través de la lectura de obras, se puede adquirir cierta experiencia, para satisfacer en parte ese anhelo de algo más que sienten los seres humanos.

Asimismo, insiste en que la literatura es productora de placer espiritual y de saber o conocimiento, solo la síntesis de ambos elementos puede conducir a una apreciación justa y su enseñanza debe estar llena de impresiones para gozar el placer de lo que se lee.

Por otra parte, García Alzola (1975) señala que: “Los estudiantes necesitan ponerse en contacto con la literatura, no aprender de memoria, repitiendo el texto de historia literaria, juicios de valor y clasificaciones de obras, datos biográficos y cuadros histórico-sociales, que se convierten en esquemas pseudo-culturales. La literatura además de intelección es identificación afectiva, es sensibilización (...)” (p. 142).

Sin duda alguna, si el estudiante no es capaz de degustar las palabras, las expresiones utilizadas, escuchar el ritmo que transmiten estas, saborear los colores y los olores, no está bien entrenado para penetrar en las esencias del texto literario, tarea que corresponde “enseñar” al profesor de Literatura. Teniendo en cuenta estas apreciaciones, se cita a Todorov (2017), quien argumenta sobre lo que ha significado para él la literatura:

Si hoy me pregunto por qué amo la literatura, la respuesta que de forma espontánea me viene a la cabeza es: porque me ayuda a vivir. Ya no le pido, como en la adolescencia, que me evite las heridas que podría sufrir en mis contactos con personas reales. Más que excluir las experiencias vividas, me permite descubrir mundos que se sitúan en continuidad con ellas y entenderlas mejor. Creo que no soy el único que la ve así. La literatura, más densa y más elocuente que la vida cotidiana, pero no radicalmente diferente, amplía nuestro universo, nos invita a imaginar otras maneras de concebirlo y de organizarlo.

La literatura abre hasta el infinito esta posibilidad de interacción con los otros, y por lo tanto nos enriquece infinitamente. Nos ofrece sensaciones insustituibles que hacen que el mundo real tenga más sentido y sea más hermoso. No sólo no es un simple divertimento, una distracción reservada a las personas cultas, sino que permite que todos respondamos mejor a nuestra vocación de seres humanos. (p.17)

Todorov nominó este breve artículo “La literatura en peligro”, en el cual confiesa aspectos de sumo interés, dando a conocer sus vivencias personales y haciendo un llamado de alerta sobre el riesgo en que se encuentra esta manifestación artística, criterios que son compartidos, a partir de la observación sobre lo que está ocurriendo a nivel internacional.

Por lo tanto, es indispensable reivindicar el papel de la literatura en la formación del estudiante universitario, y develar con fuerza la relación entre literatura y vida.

Alava Larroza, G. J. et al. (2022), en la investigación llevada a cabo se enfocan en la influencia que ejerce en los estudiantes la lectura del género lírico, en relación con su desarrollo emocional, partiendo de la problemática que atraviesan los estudiantes al no poder expresar sus emociones, en detrimento de su desarrollo afectivo-emocional, el cual repercute en las diferentes esferas de la vida, entre ellas, la académica.

Sobre el desarrollo de los sentimientos y lo afectivo-emocional del estudiante universitario la búsqueda

bibliográfica realizada evidencia diversas posiciones desde la cual es examinada.

Defienden y juzgan la formación humanista: (la cual posee estrecha relación con el tema que se aborda): Pérez y Sánchez (2018), quienes, en específico, profundizan en la formación humanista desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura en el Bachillerato.

Esclareciendo la postura asumida, se enfatiza en la necesidad, sobre todo, hoy día, más que en otros momentos, del desarrollo de sentimientos y de lo afectivo-emocional del estudiante universitario, siempre sobre la base de una dirección científica.

En términos generales, se puede afirmar, que existen definiciones e interpretaciones sobre el desarrollo de sentimientos y de lo afectivo-emocional del estudiante universitario. Pero, ¿qué ocurre en las aulas? los docentes no están conscientes de la urgencia de abordar estos contenidos, y, por lo tanto, tampoco elaboran las acciones específicas a desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura.

El análisis realizado permite establecer la relación que existe entre la literatura y el desarrollo de los sentimientos y lo afectivo-emocional del estudiante.

La presencia de lo afectivo-emocional ha sido enjuiciado en general, por varios autores; evidente en el Epistolario martiano (Martí, 1853-1895), aunque no le dedicara un trabajo en especial; pero hurgando en su correspondencia, se destacan las cartas que escribió a su querida María Mantilla, en las cuales le ofrece lecciones de cómo actuar en la vida, que sin lugar a dudas van dirigidas al desarrollo de los sentimientos y de lo afectivo-emocional. Igualmente, Ojalvo (2016, 2018), aporta valoraciones que constituyen referentes de obligada consulta.

También, se han revisado tesis doctorales por la relación que tienen con el tema estudiado: por ejemplo, Natoli, C. (2019), en su tesis doctoral analiza la manera en que ha sido tomada la literatura en la enseñanza de lenguas a lo largo de la historia. Argumenta cómo esta puede utilizarse en la enseñanza de una segunda lengua, con lo que se confirma, una vez más, cómo la literatura

aún sigue siendo utilizada para la enseñanza de lenguas, restándole su independencia y su propia autenticidad, como un pretexto, despojándola de los valores y funciones que tiene. De igual modo se ha tildado de ser inoperante para la formación del estudiantado que en un futuro próximo deberá ocupar plazas del mercado, o de otras áreas que se distinguen por su pragmatismo, para lo cual no es necesario conocer una obra artístico-literaria, disfrutar su lectura, de las vivencias, sentimientos, emociones que transmite, en síntesis, desestimándose cómo puede favorecer el desarrollo de los sentimientos, lo afectivo-emocional del estudiante universitario, y, en esencia hacerlo más humano.

Al valorar qué sentido y significado posee en la formación del individuo la literatura, se retoma lo planteado por varios teóricos quienes reconocen en la literatura la oportunidad para que una comunidad se represente a sí misma en el imaginario colectivo, igualmente expresar su visión del mundo y de los otros. Leyendo las obras literarias de cualquier pueblo, nación o país se pueden conocer los signos identitarios, su historia

y cultura en general, las tradiciones, su sentir más profundo.

Alarma extraordinariamente que, en las aulas de las instituciones educativas, de los diferentes niveles, se sobredimensione el saber, lo cognitivo, lo intelectual, lo informativo. Ocupando un lugar en menor medida estimado los sentimientos y lo afectivo-emocional, y vivencial, todo lo cual afecta la formación del estudiante.

Aspecto que es necesario tener presente en el acto de enseñar y aprender literatura es la simbiosis entre lo estético-artístico, lo histórico-social, lo hermenéutico, presentes en la lectura del texto literario, que permite, además, aportaciones al proceso formativo de la personalidad del estudiante, al encontrar una vía de reencuentro, reconocimiento con el otro, a partir de la palabra.

Sobre la enseñanza y el aprendizaje de la literatura, tanto a nivel internacional como regional y nacional existen varios estudios. En estos han existido diferentes posiciones, escuelas, tendencias y según la posición

asumida así ha sido abordada, sin tener mucho en cuenta al estudiante, quien en última instancia es el *consumidor*.

Delgado-Menéndez, T. C., & Pérez-Padrón, M. C. (2025) exponen que:

La formación de los estudiantes universitarios debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos y habilidades cognitivas. La capacidad de reconocer, comprender y regular las emociones no solo contribuye al bienestar individual, sino que también potencia habilidades interpersonales y académicas esenciales para el éxito en la vida profesional. La promoción de un ambiente educativo que valore y fomente el desarrollo emocional puede resultar en una mayor motivación intrínseca y un compromiso más profundo con el aprendizaje. Las emociones positivas no solo enriquecen el proceso formativo, sino que también fortalecen la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones y manejar conflictos de manera constructiva. (p. 59).

En esta ocasión las autoras abordan cómo en los tiempos actuales es necesario desarrollar en los estudiantes sentimientos y emociones positivas que

favorezcan las capacidades para enfrentar lo académico, conjuntamente con lo individual, personal, para poder resolver los conflictos de la vida cotidiana.

Por otra parte, Rovira (2023), plantea la necesidad de realizar adecuaciones en la enseñanza y el aprendizaje de la literatura, abandonando un tanto el historicismo que la ha permeado desde hace siglos, y de este modo hacerla más cercana al estudiante y propone que la literatura se estudie relacionándola directamente con los referentes familiares y sociales de los estudiantes, como representativa de los deseos, sueños y anhelos de cada generación, en lugar del estudio como algo distante de su realidad cotidiana. Estos criterios han sido valorados y se coincide con los mismos, aunque reflexiona que debe ser una labor meditada con fundamentos sólidos.

En resumen, se puede afirmar, que desde el punto de vista teórico no está lo suficientemente argumentado cómo proceder, qué métodos utilizar, qué medios, qué contenidos seleccionar, qué actividades proponer, para la formación afectivo-emocional del estudiante universitario.

La observación y exploración de la práctica, así como la aplicación de técnicas investigativas, la revisión bibliográfica sobre la teoría del desarrollo de los sentimientos y de lo afectivo-emocional y la literatura, conjuntamente con la experiencia docente, han permitido constatar el estado actual del desarrollo afectivo-emocional en los estudiantes universitarios desde la literatura, y plantear las siguientes insuficiencias:

- Se desaprovechan las oportunidades que brinda la literatura como material para el goce, la distracción, el disfrute y la adquisición de actitudes responsables sobre la vida y el hombre, que conlleven al desarrollo afectivo-emocional del estudiante.

- Los estudiantes carecen de la motivación para la lectura y el análisis de las obras literarias, porque en ocasiones sienten que no se relacionan con sus intereses, por lo cual el nivel de lectura se afecta, restringiendo la conformación de un modo de ser, pensar y actuar, y lo más grave: la afectación de su cultura general integral.

- La aplicación de métodos y procedimientos, para el análisis de las obras literarias en ocasiones no provocan el

resultado esperado, porque se prioriza lo informativo, datos que en ocasiones no son indispensables, restándole tiempo a la lectura, a la interacción activa, consciente del estudiante con el texto, al desarrollo de la sensibilidad, lo cual repercute en el desarrollo afectivo-emocional del estudiante.

- Por lo general en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura no se concibe al estudiante como centro del proceso, un ser humano que en ocasiones presenta dificultades, tanto en el grupo, como con la familia y la sociedad, que necesita apoyo afectivo, porque además no ha completado su formación psicológica y universitaria y se continúa con una enseñanza tradicional, alejada incluso, del contexto universitario y el individual del estudiante.

No se insiste por los profesores en que lo más importante es la lectura y el placer que esta puede provocar, conduciéndolos a ser buenos lectores y a *necesitar* de la lectura.

Tomando en cuenta lo valorado anteriormente, se plantea que es posible e imprescindible contribuir al

desarrollo de los sentimientos y de lo afectivo-emocional del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura en la universidad.

Por lo tanto, es preciso reforzar la idea de cuánto se puede lograr a partir del proceso de enseñanza - aprendizaje de la literatura en la universidad, bien estructurado, con una selección adecuada de sus objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organización y una evaluación que tome en consideración el proceso más que el resultado.

1.2.4 Literatura, desarrollo de los sentimientos y lo afectivo-emocional

Ojalvo (2016), plantea que es innegable la importancia de la educación socioafectiva en el desarrollo moral, ya que los afectos, en relación con la eticidad de la conducta y las relaciones con los demás, constituyen dimensiones fundamentales del ser humano que el proceso formativo en las universidades no puede subestimar.

Al abordar el tratamiento de los aspectos afectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede apreciarse que los investigadores lo tratan desde diversas

denominaciones (se utiliza indistintamente lo afectivo y lo emocional) o posiciones teóricas, ejemplo de ellos son: aprendizaje socioemocional, desarrollo socioemocional, educación afectiva y educación socioafectiva. (Ojalvo, 2018), lo cual influye en que el concepto resulte, en algunas ocasiones impreciso y que exista confusión en cuanto a su conceptualización.

Obviamente, las emociones, los afectos y sentimientos de los individuos son aspectos trascendentales en sus vidas, porque el bienestar en lo afectivo es significativo para el logro de su felicidad, lo cual repercute en las actitudes hacia los otros y hacia sí mismos.

La Psicología identifica dentro de los estados afectivos que pueden producirse en el hombre: las emociones, los sentimientos, los estados de ánimo y los estados de tensión. Al referirse a las emociones y sentimientos Pérez Martín et al. (2004), advierten:

Las emociones son vivencias afectivas de moderada intensidad en su manifestación, que aparecen de forma relativamente brusca, pudiendo organizar o desorganizar la actuación del sujeto y se expresan por un

período breve; por lo general, presentan reacciones fisiológicas muy evidentes y fáciles de constatar. Ejemplos de emociones son: la alegría ante un éxito, la tristeza ante un fracaso, el disgusto ante situaciones adversas, etc. Pueden organizar o desorganizar la actuación del sujeto y también pueden activarlo o inhibirlo". (p.28) citado por Delgado Menéndez y Pérez Padrón, 2025.

En cambio, los sentimientos son vivencias afectivas de paulatina aparición, que organizan la actuación del sujeto, existen por un período relativamente prolongado y tienen un carácter generalizador; su intensidad es menor que en la emoción y no presentan alteraciones fisiológicas evidentes. Ejemplos de sentimientos son el amor al trabajo, a la patria, a los hijos, a la ciencia; el odio a la explotación, a la discriminación racial, o sexual, a la deshonestidad, etc. Estos, aparecen más lentamente que los afectos y las emociones. Citado por Delgado Menéndez y Pérez Padrón (2025 p.55).

Por tanto, es útil reconocer que la institución educativa, en este caso, la universidad, es un espacio social donde se expresan y desarrollan afectos, emociones,

sentimientos y formas de acercarse y de estar con los demás. Hay aportaciones científicas que destacan la vinculación entre las emociones, los sentimientos y el pensamiento como base de toda actividad humana.

Para llevar a cabo el desarrollo de los sentimientos y lo afectivo-emocional a partir de la enseñanza de la literatura, es fundamental que el profesor realice una selección acuciosa de las obras a estudiar, (las que aparecen en el currículo, o no) y conjuntamente los métodos a emplear, de manera tal que el estudiante pueda exteriorizar lo que va provocando en él la lectura de la obra. El explicitar sus criterios, sus reflexiones es un ejercicio que al compartirlos con el grupo facilita la participación, el debate, las relaciones interpersonales de los estudiantes, de manera tal que favorece la formación y desarrollo de criterios propios, la adquisición de argumentos para debatir y poder realizar generalizaciones en las cuales se refleje, además, su autoestima.

Se precisa que la literatura, a partir de sus funciones, conjuga lo afectivo-emocional, por medio de las cuales el estudiante puede adquirir la experiencia de su disfrute,

del placer que reporta la buena lectura, conjuntamente con el saber. Saber como componente básico de su formación personal y de la educación de los sentimientos.

1.2.5 Lectura de la obra literaria por el estudiante

En la medida que el lector/estudiante se adentra en la obra artístico-literaria profundiza en la psicología de los personajes, y, por lo tanto, puede realizar evaluaciones sobre las actuaciones, las actitudes, sus conflictos, develando sus criterios personales y la comunicación de estos.

Sobre la base de estos presupuestos, se realizan algunas reflexiones y se llama la atención del profesor en relación a cómo puede conducir la clase de literatura de modo tal que se priorice la lectura, siempre la lectura, de modo tal que el estudiante no se convierta en un mero repetidor de datos, teorías; sino un activo participante, consciente del valor de sus análisis. Se reconoce que la lectura de la obra literaria contribuye al desarrollo de los sentimientos y provoca emociones en el lector, los que colaboran en su espiritualidad.

Se valora oportuno, traer a colación un autor ecuatoriano, digno representante del Modernismo hispanoamericano: Medardo Ángel Silva. Nació el 8 de junio de 1898 en Guayaquil y fue el más joven de su generación. Murió, por medio de suicidio, el día 10 de junio de 1919. A este grupo de cuatro creadores se le reconoció con el nombre de “La Generación Decapitada”, porque los cuatro se suicidaron. En Guayaquil transcurrían tiempos muy convulsos, como en toda Hispanoamérica y estas condiciones sociales, unida a las personales, pudiera ser la causa de esos finales trágicos.

Medardo Ángel Silva desde muy joven, con solo 15 años, ya manifiesta su talento poético. Había escrito una serie de poemas notables que demostraban su habilidad para jugar con las palabras y expresar emociones profundas. Así lo reconoce Torres Núñez, A. C. en su tesis de Maestría, 2024, p. 36 “Generación Decapitada: Poesía y Melancolía”.

La inclusión del tema del Modernismo en este capítulo favorece el justipreciar cómo este movimiento se caracterizó por la defensa de la identidad cultural, de lo

autóctono americano, que va desde el reconocimiento de sus dignos hombres (Bolívar) del paisaje, hasta lo más íntimo, personal como lo son las emociones y sentimientos del poeta ante la amada.

Ejemplo de lo que se ha venido valorando es este poema:

“El alma en los Labios” p.65

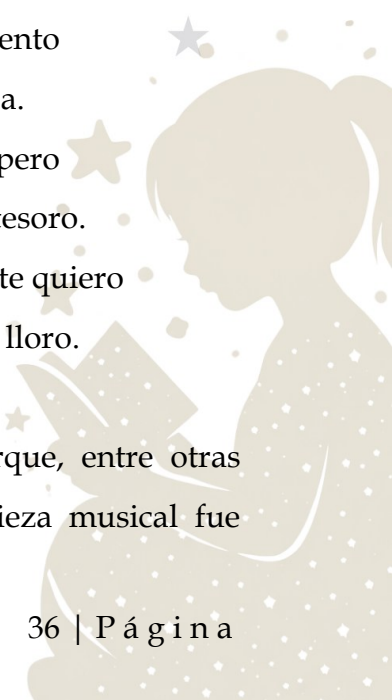
A mi amada

Para envolverte en besos quisiera ser el viento
y quisiera ser todo lo que tu mano toca;
ser tu sonrisa, ser hasta tú mismo aliento
para poder estar más cerca de tu boca.

Vivo de tu palabra y eternamente espero
llamarte mía como quien espera un tesoro.
lejos de ti comprendo lo mucho que te quiero
y, besando tus cartas, ingenuamente lloro.

(Silva, 1916).

Este poema es muy conocido, porque, entre otras cuestiones, fue musicalizado, y esta pieza musical fue



conocida por todo Ecuador y fuera de Ecuador. Por otra parte, el verso alejandrino es muy musical, lo cual es reforzado por la rima consonante.

El poeta exterioriza sus más íntimos sentimientos de forma apasionada, y utiliza para ello los motivos poéticos: beso, boca, viento, mano, sonrisa, aliento, palabra, tesoro.

Silva dedicó también poemas a su ciudad, al entorno citadino de Guayaquil, donde enaltece su espacio que bien puede reconocerse como espacio geográfico-cultural, siguiendo la línea de los creadores modernistas:

“Mi ciudad”

Se encuentra mi ciudad circundada de cerros

Y si sobre los cerros la corva luna brilla

En los patios ululan tristemente los perros

Al vagabundo espectro de la diosa amarilla.

Cierra el poema con una exaltación:

Imagen de mi alma tantas veces vencida

Que surges más bella cada vez más erguida,

Con un ritmo más puro y con un ideal nuevo.

Igualmente, revelador de las características del Modernismo, se localiza en el poema “Bolívar y el tiempo” (De mi delirio sobre el Chimborazo)

El poeta transmite su posición ante la Historia, a partir del reconocimiento a la figura de Bolívar, como “libertador de América”, la exaltación y comparación entre el caudillo y el fenómeno geográfico, identitario- el Chimborazo- es expresado mediante un lenguaje metafórico y simbólico, donde la naturaleza participa no como espectadora, sino como coprotagonista, en un *increshendo* de emociones y sentimientos, hasta el escalofrío, todo apresado en versos extensos de 14 sílabas métricas.

Sin lugar a dudas la obra literaria estimula, provoca diversos sentimientos y emociones en quien la lee, lo cual depende del nivel adquirido por el estudiante, de su enciclopedia personal. En relación con este aspecto, ya desde la antigüedad Aristóteles reconocía la función de la catarsis, por medio de la cual se producía la identificación con el otro, con su sufrimiento y a la vez la purga de emociones.

Uno de los principales estímulos que propicia la literatura es que esta origine emociones. Es decir, tomar en consideración el vínculo estrecho entre sentimientos y

emociones. Por solo citar un caso particular, se pudieran mencionar las emociones y sentimientos que despierta en el estudiante la lectura de *Edipo Rey* de Sófocles.

Es oportuno esclarecer que la obra de Sófocles conserva todos los elementos esenciales del mito de Edipo, en este se basa la tragedia, a tal punto que, en rigor, el tema de la obra no es el mito sino las consecuencias que de él se siguen.

Cueto Pérez, M. (2021) aborda el estudio de la tragedia griega a partir de la Poética de Aristóteles, en la cual se establece como elemento esencial la composición de la fábula, teniendo en cuenta que a ella se supeditan los caracteres y pensamientos de los personajes, así como su implicación en el efecto trágico, vinculada a la catarsis.

Marrades Millet, J. (2021), opina que, en el proceso llevado a cabo por Edipo, en busca de la verdad se enfrentan dos concepciones; la de la verdad y la del saber y el lado trágico de la existencia humana.

Son múltiples las interacciones que se manifiestan entre emociones, sentimientos, afectos, a partir de la lectura de esta obra. Pudiéndose producir dolor, angustia,

sensibilizar de tal modo al lector-estudiante, que se identifique con la pena de estos personajes, (a pesar de la distancia en el tiempo y el espacio), por ejemplo Edipo, o la propia madre de este, Yocasta, personajes de un humanismo extraordinario, pero al fin y al cabo, héroes trágicos, por ir hacia la búsqueda de la verdad, esta lo conduce cada vez más a su tragedia personal, en la cual involucra a la madre-esposa, a sus hermanos-hijos, y también a la sociedad.

En relación con la tragedia clásica, Pavis, (1998, p.516), explica que Aristóteles da una definición que es tomada en cuenta hasta el presente. Añade Pavis que: Muchos elementos fundamentales caracterizan la obra trágica: la *catarsis*, la *hamartia*, la *hybris*, el *phatos*, hasta llegar a la *anagnórisis*. Estos elementos deben ser conocidos e identificados por el estudiante, a partir de la cuidadosa lectura de la obra, y en correspondencia con el género, realizar el análisis, que en esta ocasión es una obra perteneciente al género dramático, forma genérica tragedia.

El lector puede sentir tristeza, dado que identifica una posible desgracia que va en ascenso. Puede sentirla como propia e incluso extrapolarla a la vida real, con sus diferencias temporales y espaciales, haciéndose preguntas de cómo actuar en una situación parecida. Esta angustia-dolor se transforma en ira y conmueve extraordinariamente, hasta alcanzar valoraciones éticas que provocan la reflexión crítica acerca de la verdad, la mentira, la traición, la hipocresía, el poder, la familia, la amistad, entre otras.

Se reitera que las obras literarias pueden provocar disímiles sentimientos y emociones, algunas pueden provocar alegría, otras pueden causar angustia o desesperación. Conjuntamente con los elementos cognitivos que va incorporando el estudiante, al identificar costumbres, modos de vida, estratificación social y por otra parte las temáticas recurrentes en un período histórico-cultural determinado y de un movimiento artístico-literario.

La literatura es parte de la representación cultural del mundo, de la experiencia personal del individuo. Teresa

Colomer, (2010) expone que: “Desde las disciplinas englobadas en el término de "humanidades" no ha dejado de teorizarse nunca sobre la inevitabilidad del concurso de la literatura en la construcción social del individuo y de la colectividad.” (p.1). Enfatiza en la necesidad de una reformulación del papel de la literatura en la formación de los ciudadanos.

Partiendo de estos presupuestos se logra entrelazar el objeto epistémico de la Literatura y el modelo de formación que, desde las disposiciones cognitivas, emocionales de naturaleza axiológica emerja la noción de lo estético como una alternativa para satisfacer la necesidad del porqué aprender y para qué literatura.

En esta dirección, María Cervantes, (2011), expresa que:

Podemos definir (a la literatura) como un medio de expresión que se sublima al ser un arte. Es bien sabido que todo arte requiere de una materia «común» que se transformará, por medio del trabajo del artista, en obra de arte; así como el escultor saca el barro o el mármol de su condición amorfa para comunicar una idea que habita su

cabeza, así el escritor toma el lenguaje que circula por la boca del mundo para esculpir, a partir del lenguaje mismo, otro mundo, otras ideas, otras formas de crear vida. En conjunto podemos afirmar que en el texto literario es donde se deposita el lenguaje estético que dará vida a universos alternos. En el caso del texto con fines literarios debe tomarse en cuenta, precisamente, lo literario, sus dimensiones e implicaciones. (p.78).

(...) cada texto tiene una finalidad, más aún el literario, donde la estética del lenguaje es la vía para colocar una intención; este es el más oscuro de todos y no solo por lo que vela el trabajo del lenguaje, sino por la tradición en la que se deposita, el género al que pertenece, la época en la que se inscribe, y en especial, por la intención del autor. El texto literario es la suma de sus pertenencias, pero primordialmente es intención. Repito, ninguna palabra que habita un texto es inocente, fue colocada de manera premeditada para estallar, callar, desaparecer o florecer en el momento preciso. Y en esta línea es necesario aclarar que toda intención insiste, no de

la misma forma siempre; se disfraza y a ratos se desnuda, se pasea ante nuestros ojos. (p.79).

La literatura contribuye, sin lugar a dudas, al desarrollo de actitudes estéticas. Y, por tanto, favorece también el desarrollo espiritual; aunque no se identifica entre las disciplinas que más aportan en la formación de los estudiantes universitarios.

En la época actual, de claro retroceso de las humanidades, numerosas voces destacadas de la cultura y la educación reivindican la literatura como vía formativa insustituible, entre estas se localiza a Sanjuán Álvarez (2011), quien argumenta que las prácticas más habituales, en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la literatura ponen el énfasis en los aspectos cognitivos del proceso lector y en la literatura como hecho cultural e histórico, a costa de marginar una faceta esencial en la relación entre la literatura y el lector: el componente emocional, la experiencia individual de la lectura. (p.85).

Se coincide con estas apreciaciones porque su autora destaca lo que ya se venía justipreciando, se posterga una

faceta esencial, el componente emocional y sentimental de la literatura.

En otro momento, Sanjuán Álvarez et al, (2022) retoman algunos de los aspectos abordados y afirman que las emociones y los sentimientos desempeñan un variado conjunto de funciones en el desarrollo personal y afectan a procesos mentales como la percepción, la atención, el razonamiento, la memoria y la creatividad. A pesar de ello, las variables afectivas del aprendizaje han sido menos consideradas que las variables cognoscitivas.

Se aprecia cómo los autores subrayan lo que ocurre hasta el momento, se continúa abordando el estudio de la literatura, esencialmente, por lo que aporta desde las variables cognoscitivas.

Estos criterios son tomados en cuenta en el presente capítulo porque se coincide con ellos, a partir de que se reconoce cómo en la actualidad, Siglo XXI, se continúa con prácticas en la enseñanza de la literatura que no se avienen con las funciones de esta disciplina y tampoco identifican el valor de los sentimientos, emociones y afectos, y todo lo

que puede aportarle al estudiante en su desarrollo y formación.

Esta posición está cada vez más presente en los diferentes currículos de las instituciones educativas y en los diferentes niveles, incluyendo a la universidad. Por lo tanto, es puntual continuar insistiendo en la necesidad de restituir el valor formativo de la literatura en los diferentes espacios educacionales.

Munilla Garrido, y Marín-Cepeda, (2020) describen sentimientos y afectos, que sin lugar a dudas convierten a los seres humanos en más humanos.

La solidaridad, la empatía, la reflexión, la capacidad de conmovernos o de crear, entre otras, son facultades que nos convierten en entes singulares con respecto a otros seres vivos. Estas son las cualidades que realmente nos hacen humanos y son las que convierten los bienes, ya sean materiales o inmateriales, en elementos con sentido, con significado y con mensaje. (p.178).

Aunque sus autores lo abordan desde el patrimonio, se puede extrapolar perfectamente, a lo que ocupa la atención: la literatura.

Fierro et al (2022) se refieren a cómo en España también existen conflictos en relación con la lectura y cómo es un imperativo rescatar la lectura de la literatura, colocándola en el centro de la labor educativa. En el Informe de Lectura en España, Villanueva (2016), hace referencia a un aspecto que es medular colocar en el centro de la labor educativa: leer literariamente otra vez, rescatar este sentido y tono prístino de la literatura en el aula:

En efecto, quizás el método inmediato y urgente que debe ser rescatado para la labor docente sea el de la lectura: aprender a leer literariamente otra vez. Porque paradójicamente esa competencia puede que se esté perdiendo, y existe la contradicción de que, en nuestras sociedades, si profundizamos un poco bajo el oropel de la epidermis nos encontramos con que la capacidad de comprensión de los textos complejos por parte de los ciudadanos que salen del sistema educativo es cada vez menor. Y la literatura dejará de existir, al menos con la plenitud que le es consustancial, en el momento en que no contemos con individuos capaces de saber leerla desde esa complejidad de los dos códigos que la obra literaria

incorpora: el código lingüístico y, sobre él, el código especial de convenciones propiamente literarias (Villanueva, 2016. p. 29).

La literatura le permite al hombre vivir en los mundos de la ficción y buscar su realización permanente en la fantasía y en el goce del lenguaje. Además, como catarsis, entendiendo este concepto en el sentido que le dio Aristóteles (1999), la literatura hace posible la liberación y superación de elementos existenciales adversos y dolorosos. Finalmente, la estética verbal une íntimamente todos los aspectos de la vida individual y colectiva del sujeto en el diálogo ontológico del ser humano. Hernández Sánchez y Ruíz Gutiérrez, (2018, p.38).

A partir de las reflexiones aquí acotadas, se insiste, en meditar en algunas de las consideraciones exteriorizadas, y es por ello que se trae a colación lo expuesto por Carlos Lomas, (2023, p.27) quien ofrece contundentes argumentos sobre la enseñanza de la literatura, razón por lo que se cita *in extenso*, y por la vinculación que tiene con el presente trabajo. Al inicio de su artículo retoma interrogantes antes pronunciadas.

¿Por qué y para qué enseñar hoy literatura en las aulas? ¿Qué hacer con la literatura en la escuela? ¿Cómo educar en el aprecio y en el disfrute de la lectura y de la escritura literarias en estos inicios del siglo xxi y en el contexto de una educación y de una sociedad sometidas a la fascinación de otras ficciones y de otros relatos que inundan la ventana electrónica del televisor y el diluvio de información de internet? (p.27).

Seguidamente declara:

La literatura nos muestra lo que podríamos ser si fuéramos otros en otros tiempos, en otros espacios, en otras formas de vida. Por ello, estimular en las aulas el disfrute de los textos literarios y afianzar el hábito lector en las alumnas y en los alumnos ha de estar al servicio del objetivo último de la enseñanza escolar de la literatura: *fomentar sin desmayo la curiosidad intelectual, la imaginación sin límites, la emoción de las palabras, la insurgencia de la intimidad, la empatía emocional, la indignación ante la injusticia, la compasión ante el sufrimiento, el placer de la fantasía, el gusto por la creatividad del lenguaje, el derecho a la alteridad y el sentimiento de otredad, la*

solidaridad con quienes han nacido para perder, la convicción en fin de que existen otras vidas que merecen ser vividas o al menos imaginadas... (Lomas, 2008), citado por Lomas, 2023, p.34, (el subrayado es de la autora del presente trabajo).

Se considera tarea ineludible no postergar la lectura de la obra literaria, por el contrario, estimularla, para de este modo provocar en el estudiante la emoción de las palabras, su disfrute, el conocimiento de otros, sus sufrimientos, desarrollando actitudes positivas hacia la vida, la literatura que a fin de cuentas puede derivar hacia la conformación de mejores seres humanos. Por otra parte, tomar en consideración, cómo en los tiempos actuales de un desarrollo acelerado de las tecnologías, que invaden el espacio y las mentes de los estudiantes, es urgente insistir en la lectura de la buena literatura, sea clásica o contemporánea, con el criterio expreso de que deje marcas en el estudiante, conduciéndolo a un pensamiento crítico, que lo haga conmover, reflexionar, pensar y tomar de estas lo que a lo largo de su vida recuerde con agrado y lo ayude, incluso, en situaciones difíciles a tomar decisiones.

Para esto y mucho más ofrece un servicio muy humano la lectura de la obra literaria.

Vinculado con lo expuesto por Lomas se han localizado otros juicios, por ejemplo, Paraguay Delgado, et al. (2024), plantean la necesidad de desarrollar las competencias emocionales en los estudiantes de la carrera de Educación, con el propósito de que puedan promover el bienestar emocional, social y personal de sus estudiantes, y que transmitan sus conocimientos de manera empática. Los autores se refieren a cómo un profesor bien preparado en relación con lo que denomina *competencias emocionales*, puede contribuir con el desarrollo emocional y el bienestar de sus estudiantes, juicios compartidos. Por otra parte, Rojas Cadena et al; (2024) estudian las competencias emocionales en los jóvenes universitarios y la necesidad de su incorporación en la vida universitaria, a fin de que puedan reducir su vulnerabilidad e incrementar su resiliencia frente a las problemáticas cotidianas (p.169). Aunque no toman en cuenta cómo la literatura pudiese contribuir a sobrellevar

las situaciones que se presentan; no obstante, resulta de valor lo aportado.

En igual dirección Segura, y González (2019) argumentan sobre la necesidad de ocuparse de las competencias socioemocionales porque estas rescatan la individualidad del sujeto –construyendo y fortaleciendo una autoimagen estable y propiciando su autocuidado– para que interactúe con su entorno y evite la amenaza de factores externos como drogas, alcohol o problemas emocionales que atenten contra su integridad física (...).

Los especialistas referenciados, a lo largo de este trabajo, añaden un elemento sumamente interesante para la formación integral de los estudiantes y consiste en la relación que establecen entre las competencias emocionales y el rendimiento académico, aristas estas a considerar en próximos trabajos.

1.3 Conclusiones

Es indudable que la literatura a partir de la percepción y apreciación de la belleza que el lenguaje puede traducir y expresar, contribuye al desarrollo armónico de la

personalidad, y en particular, a su desarrollo afectivo-emocional.

Aunque existen artículos, tesis, tesinas, ponencias sobre el tema del desarrollo de la formación afectivo-emocional se arriba a la conclusión de que existen dificultades para su concreción en la universidad. Por lo tanto, es preciso meditar sobre este particular y encaminar de forma coherente, sin improvisaciones, mediado por un profundo estudio teórico cómo encarar esta problemática en momentos donde se hace muy evidente que constituye una necesidad.

La enseñanza de la literatura debe proponerse como objetivo primordial, despertar el interés hacia los valores éticos y estéticos presentes en esta y desarrollar una actitud positiva hacia la lectura de las obras, que conlleven al desarrollo de los sentimientos y de lo afectivo-emocional, como parte de lo que debe ofrecerle la universidad. Lo antes mencionado implica formar el gusto del estudiante, afinar su sensibilidad y ofrecer los conocimientos que pueden servirle de apoyo para enjuiciar la calidad de las obras a su alcance.

Se insiste en lo que puede significar la experiencia literaria, la lectura literaria, en el estudiante universitario y cómo esta puede lograr la transformación del lector en sus variadas dimensiones vitales, afectivas, emocionales, estéticas y éticas, es por ello lo pertinente de una revisión curricular que debele si se ha tenido en cuenta el desarrollo de los sentimientos y de lo afectivo/emocional en la enseñanza de la literatura, en el ámbito universitario.

Repensar lo abordado hasta aquí, incluir en las actividades metodológicas de los departamentos sobre cuál debe ser el objetivo último de la enseñanza de la literatura. El tema no está agotado, han quedado aristas sin abordar, que podrían continuarse en próximas investigaciones.

1.4 Referencias bibliográficas

- Campaña, M. (2010). La generación decapitada. Silva, Fierro, Borja y otros. www.libresa.com
- Cervantes, M. (2011). Las puertas de la literatura. Llaves e imposibles: la intención en insistencia pp.78 -79. En: *Hermenéutica literaria Prolegómenos hacia la propuesta exegética como método de interpretación de textos literarios*. Coordinador Alberto Ortiz. Universidad Autónoma de Zacatecas.

Colomer, T. (2010). La evolución de la enseñanza literaria.
www.cervantesvirtual.com/...enseñanza-literaria/.../fd44e955-2086-4bd1-8e6b-f0c14

De Martini, S. M. A. (2021). La cuestión de la justicia en el Edipo rey de Sófocles. Revista de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires. Anales. Segunda Época. 2021, 66 (59). Disponible en:
<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/13298>

Delgado-Menéndez, T. C., & Pérez-Padrón, M. C. (2025). El texto lírico y la lectura del paisaje nacional para el desarrollo de sentimientos y emociones en los estudiantes. Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 4(S1), 53-60.

García Alzola, E. (1972). Lengua y Literatura, Ed. Pueblo y Educación

Gómez Fernández L.; Rivero Grandoso J. (2024). Educación literaria y emocional dentro del aula. Estudio de la literatura intercontinental: incorporación de nuevas voces y fragmentos en el ámbito pedagógico español afrontando el anacronismo de la enseñanza de Lengua y Literatura. (Tesis de Maestría). Escuela de Doctorado y Estudios de Posgrado. Facultad de Educación. Universidad de La Laguna.

Hernández, J. E. (2020). La enseñanza de la literatura: Hacia un enfoque sociocultural. Miami, EUA: D McPherson.

Lázaro Lorente, L. M. (2022). La UNESCO y los futuros de la educación superior hasta 2050. Por una ampliación del derecho a la educación que incluya

- a la educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*. núm. 41 (julio-diciembre 2022). pp. 271-280.
- Lomas, C. (2023). Enseñar literatura en tiempos revueltos. El deseo de leer y la educación literaria. *Revista Curriculum*, 36; julio 2023, pp. 27-50.
- Marrades Millet, J. (2021). Racionalismo y visión trágica en el 'Edipo rey' de Sófocles *Estudios Clásicos. Órgano de la SEEC* 159 25 46.
- Munilla Garrido, C.; Marín-Cepeda, S. (2020). Patrimonio y emociones. Estado de la cuestión desde las perspectivas internacional y nacional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 34, núm. 1, 2020, pp. 177-196 Universidad de Zaragoza. España.
- Natoli, C. (2019). La literatura en el marco de la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera: Aplicaciones al campo cultural argentino (Tesis doctoral). Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctora en Letras. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1738/te.1738.pdf>
- Ojalvo Mitrani, V. (2018). La tradición humanista de la educación cubana: premisa para la formación docente en educación socioafectiva. *Ensayo. Atenas* Vol.3 Nro. 43 (2018) julio - septiembre pp. 115-128 <http://atenas.mes.edu.cu>

- Paraguay Delgado, G. C., & Teves Quispe, J. (2024). Desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de educación superior. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(2), 257 – 266.
<https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1873>
- Pavis, P. (1998). Diccionario del teatro. Paidós.
- Pérez Padrón, M.C.; Sánchez Andrade, V. (2018). La formación humanista. Un encargo para la educación. *Revista Conrado*: Vol. 14 Núm. 63 (2018): (abril-junio).
- Rojas Cadena, C. M., Ruiz Silva, A. M. & Díaz Mosquera, E. N. (2024). Propuesta psicoeducativa sobre competencias emocionales en jóvenes universitarios. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (36), pp. 169-197.
- Rovira, Santos, J. M. (2023). Una reflexión sobre la enseñanza de la literatura y una propuesta renovadora. *Educação e Pesquisa* [online]. 2023, Disponible en: Epub 07 Abr 2023.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349251005esp>
- Sanjuán Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la Universidad de Castilla-La Mancha Cuenca, España.
- Sanjuán Álvarez, M. y Senís Fernández, J. (2017). Literatura e identidad. Experiencias de lectura literaria en la infancia y adolescencia de cinco

- escritores españoles contemporáneos. Álabe 15.
www.revistaalabe.com
- Sanjuán-Álvarez, M., & Cristóbal-Hornillos, R. (2022). Procesos emocionales de la lectura y el aprendizaje en un libro ilustrado de no-ficción y en un libro de texto. Publicaciones, 52(1), 57-77.
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i1.22294>
- Torres Núñez, A. C. (2024). "Generación Decapitada: Poesía y Melancolía". Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- UNESCO (2021). Reimagining our futures together. A new social contract for education. Report from the International Commission on the Futures of Education. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO/IESALC (2021). Pensar más allá de los límites. Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
<https://www.iesalc.unesco.org/los-futuros-de-la-educacion-superior/pensando-mas-alla-de-los-limitesperspectivas-sobre-los-futuros-de-la-educacion-superior-hasta-2050/>

Capítulo II. La literatura local y regional en la formación del estudiante universitario

Autor : MSc. Rubén Pastor Avello Peña

Email: rpavello@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9440-9648>

Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”.
Cuba.

La universidad de estos tiempos debe asumir el desafío de perfeccionar la enseñanza de la literatura, en específico la de su comunidad y que a la vez alcance proporciones formativas dignas para los estudiantes en formación inicial, debido al declive por la lectura literaria, manifestado en todos los niveles educativos. Partiendo de lo anterior este trabajo se propone aportar un análisis que sirva de ejemplo para los docentes desde la didáctica de la enseñanza de la literatura local y regional. La incorporación de este contenido, ha tenido un impacto en la formación de la identidad del futuro profesional, que se manifiesta en el desarrollo del conocimiento sobre su entorno histórico-social, además de proporcionarle el placer y gusto estético por la lectura de las obras literarias,

las cuales, asimismo, enriquecen su acervo cultural. le aportan valores intrínsecos como profesionales de la educación.

La Educación Superior de estos tiempos se propone la formación integral del profesional sobre la base del desarrollo de la ciencia y la tecnología, de modo que los prepare para el encargo social que tienen. En función de este los currículos deben incorporar aspectos relacionados con aquellos contenidos de la vida en general, incluyendo lo local y lo regional. En este caso, se particulariza en la literatura local y regional con el propósito de su promoción, e incorporarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en función de proveer a los estudiantes de los conocimientos humanísticos, que los conlleve a una identidad cultural y al desarrollo de sus valores como docentes.

Se hace énfasis en que es preciso dar a conocer a los estudiantes los méritos de la literatura local y regional, de modo tal que puedan justipreciarla y posteriormente enseñarla a sus educandos, para promover valores culturales y enaltecer el espíritu.

El investigador Illas, (2014) argumenta que:

Enseñar literatura desde la dimensión local y regional implica, más que conocer el poder creador del lenguaje, recoger la riqueza metafórica escondidas en las arcas de ese tesoro cultural en el cual se han depositado los íconos más íntimos del imaginario individual y colectivo. (p.119).

En las valoraciones realizadas por el especialista, claramente refiere lo trascendente del estudio de la literatura local y regional, porque entre varios aspectos señala cómo en esta se pueden localizar obras que reflejan la idiosincrasia individual y colectiva. Criterios que son compartidos por este investigador. ★

• El estudio de la literatura local y regional posee gran interés porque prepara al estudiante para enfrentar los retos de un mundo globalizado, que trata de imponer su hegemonía y eliminar las identidades nacionales y todo lo que pueda convertirse en instrumento para contener la fragmentación de un mundo cada vez más deshumanizado.

Barbán et al (2021), argumentan sobre la necesidad de:

Rescatar las raíces literarias y defender la independencia y soberanía. Por tal motivo, les corresponde a las universidades responder a estas exigencias de la ciencia, la técnica y la docencia, así como a los intereses culturales y del proceso social; por tal motivo, el profesional que se prepara debe tener plena conciencia del papel que le corresponde desarrollar en su formación integral, consciente de su responsabilidad como ciudadano, con una amplia cultura y un desarrollo de las habilidades profesionales para proyectar y ejecutar alternativas novedosas. (p. 484).

Es importante destacar que la introducción de la literatura local y regional en los currículos de la educación superior ya es una práctica, aunque no siempre se aborda en la formación del profesor.

La aplicación de instrumentos, la observación de la práctica y el trabajo como docente por 21 años le ha permitido al autor de este capítulo la identificación de las regularidades siguientes:

- Los estudiantes presentan desconocimientos sobre la literatura local y regional y de sus creadores más representativos.
- Los estudiantes revelan dificultades en el aprendizaje, porque poseen carencias teóricas en relación con las categorías para el análisis literario.
- Los estudiantes y docentes tienen dificultades en la identificación de los rasgos de la literatura local y regional.
- Los docentes no siempre dominan los fundamentos teóricos del estudio de la literatura local y regional, así como la importancia socio-cultural y formativa que tiene esta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tal situación se presenta como un problema que demanda estrategias de aplicación inmediata, puesto que estos estudiantes en formación serán los encargados de impartir docencia en los diferentes niveles educativos del país, y deben incorporar estos contenidos en sus actividades.

En este punto es menester aclarar qué es literatura local y regional.

Se asume el concepto de Pérez (2002) quien define a la literatura local al conjunto de obras publicadas en libros, folletos, periódicos, revistas, producidas por creadores nacidos o no en la localidad, que desarrollaron una labor cultural con arraigo y connotación en esta. Estas obras poseen valores artístico-literario- lingüístico, reflejan las tendencias y movimientos fundamentales de la literatura, además de expresar la singularidad de la localidad.

Sobre el término literatura regional también ha sido ampliamente discutido y definido por teóricos, críticos literarios e historiadores de la literatura, para el propósito de este trabajo, se ha tomado el criterio del Diccionario de la Real Academia Española (RAE).

Según este la región se define como:

- a) Porción de territorio determinada por caracteres étnicos o circunstancias especiales de

clima, producción topografía, administración, gobierno, etc.

- b) Cada una de las grandes divisiones territoriales de una nación definida por características geográficas, históricas y sociales que puede a su vez dividirse en provincias, departamentos, etc.

Se concibe a la región como un espacio mucho mayor que la localidad o agrupa varias localidades con características comunes. Ramírez (2025) en el preámbulo de su artículo aclara que la literatura regional, expresa cualidades artístico literarias, manifiesta testimonios y archivos que describen la vida social de una determinada comunidad en su devenir histórico. (p.2)

Por tanto, se define como literatura regional a las obras creadas por autores nacidos o no en una determinada región geográfica, histórico social, que agrupe varias localidades en un entorno con características y vínculos comunes, donde se refleje artísticamente la idiosincrasia de su población.

2.1 La influencia de la literatura local y regional en la identidad del estudiante universitario en formación inicial

El proceso de enseñanza-aprendizaje va dirigido a la formación integral del estudiante, buscando el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y capacidades que permitan transformar su realidad y actuar de forma coherente en la sociedad. Su objetivo es lograr cambios significativos en los estudiantes para que se desplieguen plenamente en el ámbito cognitivo, afectivo, social y ético, alineados con las demandas sociales y educativas contemporáneas.

Desde luego, el papel de la comunidad en la formación del estudiante es fundamental, debido a que la identidad se construye en interacción con el entorno social y cultural más inmediato. La comunidad proporciona un sentido de pertenencia esencial para el desarrollo de la identidad individual y social, lo cual redunda en la interrelación de la identidad local y la nacional.

Sin embargo, el desarrollo integral de la identidad estudiantil en el ámbito universitario es un proceso

complejo. Este proceso se fundamenta en principios pedagógicos que reconocen al estudiante como un sujeto activo, en constante interacción con su entorno social, cultural, y educativo.

Por supuesto, estos principios acomodan la práctica educativa hacia la formación de una identidad que integra dimensiones cognitivas, emocionales y sociales, promoviendo la autonomía, el sentido de pertenencia y el compromiso con la comunidad universitaria.

Pero, ¿qué es la identidad del estudiante universitario? Para este autor es un concepto dinámico y multifacético que se construye a través de experiencias académicas, investigativas, extensionistas, sociales, psicológicas y personales durante su paso por la vida estudiantil. Esta identidad no es estática, sino que se desarrolla y evoluciona según el estudiante afronte nuevos desafíos, adquiera conocimientos, desarrolle habilidades, forme valores y se integre a la comunidad educativa.

Se ponen como ejemplos de estos aspectos claves:

- a) En lo académico: el estudiante asume el rol de aprendiz, donde construye conocimiento, a través de la investigación, la crítica o la aplicación práctica.
- b) La literatura local y regional, influye en la conformación de su identidad, los valores y formas de pensar.
- c) En lo social: la pertenencia a grupos, colectivos académicos, asociaciones estudiantiles, equipos deportivos, o culturales; además, la convivencia con compañeros de diversos orígenes, las interacciones multiculturales enriquecen su identidad. El trato con sus profesores y colegas contribuyen a su desarrollo profesional y personal.
- d) En lo personal: en esta etapa, por la propia edad experimentan cambios drásticos en sus vidas, los cuales provocan una mayor responsabilidad en su propio aprendizaje. Por otra parte, obtienen creencias, valores, concretados en proyectos. La universidad es un

espacio para definir metas laborales, pero también para cuestionar el sentido de su trayectoria.

- e) En el contexto: las condiciones materiales, recursos disponibles, becas, trabajos extras, (en empresas, instituciones, propias del mundo laboral y derivados del emprendimiento); el uso de las redes sociales, conllevan al replanteamiento de cómo se relacionan estos con el conocimiento y sus pares. Las crisis sociales, las luchas por el reconocimiento de la diversidad de géneros, el medio ambiente y los derechos estudiantiles marcan, igualmente, su identidad.
- f) Desafíos comunes: la presión académica, el estrés, la salud mental, el momento de transición de la adolescencia a la vida adulta, provocan incertidumbre. La competencia desleal, falsas decisiones morales, el fraude, el plagio en su campo profesional, influyen en su identidad.



Es preciso, en este momento, la reflexión en relación con el vínculo entre literatura e identidad, para lo cual se recurre a los especialistas Lafita, Gómez y Hernández (2023), quienes citan a Hernández (2020), que expresa:

Acercarse a lo propio desde lo literario, es establecer conexiones inmediatas con una identidad, fortalecer el sentimiento de pertenencia y de ser y elevar el nivel cultural de dicho contexto. La comprensión de este contexto inmediato emergerá

de la inmediatez cultural, de las prácticas de vida, espiritualidades humanas y costumbres o tradiciones que encuentran su manifestación en el texto literario. Es decir, entender cómo la vivencia que se articula en la práctica cultural, encuentra lugar en la producción artístico-verbal y, con estos insumos, redimensionar el estatuto de cultura literaria. (p.145).

En los inicios del tercer milenio, se ha posicionado la presencia de un mercado cultural que necesita conservar y desarrollar un diálogo intelectual, estético y ético que propicia la literatura. Este desafío presupone la motivación temprana de las complejas adquisiciones que

necesita la formación de la personalidad del ser humano, en especial el estudiante universitario, y que exige un adecuado ambiente cultural, como ha propuesto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura desde el Foro Mundial sobre la Educación. (UNESCO, 2025).

Téllez y Guerrero (s.f) manifiestan que la enseñanza de la lectura debe jugar un papel sobresaliente dentro de los planes de estudios por constituir la base del resto de las asignaturas, además, es una de las vías principales para asimilar las experiencias acumuladas por los hombres en su devenir histórico, por lo que merece especial atención, tanto en la actividad escolar como en la sociedad, por eso, la importancia de que los países desarrollen programas y proyectos para acrecentar esta vital habilidad comunicativa.

Las investigadoras Jiménez et al (2022) en el trabajo: *Lectura Digital: nuevas miradas*, aparecido en la compilación Fierro & García (2022) aclaran que:

la motivación, el fomento de la lectura y la promoción del libro se han modificado según las prácticas de lectura más actuales, incidiendo de manera directa en la labor y desempeño del docente, quien debe integrar la lectura digital a sus actividades docentes, debe sumarla a las tareas cotidianas de la enseñanza y aprendizaje, debe conocer sus características, sus ventajas, qué aplicaciones usar, qué sitios y qué libros recomendar; pues a pesar de que los estudiantes emplean la tecnología digital continuamente, la función de orientador, promotor y mediador de lectura del docente ha de permanecer activa y no desfallecer.(p.12).

Por tal motivo, se ha convocado a unificar esfuerzos para fomentar el hábito por la lectura. Una de las maneras de lograr tan ansiada y útil motivación, según el criterio del autor, es de forma holística, el papel del estado, las instituciones culturales, los escritores, editores, bibliotecarios, maestros, profesores, psicólogos y pedagogos, entre otros especialistas e investigadores, que contribuya a la formación literaria de todos.

Hoy, el supremo objetivo desde cualquier punto de vista que se le mire, y en particular desde el formativo o educativo, es el de formar lectores sensibles, inteligentes y críticos, y en tal sentido, tal vez tengamos que replantearnos esta formación, pues el lector actual es un lector híbrido, en permanente tránsito, situado entre fronteras: las del texto en soporte clásico y las del texto digital; las de una y mil páginas, y las de una y miles de pantallas. Y porque ante tanta lectura fragmentada en las disímiles pantallas se observa la proliferación de un lector perezoso y una disminución no de la lectura en general, sino de la literaria en particular; y en no pocos casos una pérdida del verdadero lector, porque el que lee de prisa en verdad no lee. Montañaño, (2024, p 277-278).

Las valoraciones realizadas por Montañaño son tomadas en consideración en el presente capítulo.

Alzola (1992) reflexiona sobre la lectura en la cual encuentra una interrelación de un conjunto de habilidades

con un proceso complejo y variable que abarca diferentes niveles educativos. Este mismo investigador acota:

Pero si tenemos en cuenta que en gran medida la apreciación literaria descansa en las habilidades de la lectura, y que aprender la técnica del análisis literario es una forma superior de la capacidad de leer, entonces la enseñanza de la lectura continua en la secundaria superior y en la universidad y su aprendizaje cabal no termina nunca. (p. 117)

Dotar al estudiante de herramientas y técnicas para mejorar la lectura y la comprensión es fundamental, debido a que muchos arriban a la universidad con demasiadas falencias, causa de mucha desmotivación por la lectura y más la literaria. Así, para perfeccionar este problema se precisan varios aspectos o recomendaciones:

- a) Establecer un ambiente adecuado, un lugar tranquilo y cómodo, con buena iluminación y sin distracciones propicia una mayor concentración y comprensión.

- b) Antes de empezar defina los objetivos de la lectura, qué se espera obtener del texto.
- c) Antes de leer el texto completo realice una prelectura que implica detenerse en los títulos, subtítulos, imágenes, conclusiones o cualquier otro elemento.
- d) Mantén una lectura activa, subraya o anota ideas claves, haz preguntas sobre el texto y reflexiona sobre lo que estás leyendo.
- e) Si encuentras palabras desconocidas, primero busca por el contexto y luego apóyese en un diccionario. Anote resúmenes e ideas principales. ★ ★
- f) Debatir y analizar lo que has leído con otras personas ofrece nuevas perspectivas y profundiza tu conocimiento. ★
- g) No dudes en volver a leer textos que te han impactado o que no has comprendido completamente.
- h) Leer textos de diferentes tipologías (novelas, poesía, ensayos, artículos científicos) para

ampliar tu comprensión y establece un hábito de lectura que redunde en mejorar las habilidades lectoras.

Por otra parte, Ossorio (2009) expone que en Iberoamérica contemporánea se le confiere, gran importancia a la formación literaria de los profesores, por lo cual propone que la literatura local infantil debe ser indispensable a la misma, y sugiere que debe ser incluida como asignatura universitaria en dicha formación. Además, aclara que desde la década de los 90 se ha estado profundizando en este terreno desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura (Cervera, 1980-2006; Cerrillo, 1990-2009; García Padrino, 1990-2009; Navas et al., 1995-2001; Cassany et al., 1998-2000; Colomer, 1998-2009; de Amo, 2003-09; Tejerina, 2004-09; Tejero, 2008-09; entre otros). Esta misma autora define que:

la formación literaria se expresa a través de las vivencias y actitudes que los sujetos estructuran en su personalidad como resultado de la instrucción y la educación literaria recibidas en el proceso de enseñanza aprendizaje del proceso educativo

escolarizado o proceso pedagógico; en íntima relación con procesos educativos no escolarizados, en los que la familia y otras agencias socializadoras suelen jugar un importante rol. (p, 14)

Es impostergable en la formación del estudiante universitario enfrentar la dinámica, compleja y problemática referida a la determinación y jerarquización de los objetivos, de la selección, ordenamiento y extensión de los contenidos literarios en relación con los estudiantes. El tema es tan amplio, profundo y vigente que amerita otros estudios e investigaciones, pero el problema está ahí, como espada de Damocles y esa formación exige coherentes y expeditas soluciones. ★

Se toma, por tanto, el criterio de Montaña (2021) que observa la presencia de estudiantes imbuidos “por un mundo audiovisual en el que la televisión, el video, el computador, el teléfono celular inteligente, los juegos electrónicos... imponen nuevas prácticas de lectura marcadas por la vertiginosidad, la fragmentación y la simultaneidad de efectos y códigos”. Situación que ha provocado drásticos cambios en la lectura mediante

diferentes tipos de formatos, y “en las sensibilidades y consumo de productos culturales de una masa de adolescentes y jóvenes con los que no podemos continuar enseñando a la antigua”. (p.17)

Pero ese menoscabo en los hábitos de lectura, donde más ha calado es, específicamente, en la lectura literaria, y la disminución de los contenidos literarios debido a la preferencia de los docentes por los estudios lingüísticos. Unido a lo anteriormente expresado, el diseño de actividades poco atractivas, la pertinencia del canon sin la correspondiente anuencia de los estudiantes, exige una continua transformación de la enseñanza de la literatura en los diferentes niveles educativos, y con mayor énfasis en la formación de profesionales que llevarán esos contenidos a las aulas.

Es oportuno señalar, que la propia selección de las obras y autores representativos que abarcan diferentes géneros literarios, así como reconocidos movimientos culturales, han permanecido inalterables desde hace algunos años, más la consiguiente reducción del tiempo dedicado a la literatura literaria, motivados por la falta de

interés u otros propósitos más urgentes desde lo personal, sin permitir la entrada de obras mucho más actuales, vinculadas al entorno local y regional, desde las cuales se pudieran encontrar problemáticas mucho más necesarias, vigentes y atemperadas a los estudiantes que se forman en las aulas del mundo actual, han conspirado contra el verdadero rol que le corresponde a la literatura, en ese objetivo supremo desde lo instructivo o educativo, “el de formar lectores sensibles, inteligentes y críticos”, Montañó, (2024, p 277-278).

En esta línea, se pronuncia Illas (2017) al referirse, “pensar en una educación literaria inscrita a partir de las actuales búsquedas y transformaciones educativas, daría lugar a nuevos desafíos, entre los que destaca: novedosos lugares de lectura, flexibilización del canon con incorporación de productos literarios locales y regionales”, para así, concebir la circulación de valores que se desplazan en órdenes de relación autor-texto-lector, explorar nuevos mecanismos para experimentar placer por la lectura; tomar posición, ante diversas perspectivas

que contribuyen con la comprensión de los problemas humanos exhibidos en el escenario literario.

Se muestra entonces, a la literatura como medio de transferencia y preservación de la herencia cultural de la humanidad y, dentro de la universidad, el profesional en formación asimila la riqueza de la cultura, lo cual favorece su formación más integral. Además, como elemento que le permite agrandar su zona esencial, conocer lugares de interés, diversas historias a través del tiempo y comprender lo común entre culturas de distintos espacios, así como interpretar el mundo con su unidad y respetar la diversidad.

En el anteriormente referido trabajo de Montaña (2021) el profesor expone que:

la educación del gusto literario que en su sentido más amplio es educación del gusto estético en un momento en el que se percibe un retroceso en ello dado por las prácticas de consumo cultural de nuestros estudiantes, particularmente relacionadas con los textos que leen, escuchan y cantan, así como por las prácticas lingüísticas y comunicativas que

diariamente asumen en sus relaciones interpersonales, en las que en no pocas ocasiones están las marcas soeces, de mal gusto y de violencia verbal. (p.17)

En sentido general, se ha tenido en consideración la importancia de la literatura para robustecer la formación del estudiante, conformar su identidad y forjar valores; temas que, frecuentemente, han sido debatidos desde diferentes ópticas por su imperiosa necesidad: Vigotsky 1989; Colomer 1996; Zayas 2012; Fierro, Díaz y García 2020; Hernández, 2020; Álvarez y Massagué 2021; Montañó 2021 y Lafita, Hernández y Montalvo 2022; los cuales subscriben la función estética del texto literario, a descubrir la lectura como una experiencia satisfactoria, se refieren a la conveniencia de la educación emocional, la sensibilidad en la educación emocional y la sensibilidad desde su enseñanza como una distribución trascendente, funcionante y multisignificacional.

La aproximación al texto literario que favorezca y provoque la reflexión, que establezca asociaciones entre los significados textuales y las propias vivencias de los estudiantes, demanda criterios valorativos que

involucren disímiles contextos culturales en el que concurren ideas, valores y preocupaciones; retomando así, el carácter sociocultural de la literatura, donde se describa al mundo desde lo local y regional hasta lo universal, de manera que refleje la vitalidad, complejidad y variedad del mundo. Todo ello redundará en la construcción de diferentes significados sobre un mismo texto a partir del contexto de recepción de cada estudiante.

Además, las perspectivas en torno a la formación de la identidad cultural, incitan a la investigación cultural como contenido de formación permanente y trazan pautas que activan la necesidad de propiciar una interacción con la literatura como mecanismo esencial para que la cultura se desarrolle siempre que se permita comprender las múltiples conexiones y razonamientos que estimulan una apropiación reflexiva y creativa de sus contenidos (Jacob y Acevedo, 2021; Robles, Pérez y Tamayo, 2021).

Por su parte, el texto literario enclaustra excelentes posibilidades formativas, porque su particularidad radica en transmitir mensajes, que ayudan a reformar y ahondar las experiencias humanas. Este *diálogo* cultural suscita,

asimismo, la capacidad de entrega y adaptabilidad, quiere decir que el contenido de la literatura se convierte en escenario de aprendizaje, que rebasa la concepción tradicional de solo conocer los contenidos de una disciplina; y por lo tanto, requiere tener en cuenta los intereses de los alumnos para involucrarlos en procesos de análisis del significado y promueva actividades de investigación para lograr extender el mensaje del texto al contexto propio del estudiante y se pueda instituir un diálogo entre el contexto de la obra y su recepción.

Desde luego, como bien exponen Lafita, Gómez y Hernández (2023) “este permanente proceso de establecimiento de relaciones incluye la noción de la cultura como unidad interdisciplinar” (p.144), por lo que exige que el texto literario contenga un saber integrador, un conocimiento significativo, que obliga las relaciones con otros ámbitos para la edificación de significados y proponga un sentido en diferentes contextos de actuación. Estas son vínculos de tipo intertextual, desde la extensión efectiva de la noción de texto a todo conjunto significativo, conlleven a la valoración por parte del estudiante y

manifieste el diálogo cultural como mecanismo de existencia, transmisión y creación de la cultura.

De igual modo, se asume el criterio de que la literatura constituye un elemento esencial dentro de la comunicación, porque es portadora de cultura; de modo que cultura, texto y comunicación son inseparables. desde este enfoque, la cultura puede ser entendida, según Hernández (2020) como:

proceso y resultado de la actividad espiritual y material del hombre que se construye, conserva y trasmite mediante complejos sistemas de textos que confieren significativamente positivas a la naturaleza exterior e interior del hombre en función de dominar gradualmente su contexto histórico, para obtener progresivamente mayor provecho social. (p.29)

Por otro lado, sabido es que un elevado número de especialistas e investigadores del tema respaldan el criterio de crear o incluir el canon escolar de lecturas, teniendo en cuenta diferentes estructuras educativas, correspondientes a las edades de sus lectores modelo. Este canon comprendería obras de los diferentes géneros

literarios, así como textos representativos de las diferentes tendencias y corrientes, pero siempre seleccionadas de acuerdo con el principio de su relevancia literaria (Cerrillo, 2007, p. 71).

Sin embargo, Lafita, Gómez & Hernández (2023) manifiestan en este punto, uno de los problemas más debatidos en la enseñanza de la literatura: la configuración de los criterios para la selección de las obras. Según estos autores, “el corpus de textos debe ser, (en todos los sentidos interdisciplinarios e interculturales), cuanto más amplio mejor” (p.3) Refiriéndose a la inclusión tanto de textos de la literatura clásica, universal, como de aquellos más próximos en el tiempo y en el contexto del alumno. Por lo que el autor del trabajo propone la inclusión en ese canon, de la literatura local y regional.

Se asume el criterio expuesto a continuación mientras sea viable y aporte a la enseñanza de la literatura:

- La organización de un sistema amplio, flexible y motivador de acciones para la interacción y análisis de la literatura, encauzan perspectivas distintas o concomitantes, siempre que se haga uso de toda la

información que el proceso arroja y se reúna coherentemente para que entonces se establezca un diálogo cultural que relacione sujeto, texto y contexto en un proceso de construcción y de comunicación. Si se contempla en la convergencia articulada de los componentes académico, investigativo y extensionista que se complementan en la universidad, al texto literario como: un objeto cultural de carácter intencional, delimitado, estructurado y expresivo de significados; al estudiante/lector, con su biografía, trayectorias de lectura, gustos, conocimientos, hábitos, contextos, intereses y motivaciones; entonces es posible la activación de diálogos culturales que amplían saberes, experiencias y generan procesos interactivos culturales enriquecedores. (Hernández, 2020, p. 206)

En resumen, la literatura local y regional desempeña un papel fundamental en la construcción de la identidad del futuro profesional, debido a que esta literatura vincula el patrimonio cultural de la comunidad con el desarrollo académico y personal del alumno. Las

obras literarias locales y regionales funcionan como un reflejo de la realidad cultural que rodea al estudiante, lo que le permite reconocerse en la tradiciones, valores y problemáticas de su contexto inmediato. Según Brodowickz (2024) “la literatura es el ámbito específico a través del cual se revisa y construye la identidad” (<https://aithor.com/essay-examples/analisis-y-resumen-de-la-obra-literaria-don-quijote-de-la-mancha-de-miguel-de-cervantes>).

2.2 La clase de literatura local: interacción comunicativa y dialógica

Se coincide con el criterio de Bertin (2020) cuando afirma:

Se habla de las características y de las finalidades de la didáctica de la literatura también en el artículo de la Doctora Isabella Leibrandt de la Universidad de Navarra “La didáctica de la literatura en la era de la mediatización”, donde la autora menciona el trabajo realizado por Joaquín Serrano y José Enrique Martínez en su obra *Didáctica de la lengua y literatura* (1997, p. 8): los dos reconocen que la función de la

didáctica es el secreto de cómo hacer la clase. Su punto de partida es manifestar que es necesaria una didáctica específica para la enseñanza de la literatura: por un lado, tanto para la interacción estudiante-docente como para seleccionar, secuenciar y evaluar los objetivos y contenidos, así como la elaboración de un material adecuado. (p. 40).

Recordar que la finalidad del texto literario, posición que se toma en el trabajo y según Bertin (2020) expone tres finalidades, a saber: el reconocimiento de los aspectos característicos de un texto literario, o, dicho de otra forma, aprender a leer un texto literario; refuerzo lingüístico que es la relación que se deriva entre la educación literaria y la educación lingüística y el enriquecimiento histórico-cultural. (p.20-21).

En ese orden, se parte de que la clase forma parte esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje donde se desarrollan múltiples actividades e influye en cómo se enseña y se aprende. Es el espacio donde el docente interactúa con los estudiantes con el fin de alcanzar objetivos educativos específicos en determinado

tiempo; es el medio donde se plasman los métodos y procedimientos en busca de la eficiencia del propio proceso, afecta tanto el rendimiento académico como al desarrollo personal de los estudiantes, por lo cual resulta fundamental.

A continuación, se muestran algunos de los roles clave que desempeña la clase en este proceso:

- a) Espacio de interacción: La clase proporciona un ambiente donde los estudiantes pueden interactuar con el profesor y entre los estudiantes, facilitando el intercambio de ideas, preguntas y experiencias. ★
- b) Estructuración del conocimiento: A través de la organización de contenidos y actividades, la clase ayuda a los estudiantes a estructurar y asimilar la información de manera más efectiva. ★
- c) Motivación y compromiso: Un entorno de clase bien diseñado puede motivar a los estudiantes y fomentar su compromiso con el aprendizaje, ★

promoviendo un ambiente positivo y estimulante.

- d) Diversidad de métodos: La clase permite la implementación de diferentes estrategias pedagógicas (exposiciones, trabajos en grupo, debates, etc.) que pueden atender a diversos estilos de aprendizaje.
- e) Evaluación y retroalimentación: En el contexto de la clase, los docentes pueden evaluar el progreso de los estudiantes y proporcionar retroalimentación inmediata, lo cual es crucial para el aprendizaje continuo.
- f) Desarrollo de habilidades sociales: La interacción en clase no solo se centra en el contenido académico, sino también en el desarrollo de habilidades interpersonales, como la comunicación, la colaboración y el respeto por las opiniones ajenas.
- g) Creación de comunidad: La clase puede fomentar un sentido de pertenencia y comunidad entre los estudiantes, lo que puede

mejorar su bienestar emocional y su disposición para aprender.

- h) Adaptabilidad: Las dinámicas de clase permiten ajustar el ritmo y el enfoque de enseñanza según las necesidades del grupo, lo que puede ser crucial para atender a los estudiantes.

Ahora bien, enseñar literatura en la universidad de hoy, se enfatiza, requiere adaptarse a nuevos contextos sociales, tecnológicos y educativos, sin perder el núcleo humanístico de la disciplina. La clase de literatura no solo se enfoca en la lectura, sino en la comprensión profunda y el disfrute estético, lo que conlleva a impulsar y adquirir habilidades comunicativas y reflexivas.

Los investigadores Hernández e Infante (2011) declaran que cuando un profesor plantea a sus estudiantes determinado texto literario procura, mediante el disfrute del mismo, favorecer el desarrollo del gusto estético. Acercar a los alumnos a esas producciones literarias a la sensibilidad, al percibir las emociones que provienen de las mismas. Este proceder intenta contribuir a formar a un

ciudadano culto, versado de su entorno y por ello más identificado con el mismo.

Por tal motivo, es en la clase de literatura donde se realiza la lectura (no se concibe una clase de literatura donde no se lea, aunque sea un fragmento) y el análisis de la obra literaria es el sendero esencial en la universidad para el desarrollo de las capacidades y de las habilidades en el estudio literario. Por medio de la lectura el estudiante pasa de un primer nivel de percepción (percepción primaria) a la percepción más profunda del texto leído, lo cual, utilizando correctos métodos y procedimientos didácticos le proporciona a la larga, analizar y valorar con mayor efectividad, a las obras literarias.

Yuviar (2019) en su investigación concluye, y el autor concuerda con ese criterio que:

La falta de lectura literaria durante la unidad podría ser uno de los factores que impide avanzar en las otras tareas de construcción del significado literario. Desde esta perspectiva, se podría establecer que una de las tareas que debiera proponerse la investigación en esta área es avanzar hacia propuestas concretas que

promuevan la lectura literaria al interior del aula, no solo a la explicación del contexto o de los conceptos literarios propios de la unidad de aprendizaje. De esta manera, el docente debe pensar en oportunidades de diálogo propiamente dialógicas, que puedan generar tensión entre las distintas voces intertextuales que emergen en el proceso de la lectura literaria. (p.235).

Entonces, ¿qué se debe tener en cuenta en una clase de literatura local y regional en la universidad?

Uno de los aspectos que se requiere es tarea del profesor como facilitador del proceso; debe seleccionar las opciones teóricas y las estrategias metodológicas que considere más convenientes para asistir en esa adquisición por parte de los alumnos de una competencia literaria, que relacione de forma integrada el conocimiento de textos semánticos como los literarios, favorecidos por el disfrute y goce de la lectura. Por supuesto, no debe obviarse que los docentes sientan el contagio con la literatura para acompañar los aprendizajes de la vida, aprender a interpretar, valorar y apreciar las creaciones de signo

estético-literario. Es esencial la dimensión comunicativa y dialógica, esta interacción no solo se entiende como un intercambio de información, sino como un diálogo en donde los participantes son emisores y receptores a la vez. Es facilitar los procesos comunicativos en los que los estudiantes puedan emitir, expresar, escuchar, valorar y construir significados en conjunto, fomentando la empatía y la comprensión mutua.

La clase debe considerar el contexto cultural y social, debe relacionarse con esa realidad, propiciando que el diálogo incluya experiencias, saberes y valores propios de su entorno. Esto permite que la clase se convierta en un espacio de participación activa y con sentido para los estudiantes.

Se enfatiza que el proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase ocurre mediante la lectura, la reflexión crítica y la producción de textos en interacción con los demás. El docente actúa, por supuesto, como facilitador y parte del conocimiento previo de los estudiantes para promover un aprendizaje significativo, desarrollador y constructivista.

Para que este proceso sea verdaderamente efectivo y dialógico es fundamental establecer y procurar el debido respeto a las normas para la conversación, como escuchar activamente, pedir la palabra en el momento que le toca, valorar las opiniones diversas, creando un ambiente de respeto y colaboración.

No debe faltar el lenguaje oral y escrito, las actitudes lingüísticas, los diferentes tipos de textos, y el contexto social en el que se utiliza. La comunicación en la clase de literatura local y regional es tanto impersonal como social colectiva.

Estos elementos, combinados, reflejan la importancia de la comunicación dialógica en el aprendizaje y disfrute de la literatura local y regional, subrayando la participación activa, crítica y respetuosa como ejes fundamentales. Esta perspectiva está fundamentada en enfoques pedagógicos contemporáneos que vinculan la comunicación, la educación y el constructivismo en el aula.

También, ese guía del proceso debe ser meticuloso, detallista y cuidadoso a la hora de evaluar; la diversidad

de criterios, crear un ambiente relajado, potencial el nivel de las respuestas, la valoración de cada uno de sus alumnos, su pertinencia dentro de los contenidos; evitando de ese modo la desmotivación y la falta de concentración.

Es fundamental valorar los métodos y procedimientos más utilizados en la actualidad para la enseñanza de la literatura en el nivel superior para que incluyan varios enfoques modernos y didácticos que persiguen como meta desarrollar habilidades lingüísticas y comunicativas, así como el análisis crítico y la experiencia estética de los textos literarios, entre los más conocidos están:

- El método discursivo funcional para el análisis de textos literarios que integra diferentes planos del texto y busca una estructuración discursivo-funcional- compositiva que favorece la formación integral del estudiante y del desarrollo del análisis crítico y estético.
- La metodología basada en procesos didácticos secuenciados que trabajan las macrodestrezas

del área de la lengua y literatura: escuchar, hablar, leer y escribir con actividades que promueven la construcción del conocimiento y aprendizajes significativos.

- El enfoque crítico y reflexivo sobre las prácticas de enseñanza y el canon literario, buscando una didáctica creativa y subjetiva que promueva la interacción con la literatura en contextos particulares.
- La planificación pedagógica microcurricular que fortalece la comunicación oral y escrita con métodos globales de lectura y escritura, y técnicas que ayudan a que el estudiante use la lengua de manera eficiente.
- La enseñanza con orientación constructivista, donde la experiencia del lector es medular, fomentando que el alumno se sienta creador y coautor del significado literario a partir de una lectura especial y vivencial.
- La aplicación de metodologías divididas en etapas de diagnóstico, intervención y



evaluación, para contextualizar y sistematizar el análisis literario en la formación universitaria.

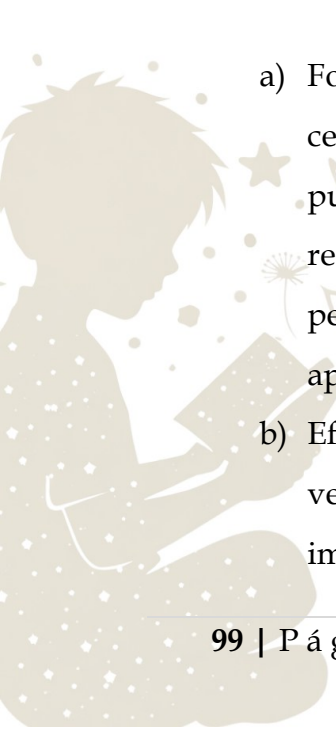
La correcta utilización de los métodos y procedimientos articulan la formación académica con la realidad cultural del estudiante, promueve una comprensión profunda y crítica de la literatura y a la vez fortalece la identidad y el sentido de pertenencia, así como habilidades investigativas y analíticas necesarias para su formación profesional. Es por ello que Argüelles, González (2018) enuncian que el empleo de métodos que enseñen al alumno a aprender, haciéndolo partícipe de experiencias intelectuales inspiradoras, que renueven la información de una manera lógica y científica, más el desarrollo en una serie de habilidades, capacidades, procesos intelectuales y cualidades de la personalidad, pueden ser una ruta para ello.

Es preciso por parte del profesor que imparte literatura explicar las vías que van a utilizar los estudiantes en el análisis literario porque ellas constituyen las distintas maneras en que se selecciona y ordenan los

elementos que forman parte del contenido y la forma de la obra para su posterior análisis. En este punto es menester sugerir la utilización de cada vía según la extensión o tiempo dedicado al análisis de la obra. Estas son:

- El orden del desarrollo del argumento.
- Los componentes primordiales del contenido y de la forma.
- Los problemas planteados por el autor en el desarrollo de la obra.

En el caso específico de la enseñanza de la literatura local y regional en la formación inicial universitaria, según la experiencia y estudios del autor, los procedimientos más apropiados serían aquellos que favorecen la participación activa, la contextualización y el pleno goce del texto.

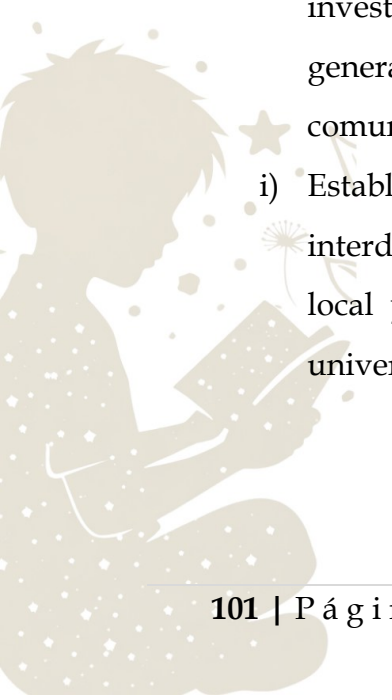
- 
- a) Fomentar el intercambio activo y participativo, centrar la docencia en el estudiante para que pueda discutir y relacionar la literatura local y regional con sus contextos culturales y personales, de modo que estimule la apropiación de patrimonio.
 - b) Efectuar una lectura placentera y con verdadero sentido, por lo que resulta importante guiar a los estudiantes hacia una

lectura donde los textos locales y regionales sean vistos como una fuente de disfrute y conocimiento, integrando actividades que combinen información, análisis crítico y apreciación artística.

- c) Integrar competencias lingüísticas y culturales, para ello, priorizando la literatura propia del entorno cercano que desarrollen en los estudiantes competencias lingüísticas, culturales, y emocionales que amplíen su comprensión del contexto en que viven y estudian.
- d) Integrar en la diversidad, dado el papel fundamental de la diversidad cultural en el ámbito universitario en la literatura local y regional, por lo que es esencial diseñar actividades donde los estudiantes puedan explorar distintas voces, estilos y realidades presentes en su entorno inmediato.
- e) Ampliar el canon que incluya diversos géneros literarios, y entre ellas los más actuales como:

novela gráfica, la literatura digital, narrativas interactivas microrrelatos, la autoficción, la literatura de minorías y voces diversas.

- f) Conectar la literatura con temas y debates actuales en el entorno cercano a su localidad, ya sea local y regional (justicia social, identidad, medio ambiente, tecnología).
- g) Incluir testimonios de autores locales y regionales, crónicas periodísticas, o documentos históricos regionales para enriquecer el contexto.
- h) Transformar a los estudiantes en investigadores activos de su entorno literario, generando productos útiles para la comunidad.
- i) Establecer enfoques comparados e interdisciplinarios que ayude a entender lo local y regional en diálogo con lo global y universal.

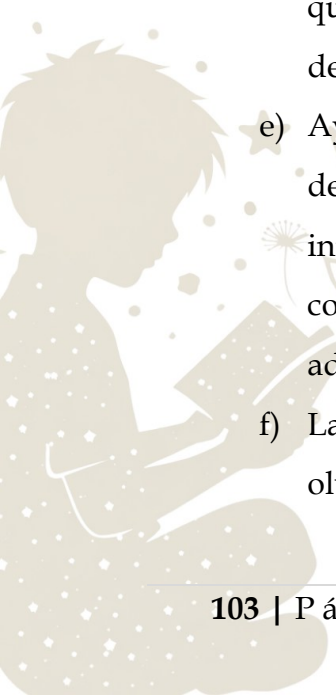


- j) Analizar adaptaciones de obras locales y regionales a otros medios (teatro, radio, televisión, cómic, podcast).

¿Entonces, qué hacer en las aulas? Se pregunta el investigador Lomas (2023) y propone unas ideas fundamentales de las que el autor del trabajo se alinea con ellas:

- a) Hay que favorecer en las aulas la experiencia de la comunicación literaria ya que los alumnos y las alumnas avanzarán en su competencia literaria en la medida en que entiendan que los textos literarios son un modo de expresión entre otros posibles en la vida cotidiana de las personas.
- b) No tiene ningún sentido enfrentar en los inicios de la educación literaria a los alumnos y a las alumnas con formas lingüísticas de una especial dificultad como si esa dificultad confiriera una mayor calidad estética al texto.

- c) Es esencial seleccionar y secuenciar los textos en función de sus dificultades de interpretación a la vez que conviene organizar actividades diferentes (de la lectura individual a la lectura colectiva, del análisis personal a la interpretación colectiva de los textos, de la escritura personal a la elaboración colectiva de textos de intención literaria) y tener en cuenta la diversidad de gustos, expectativas y competencias lectoras de cada alumno y de cada alumna.
- d) Conviene fomentar en las aulas las actitudes que favorecen el placer, la emoción y el disfrute de los textos literarios.
- e) Ayudar a los alumnos y a las alumnas a desarrollar su capacidad para el análisis y la interpretación de textos cada vez más complejos exige planificar un itinerario adecuado de aprendizajes literarios.
- f) La educación literaria no debe conllevar el olvido de otras formas expresivas con las que la



literatura guarda una innegable semejanza en cuanto a sus estrategias discursivas y a sus efectos estéticos. Estos modos de expresión (entre los que se encuentran algunos textos de la canción popular, del cómic y de la publicidad, los relatos cinematográficos, las series televisivas...) gozan de una innegable omnisciencia en nuestras sociedades y comparten en la actualidad con la poesía y con la narración literaria algunas formas del decir y algunos efectos estéticos.

- g) El canon literario es el efecto de una construcción cultural en la que intervienen desde las historias nacionales de la literatura y los estudios de teoría literaria hasta la crítica especializada, las ideologías en litigio, el mundo editorial y la institución escolar.
- h) No hay texto sin contexto y no hay texto literario sin contexto cultural ni mediación editorial.

- i) Finalmente, en las aulas conviene conjugar las actividades de lectura, análisis e interpretación de los textos literarios con las tareas de la escritura libre de intención literaria.

Para trasladar estos principios teóricos y pedagógicos a la práctica docente, resulta ilustrativo analizar dos propuestas concretas de clase didáctica. Estas propuestas buscan ejemplificar de manera tangible cómo implementar las estrategias antes mencionadas y la articulación entre la reflexión teórica, el análisis crítico del texto local y regional, demostrando su viabilidad y potencial impacto en el aula universitaria. Por supuesto, no pretende ser un modelo general porque cada clase se debe adecuar a las características y diversidades del grupo que la va a recibir y depende de la preparación, cultura, capacitación y experiencia del docente.

Ejemplo de una clase:

Tema: La literatura como reflejo de la sociedad contemporánea.

Objetivo;

Comprender cómo la literatura puede dialogar con la realidad actual.

Interpretar textos literarios desde una perspectiva crítica y diversa.

Tiempo: 90 minutos.

Estructura de la clase:

- a) Introducción (15 minutos)
 - Presentación del tema ¿Por qué la literatura sigue siendo relevante hoy?
 - Breve conversación sobre la importancia de conectar la literatura con la experiencia personal y el contexto social. Incitar a los estudiantes a expresar sus criterios, y lograr de este modo la interacción grupal.

Pregunta inicial para los estudiantes:
¿Qué obras literarias actuales o clásicas conocen que aborden problemáticas sociales?
¿Por qué creen que son importantes?

- b) Lectura compartida y análisis (30 minutos). En este momento se sugiere el uso de la plataforma Moodle debido a su amplio espectro de herramientas que facilitan el trabajo, tanto del alumno como el docente.
 - Seleccionar un fragmento de una obra literaria contemporánea o un texto breve que aborde un tema social relevante (la migración, la identidad, la justicia)
- c) Lectura grupal del fragmento. En este momento se recomienda el uso de ABCmouse, Starfall, ReadTheory o Canva
 - Actividad de análisis usando preguntas abiertas:
 - ¿qué temas aborda el texto?
 - ¿Cómo se relaciona con la realidad social

- actual?
- ¿Qué emociones o reflexiones genera?
- ¿Qué perspectivas o voces están presentes y cuáles faltan?
- d) Debate y reflexión (20 minutos)
 - Organizar un dialogo abierto donde los estudiantes compartan ideas e interpretaciones diferentes.
 - Incentivar el respeto por los puntos de vista diversos y la crítica constructiva.
- e) Producción creativa (15 minutos) Google Drive es una interesante opción para este tipo de escritura.
 - Escribir un breve texto que refleje una problemática social, inspirados en el ejercicio del fragmento leído.
 - Esta actividad trata de incentivar la creatividad y la conexión personal con la literatura.
- f) Cierre y conclusiones (10 minutos)
 - Debate y reflexión sobre lo aprendido.
 - Fortalecer la idea que la literatura es una interrelación entre el arte y la realidad.
- Cada lectura es una experiencia única. Ejemplo de una clase:

Tema: La literatura local y regional como identidad y voz comunitaria. Objetivos:

Valorar la literatura local y regional como expresión de identidad cultural y social. Identificar su importancia en la comprensión de la identidad y las problemáticas de su entorno.

Tiempo: 90 minutos.

Estructura de la clase:

1. Introducción (15 minutos) Se recomienda el Project Gutenberg
 - Presentación del concepto de literatura local y regional: ¿Qué se entiende por literatura local y regional?
 - Breve explicación sobre la importancia de conectar la literatura con el contexto geográfico, histórico y cultural propio.
 - Pregunta inicial: ¿Qué autores locales conocen? ¿Qué temas o realidades reflejan sus obras?
2. Lectura y análisis de un texto local o regional (30 minutos). Aquí se recomienda la utilización de la plataforma Moodle por su interacción y posibilidades evaluativas de todo tipo; ABCmouse, Starfall, ReadTheory, o Canva.
3. Selección de un fragmento representativo de un autor local y regional que aborde temas sociales, culturales o históricos relevantes para la comunidad.
 - Lectura del fragmento.
 - Preguntas para el debate:
 - ¿Qué elementos del contexto local o regional aparecen en el texto?
 - ¿Cómo se reflejan las costumbres, el paisaje la historia local o regional?
 - ¿Qué voces y perspectivas se expresan?
 - ¿Cómo dialoga este texto con la realidad actual de la localidad o región?
 - ¿Qué vigencia tiene el texto?
4. Debate y reflexión (20 minutos y se sugiere la utilización de recursos tecnológicos más

avanzados o acorde al entorno educativo).

- Espacio para compartir distintas interpretaciones y experiencias relacionadas con la literatura local o regional.
 - Reflexionar sobre la diversidad y la inclusión de diferentes grupos de la literatura local y regional.
5. Actividad creativa (15 minutos y se sugiere la utilización de recursos tecnológicos más avanzados o acorde al entorno educativo como Google Drive).
- Incentivar a los estudiantes a escribir un texto breve inspirado en alguna vivencia o aspecto del entorno local o regional.
 - Buscar que conecten su experiencia personal con la literatura local y regional.
 - Añadir una solución a la problemática local o regional que les concierne.
6. Cierre y conclusiones (10 minutos). ★
- Reflexión colectiva sobre la importancia de la literatura local y regional como motor de identidad cultural y crítica social.
 - Sugerir lecturas complementarias de otros autores locales o regionales para ampliar el horizonte literario y cultural.



2.3 Conclusiones

En todo el capítulo se ha argumentado que la literatura local y regional es una referencia cultural que puede constituir una herramienta fundamental como formadora de identidad del estudiante universitario; que permite perfeccionar la interrelación del individuo con su contexto comunitario natural y social; de igual forma, la convierte en un instrumento eficaz para el desarrollo de su conocimiento.

Como se ha ilustrado, el deleite por la lectura de las obras locales y regionales permite elevar el nivel de apreciación artístico-literaria del estudiante, además de adquirir las estructuras lingüísticas propias de la comunidad.

En la aplicación de las acciones expuestas los estudiantes se convierten en un ente activo y transformador, al demostrar que en su interacción con la obra literaria de los autores locales y regionales alcanzaban niveles de asimilación conscientes, productivos y creativos superiores, lo que permitió fomentar sus valores éticos y estéticos.

De esta manera, se corrobora la tesis central de este capítulo: que la formación universitaria debe tender hacia un diálogo fructífero entre lo local, regional y universal.

2.4 Referencias bibliográficas

Arguelles, H. C. & González, M. (2018). La formación del pensamiento crítico y creativo desde los procesos de enseñanza-aprendizaje en la clase de lengua y literatura. *Cognosis*. Vol. III. n° 2, abril-junio.

Barbán Carrillo, E., Martínez Roselló, M., & Rodríguez León, Y. I. (2021). La relación texto- contexto: vía para el estudio de la literatura local. *Conrado*, n° 17(S3), 484-492.

Ballester, J & Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *OCNOS* n° 5, 2009, pp. 25-36.

Bertin, V. (2020). Tesis de grado: La didáctica de la literatura en un contexto práctico: clases de lengua española de un instituto de Padua. Investigación sobre la consideración que tienen los futuros profesores sobre la didáctica de la literatura española.

- Fierro Chong, B. M. y García Caballero, A. M. (2022) (Comp.). Las disciplinas humanísticas frente a los desafíos del mundo actual. Tomo II. Lengua y literatura. UM, Matanzas, Cuba.
- García, E. (1992). Lengua y Literatura. Pueblo y Educación.
- Hernández, J.E. (2020). La enseñanza de la literatura: Hacia un enfoque sociocultural. Miami. FL, Estados Unidos: McPherson.
- Hernández, R. & Infante, M. E. (2011). La relación del estudiante con la identidad: un acercamiento a través la literatura local. Ciencias Holguín, vol. XVII, nº 2, abril-junio, 2011, pp. 1-12
- Illas, W. (2014). La literatura local – regional en el circuito de la Educación literaria. Primeras rutas de un mapa investigativo. Universidad de Carabobo.
- Illas, W. (2017). La educación literaria y su tarea pendiente: promoción de la literatura local y regional en el contexto de construcción curricular. Saber, Universidad de Oriente, Venezuela. Vol. 29: 152-168.
- Jiménez et al (2022). Digital: nuevas miradas.

Lafita, Gómez & Hernández (2023). Influencia de la literatura local en la formación profesional. *Opuntía Brava*, 15(3).

Lomas, C. (2023). Enseñar literatura en tiempos revueltos. El deseo de leer y la educación literaria. *Curriculum*, n° 36; julio, pp. 27-50;

Montaño, J. R. (2024). Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la literatura en los niveles no universitarios en Cuba a partir de la década del setenta del pasado siglo. *Varona*, . n° 73, julio diciembre.

Montano, J.R. (2021). La literatura y su enseñanza en el concierto de las Humanidades: una necesidad impostergable para forjar mejores hombres y mujeres en la época de pospandemia. *Varona*, n° 73, julio diciembre.

Ossorio, A. M. (2009). La literatura infantil local y su contribución a la formación **l i t e r a r i a** de los estudiantes de la licenciatura en educación primaria. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en ciencias pedagógicas.

Pérez, M.C. (2002) Estrategia didáctica para la inclusión de la Literatura Local en la Disciplina Estudios Literarios. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias pedagógicas.

Ramírez, Carlos. (2025) La literatura regional como objeto de estudio: las memorias literarias locales. Connotas. n° 30. junio/junio.

Yuviar, A. N. (2019). Oportunidades de diálogo para construir el sentido literario: interacciones orales en una clase de literatura de Tercero Medio. Estudios Pedagógicos XLV, n° 3: 217-238.



Capítulo III. Principios teórico-metodológicos para el análisis de la novela *Náufragos*, de Adrián del Valle

Autor: Mg. Yosvani Alonso Medina PhD.

Email: alonsoyosvani@nauta.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2742-0606>

Afiliación: Universidad de Cienfuegos. Cuba.

3.1 Introducción

Copiosas páginas se han escrito con relación a la literatura, si bien el interés por convertirla en objeto de estudio de una ciencia particular es asunto de relativa juventud, considerando al formalismo ruso pionero en tal afán, allá por los años veinte del siglo pasado. Han sido múltiples, por ejemplo, las propuestas para penetrar hasta la esencia de un fenómeno tan complejo como la realidad objetiva que refracta. Es así que existen métodos de análisis sociológico, psicológico, semiológico, dimensional, estilístico, actancial, lingüístico o intertextual (Montaño, 2007). No obstante, obedeciendo a limitaciones de espacio y considerando que el análisis literario de mejor factura es aquel que reúne lo pertinente de cada método,

se tiene aquí como objetivo explicar la aplicación de principios teórico-metodológicos en el análisis de la novela *Náufragos*, de Adrián del Valle, sin pretender que sea un modelo universal, pues “no es posible proponer un esquema único de análisis aplicable de modo indiferenciado a cualquier texto” (Reis, 1985, p. 32).

Antes de avanzar hacia el cumplimiento del objetivo propuesto se debe considerar la información biográfica del autor. Adrián del Valle nació el 27 de junio de 1872 en Barcelona. De acuerdo con Thomson (2013), visitó Francia, Bélgica e Inglaterra antes de arribar a Nueva York en 1892. Su tránsito por diferentes naciones se inscribe dentro de los movimientos migratorios masivos de finales del siglo XIX y comienzos del XX. El fenómeno de la migración española en particular ha estado estrechamente unido al proceso de conformación de la cultura latinoamericana. Para 1899, como expresa Thomson (2013): “Del Valle returned to Cuba (...), *only weeks after the U.S. Navy had routed the Spanish fleet at Santiago Bay, and continued to work for social reform in the new nation until his death in 1945*” [Del Valle regresó a Cuba (...), solo unas semanas después de

que la Marina de los Estados Unidos había derrotado a la flota española en la bahía de Santiago de Cuba, y continuó la labor por la reforma social en la nueva nación hasta su muerte en 1945] (p. 15).

Del Valle fue una de las figuras más destacadas del anarquismo en Cuba durante la primera mitad del siglo XX. Realizó una prolífica actividad en favor de la emancipación cultural y política de la sociedad en que vivió. A propósito, en las últimas décadas ha aumentado el interés por la literatura de los representantes del anarquismo en Latinoamérica (Lara, 2024). Se considera que el rescate de ese legado explica también la tradición de lucha del continente en etapas más recientes de la historia. Si bien una parte de la producción intelectual de del Valle se puede vincular con Cuba, su obra trasciende los límites de la isla. Su sensibilidad se vio afectada por la historia de la región americana y por motivos universales, como puede apreciarse en *Náufragos*.

En otro orden de cosas, es pertinente considerar la relación de del Valle con el naturismo para la labor hermenéutica de su novela. Tal como lo expone Masjuan

(2006): “La ideología anarquista se apoyó en las ciencias naturales y humanas para impugnar el dogma religioso-antropocéntrico del Antiguo Testamento y los Estados-nación” (p. 99). Mediante el estudio de la naturaleza se buscaba la comprensión de la sociedad, a tono con la influencia positivista en la primera mitad del siglo XX. Pero no se trataba de la mera aplicación de la teoría evolucionista de Darwin a la dinámica de las sociedades, esta postura se superaba con la inclusión de “la ayuda mutua y la armonía que practican aquellas especies sociales que no quieren entrar en vías de desaparición” (Masjuan, 2006, p. 104).

Desde la perspectiva de los naturistas, la difusión de valores como la solidaridad y el trabajo colectivo, presentes en otras especies biológicas, aseguraría la vida de los humanos en armonía; por tanto, era innecesaria la existencia del Estado y cualquier otra forma jerárquica de gobierno. Masjuan (2006) declara que los anarquistas, al relacionar la naturaleza con la sociedad, no eran defensores de la vida silvestre, pero en *Náufragos* hay un énfasis en la naturaleza como sustento de las necesidades

vitales del individuo, lo cual se vuelve una crítica aguda a las estructuras de poder. Del Valle consideraba insuficiente la voluntad del individuo para eludir el orden imperante y desarrollar la vida en la naturaleza. Era menester que la sociedad transformara las condiciones económicas y políticas (del Valle, 1927, citado por Masjuan, 2006, p. 121).

Tanto en el periódico *Pro-Vida* como en la literatura de ficción defendió los principios del naturismo. Loveira (1927) indicó que Adrián del Valle “en una u otra forma [refiriéndose a los textos científicos del autor y a los literarios], hace siempre la impresión del místico, del soñador que platónicamente cultiva un ideal de perfección, tan bello como lejano” (p. 196). A partir de las palabras anteriores se comprenden mejor las implicaciones del título de la obra. *Náufragos* no refiere solo las peripecias de unos personajes que viajan por mar, sino los ideales de un hombre que, fundamentados en el anarquismo y el naturismo, aspiraban a la transformación de la sociedad. En medio de la convulsión de la época aquellos ideales parecían condenados a naufragar, como

reconoce el personaje Octavio Alvar al arribar a Nueva York.

3.2 Desarrollo

En las clases de literatura, generalmente, se presenta el panorama histórico-cultural de la obra y fragmentos, información biográfica del autor y textos críticos. Al final de la actividad se suele orientar la lectura completa para someter a evaluación en encuentros posteriores aspectos como la comprensión, expresión oral y escrita, trabajo en equipo, consulta de fuentes bibliográficas y otras competencias de acuerdo al perfil del egresado. Esta secuencia enfatiza ideas que los estudiantes deben aprehender y contribuye a perpetuar el canon literario en la academia, pero, por otro lado, pudiera predisponer la interpretación, limitar la capacidad asociativa y atentar contra el disfrute de la lectura. Es probable que, si las rutas de análisis que se proponen en la clase no son del agrado de los estudiantes, estos opten por leer resúmenes en internet o por consultar la inteligencia artificial.

El análisis de la obra literaria debe partir de la lectura íntegra con fin exploratorio. Del contacto inicial con el

texto surgen hipótesis que más adelante, con el examen profundo, se comprobarán. En las lecturas sucesivas es útil resaltar fragmentos, tomar apuntes o confeccionar cuadros sinópticos. Se acerca al concepto de análisis propuesto por Reis (1985): “actitud descriptiva que asume individualmente cada una de sus partes [las del texto literario], intentando esclarecer después las relaciones que se establecen entre esas distintas partes” (p. 31). En esta etapa conviene respetar el inmanentismo de la obra literaria, es decir, centrarse en el contenido. Blanch (1996) lo denomina criterio de textualidad al afirmar que “las demás informaciones no derivadas del texto (datos biográficos del autor, circunstancias históricas, etc.) deberán siempre considerarse como subordinadas a los datos suministrados por el texto” (p. 11).

Las particularidades del género, o subgénero, al que pertenece la obra son ineludibles en el análisis y condicionan la interpretación. Un ejemplo de ello es *Náufragos*, que pudiera incluirse en la literatura de viajes como subgénero de la narrativa. El viaje en la literatura tiene una serie de implicaciones que superan el simple

desplazamiento espacial y temporal de los personajes. El tránsito de un lugar a otro no solo se realiza en el ámbito físico, sino también en el simbólico, lo cual favorece el contrapunteo de identidades culturales. A través del viaje la representación del hombre como sujeto social se acentúa. Trasladarse implica el establecimiento de nuevas relaciones con otros y también consigo mismo. Fernández (s. f.) considera que los viajes en literatura son importantes, igualmente, en la definición de la identidad colectiva. Contribuyendo a ese rol, es común la presencia de viajeros que actúan como mediadores entre espacios opuestos.

Por otro lado, la permanencia en sitios y tiempos determinados suele dejar una huella en la siquis de los personajes, como sucede al hombre en la realidad; de ahí que el abandono de una región, sobre todo si es la natal, no debe obviarse en el análisis. Además, el viaje permite la introducción de varios temas y la apreciación de las situaciones desde distintos puntos de vista. La travesía en embarcaciones, en especial, debido al tiempo que tarda en completarse y por el estado de calma que inducen las olas,

posibilita las conversaciones acerca de temas de la cotidianidad y otros más elevados. Acerca del particular se profundizará más adelante.

Lo comentado acerca del papel del viaje en la confrontación de identidades puede notarse en la conversación que sostienen los personajes Cándido Beltrán y Octavio Alvar al embarcarse en el Sirio, desde la bahía de San Francisco, al inicio de la novela. Respetando el criterio de textualidad, se cita el siguiente fragmento:

–Octavio Alvar: Y dígame, ¿cómo diablos se ha enterado usted...? [pregunta cómo su información personal ha llegado hasta Cándido Beltrán]

–Cándido Beltrán: Pues muy fácilmente. En el muelle estaba usted hablando con dos caballeros que fueron a despedirle. Me atrajo el oírles hablar castellano, enterándome de los pormenores de su nombre, profesión y nacionalidad. Y ahora mismo, el lazo del idioma me ha llevado hacia usted. Presumo que somos los únicos a bordo que hablamos castellano.

–Octavio Alvar: Efectivamente, el idioma une en ciertos casos, porque nos hacemos la ilusión de entendernos por su medio (del Valle, s. f., p. 7).

El hecho de ser los únicos hispanohablantes los particulariza en la relación con el otro, que constituye la generalidad, aspecto insoslayable en el manejo de lo identitario. De acuerdo con el concepto de identidad cultural en la diferencia propuesto por Rojas (2011), esta “contiene, en correlación, la mismidad y la alteridad, el yo y el otro” (p. 57). Las dos partes se solicitan mutuamente, pues el “yo” se construye a partir de la confrontación con el “otro”, que conduce a la asimilación o el rechazo de determinados rasgos.

Compartir el lenguaje no es asunto menudo, implica la convergencia de sentidos en la interpretación del mundo. En el trasfondo de la lengua se halla la cultura con su compleja red de interrelaciones. La comunidad de lengua sitúa a los individuos en zonas cercanas de la semiosfera¹, al tiempo que los distancia de otras zonas.

¹ Ver Lotman, I. M. (1996). Acerca de la semiosfera. En *La semiosfera I* (pp. 11-25). Ediciones Cátedra, S. A.

Aun así, Alvar advierte que, aun cuando se comparten rasgos culturales, pueden presentarse divergencias y anuncia: “Espere que nos tratemos un poco y verá cómo no tarda en surgir la incompreensión” (del Valle, s. f., p. 9). El hombre es un ente complejo en cuyo desenvolvimiento influyen múltiples factores, a saber, en síntesis, biológicos, psicológicos y sociales. Esto se evidencia más adelante en la novela, durante la estancia de Alvar en el Cónдор, embarcación de personajes de la clase alta a la que llega tras la muerte del médico a bordo. Allí todos los tripulantes hablan español, pero las diferencias de clases y psicológicas favorecen las contradicciones.

Además del género, debe destacarse el interés en los personajes, sobre todo en la narrativa del continente. La novela latinoamericana del siglo XX, en su diversidad de estilos y temáticas, ha tenido como característica la construcción de personajes profundamente vinculados con el entorno sociocultural e histórico que habitan. Lejos de ser meros entes ficcionales, los personajes se convierten en vehículos que encarnan las tensiones, tradiciones y conflictos propios de América Latina. La configuración, en

este sentido, trasciende la descripción física o psicológica para integrar elementos simbólicos y culturales. Así, los protagonistas de esta literatura no solo narran sus historias personales, sino que también se configuran como representaciones de colectividades, que reivindican su posición en el tejido histórico y cultural del continente.

De manera simultánea, es necesaria la consideración de otros elementos narratológicos como el cronotopo, es decir, las relaciones espacio-temporales, según la definición de Bajtin (1989). En la narrativa latinoamericana del siglo XX los espacios pueden clasificarse en físicos y simbólicos. Los espacios físicos con frecuencia representan los conflictos entre tradición y modernidad, lo autóctono y lo extranjero, así como las luchas de la región. Por su parte, los espacios simbólicos, como aquellos relacionados con la memoria, se convierten en escenarios donde los autores exploran la construcción de subjetividades individuales y colectivas y la resistencia cultural. Con respecto al tiempo, esta literatura a menudo emplea una percepción no lineal arraigada en las tradiciones orales, los mitos indígenas, la colonización y sus consecuencias.

Dicha fragmentación temporal permite al autor la exploración de diferentes momentos de la historia. De tal modo, el cronotopo no solo enmarca la acción, sino que facilita la reflexión acerca de cuestiones típicas del área.

Una vez a bordo del Cóndor, los navegantes arriban a Hawai, donde Alvar ofrece abundantes datos acerca de la historia y la mitología de la isla. El mito se intercala en la novela como justificación de las erupciones de los volcanes y el periodo que media entre ellas. En este pasaje se entretejen varios recursos compositivos que Peñate (2015) numera en la tradición de los relatos de viajes: las digresiones acerca de la historia (Alvar se refiere al rey Kamehameha), lo real maravilloso, típico de América Latina (evidenciado en el propio mito), y el uso de términos dialectales que resaltan la alteridad (se emplea el vocablo *kanaka*²). En correspondencia con la perspectiva de la civilización occidental, donde la historia se concibe

² La palabra *kanaka* en Hawai significa 'persona' o 'ser humano' y se utiliza específicamente para referirse a los habitantes indígenas originales de las islas, los hawaianos nativos. Es un vocablo que remite a la identidad y cultura autóctona, destacando el vínculo simbiótico entre el hombre, los dioses y la tierra. Constituye un símbolo de resistencia y preservación cultural frente a la historia de colonización y cambios sociales en el territorio.

de manera lineal, el mito se asocia con etapas primitivas en el devenir de las sociedades. La contraparte es la razón, el progreso técnico, la organización estatal y la escritura.

Lo anterior implica la marginación de las comunidades cuyo sistema de conocimientos se sustenta en la oralidad y los símbolos. Sin embargo, existe una tradición de rechazo a tales posturas, donde el mito se observa como una dimensión atemporal que estructura el sentido de la existencia para muchas culturas. Enfoques como los de Lévi-Strauss subrayan que los mitos constituyen sistemas complejos que no pueden reducirse a un supuesto atraso. La linealidad histórica, entonces, pasa a ser una construcción que deslegitima otras formas de entender el pasado y el presente. Vignoli (1882) aprecia orígenes comunes en el mito y la ciencia: “The act which produces myth is (...) the same from which science proceeds (...); science, like myth, would be impossible without apprehension, without the individuation of ideas, and the classification and specification of types” [El acto que origina al mito es (...) el mismo del que procede la ciencia (...); la ciencia, como el mito, sería imposible sin la

aprehensión, la individualización de ideas y la clasificación y especificación de tipos] (p. 132).

Las estrategias comunicativas constituyen otras posibilidades de análisis en la obra literaria. En la literatura de América Latina la ironía y el sarcasmo son recurrentes. Peñate (2015) incluye la ironía dentro de los recursos retóricos característicos del relato de viajes. Estas estrategias enriquecen la narrativa, mientras colaboran en el cuestionamiento acerca de la complejidad de las identidades, los conflictos sociopolíticos y las estructuras de poder. En el caso cubano, la ironía y el sarcasmo, junto con el choteo —una forma de humor agudo e irreverente, enraizada en la cultura nacional—, se han identificado como elementos identitarios. Las mencionadas estrategias aportan un carácter lúdico, en apariencia, al discurso y, por otro lado, funcionan como mecanismos de resistencia, crítica y reafirmación cultural.

El personaje Alvar utiliza la ironía en el pasaje donde ocurre la muerte del médico a bordo del Cóndor. El Conde, uno de los tripulantes, opina que el deceso debió producirse días atrás porque “ha puesto una nota triste en

nuestro viaje” (del Valle, s. f., p. 33). Alvar le responde: “Sensible, muy sensible” (del Valle, s. f., p. 33). El Conde interpreta la frase en sentido literal, creyendo que Alvar solo lamenta la muerte de su colega, pero no es así. Luego Alvar aclara su postura: “No me refiero a la pérdida, sino a que ha ensombrecido su viaje” (del Valle, s. f., p. 33). Para el Conde lo más lamentable no es el hecho en sí mismo, sino el momento en que ocurre, como si la muerte producida por una enfermedad pudiera programarse. Mediante la ironía se vitupera la frialdad con que el Conde valora la muerte, ofreciendo una imagen deshumanizada de este. Con la explicación, después de no haber captado la intención comunicativa, se sugiere que el personaje carece de perspicacia, al tiempo que sobresale la dimensión humana y el ingenio de Alvar. Ambos caracteres se contraponen en el fragmento.

El uso del choteo por parte de Alvar también pudiera relacionarse con su identidad cultural, ya que es cubano, según se dice en la novela. Uno de los rasgos identitarios de los cubanos es valerse de las bromas cuando acecha la adversidad. Después del naufragio los personajes

embarcaron en botes y, mientras los demás se sienten malhumorados o asustados por el suceso, Alvar cuenta un chiste cuyo tema se relaciona con la suerte de unos náufragos. El buen humor del doctor aparece nuevamente cuando vislumbran tierra: “Don Pedro, (...) la isla es mía, puesto que he sido el primero en descubrirla. Ante todo, el derecho de propiedad” (del Valle, s. f., p. 91). Alvar, justo antes del naufragio, había afirmado que el dinero en ciertas circunstancias, como cuando peligra la vida, pierde su valor. No obstante, aquí utiliza la ironía para molestar al personaje Don Pedro, quien considera que el dinero lo mantendrá a salvo de cualquier adversidad.

Continuando con las estrategias comunicativas, Alvar emplea un retruécano³ para dirigirse a los misioneros: “Ustedes explotan las conciencias, con sacrificio, y tras ustedes vienen los que, sin sacrificio, explotan los cuerpos” (del Valle, s. f., p. 182). La figura literaria deviene en una crítica mordaz a la explotación. Se

³ “Inversión de los términos de una proposición o cláusula en la siguiente para que el sentido de esta última forme contraste o antítesis con el de la primera”.

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed., [versión 23.7 en línea]. <https://dle.rae.es>

dirige a quienes imponen sus costumbres, ya sea mediante la sutileza de la manipulación o por la fuerza. El pasaje remite a la llegada de los conquistadores a América, los cuales, unas veces con la cruz y otras con la espada, impusieron su cultura. Otro retruécano aparece cuando Alvar advierte al consejo de ancianos acerca del peligro que representan los norteamericanos: “tras estos que dan y no piden, vendrán los que piden y no dan, y luego los que toman sin pedir y de contra aniquilan al que protesta” (del Valle, s. f., p. 183). Aquí la figura subvierte el discurso de quienes buscan convencer con apariencias, al tiempo que anuncia la pérdida progresiva de la libertad, situando a los nativos como cómplices involuntarios de las injusticias.

En relación con los temas, se debe considerar que la literatura funciona como un macrocosmos que refracta la complejidad de la experiencia humana. A ello obedece la diversidad de temas en una sola obra. Sin embargo, esta diversidad no es caótica, sino que se organiza en estratos interconectados, dialogando entre sí y con el contexto de producción. Puede agregarse que los temas no residen

únicamente en el texto, pues se actualizan en la lectura. El horizonte de expectativas del lector y las connotaciones del lenguaje producen espacios en blanco, permitiendo que el hermeneuta destaque unos temas sobre otros. La comprensión de la diversidad temática en el campo de la literatura requiere sensibilidad aguda, pues lo humano, lo social y lo estético se entrelazan para crear significados siempre plurales y abiertos a nuevas interpretaciones. Véanse a continuación algunos temas que sobresalen en la novela objeto de análisis.

La guerra se presenta en el pasaje donde Alvar contempla las nubes y llega el capitán:

—Octavio Alvar: Espléndido, capitán. ¿Se ha fijado usted? Un ejército en derrota perseguido por el victorioso. Y tras ellos, dos charcos de sangre. Es un símbolo. La guerra no es más que eso: sangre.

—El capitán: Es algo más. A veces representa la lucha de la civilización contra la barbarie, de la libertad contra la opresión.

–Octavio Alvar: Y a la inversa, porque los antagonistas son por lo menos dos y cada cual defiende sus intereses.

–El capitán: La guerra es un mal necesario (del Valle, s. f., p. 45).

El empleo del adjetivo necesaria para calificar al sustantivo guerra en la expresión del capitán pudiera aludir a la denominación que adquirió la última etapa de la lucha de los cubanos contra el colonialismo español, organizada por José Martí. Se conoce la disposición de del Valle para participar en la contienda contra España. Otro elemento de interés resulta el hecho que durante las décadas que vivió en Cuba se vinculó con la vanguardia literaria y política, cuyos representantes rescataron la figura del Apóstol. Se debe considerar también que desde finales del siglo XIX y hasta la primera mitad del XX (recuérdese que del Valle muere en 1945) pululan los conflictos bélicos en América Latina y el mundo: la guerra hispano-cubano-norteamericana, la Revolución Mexicana, la Primera Guerra Mundial, las manifestaciones en contra

de los gobiernos de turno en Cuba, la guerra civil española y la Segunda Guerra Mundial.

El amor como sentimiento universal se trata en la novela, pero con una perspectiva poco convencional para la época. Alvar considera que “lo superior en las relaciones amorosas debía consistir en la mutua fidelidad del hombre y de la mujer, con la plena libertad de suspenderlas o romperlas al no poder mantener dicha fidelidad” (del Valle, s. f., p. 178). Nótese que la responsabilidad del hombre y la mujer en la mantención de la fidelidad se equiparan, lo mismo que en la libertad de acabar con la relación cuando no es posible ser fiel. En las sociedades donde históricamente ha dominado el machismo se es más exigente con las mujeres en su rol durante el matrimonio. Constituyen motivos de escándalos las aventuras en las féminas o el abandono de la pareja. *Casa de muñecas*, del noruego Henrik Ibsen, es una de las obras más célebres en abordar el papel de la mujer en el matrimonio; pero en *Las honradas* y *Las impuras*, del cubano Miguel de Carrión, contemporáneas con *Náufragos*, igualmente se introduce el tema.

En el pasaje donde se avisa del fuego en el Cóndor aparece tratada otra de las preocupaciones universales: el destino. Aunque la reflexión en torno al destino no obedece a un interés metafísico, sino que funciona como motivo para atacar el supuesto de la predestinación en la sociedad. El personaje Pedro Roncali está convencido del determinismo: “cada cual tiene reservado su puesto, que responde al rango a que pertenece, a sus aptitudes, a su inteligencia. Hay quien nace para humilde trabajador o sirviente, quien para potentado, aristócrata, estadista, sabio, artista, guerrero” (del Valle, s. f., p. 77). En definitiva, el fuego que desencadenó el naufragio de la embarcación no fue obra del destino, sino de la venganza del fogonero al ultraje del capitán; con lo cual prevalece la visión de Alvar: el destino “no es otra cosa que la ley de causación, según la cual en la naturaleza todo obedece a un encadenamiento de causas y efectos” (del Valle, s. f., p. 77).

La presencia del naturismo inunda las páginas de *Náufragos*, contribuyendo a la crítica de los antivalores de

la sociedad moderna. A manera de ejemplo téngase el siguiente fragmento del diálogo entre Alvar y Beltrán:

–Cándido Beltrán: Doctor, come usted como un pajarito.

–Octavio Alvar: Lo necesario para reponer las energías vitales gastadas. La mayor parte de las enfermedades se deben a que comemos con exceso alimentos impropios. Consecuencias de nuestra civilización.

–Cándido Beltrán (riendo): Caramba, doctor, haría usted un excelente salvaje.

–Octavio Alvar: Qué más quisiera, pero me falta el medio. La civilización se ha extendido tanto que son raros los lugares en donde no se siente su perturbadora influencia. Hasta en  el interior del África  he encontrado fonógrafos y máquinas de coser, los más refinados instrumentos de tortura que han inventado los civilizados.

–Cándido Beltrán: Comprendo que el fonógrafo sea ingrato a los oídos delicados, pero ¿qué tortura puede producir la utilísima máquina de coser?

–Octavio Alvar: ¿Acaso no es una horrible tortura la del vestido? Solo la costumbre, desde la infancia, nos lo

hace tolerable. Impide la tonificación del cuerpo por el aire y los rayos solares. Es, además, inmoral, porque convierte en pecaminosa la casta desnudez (del Valle, s. f., pp. 14-15).

Pero no es la censura absoluta al uso de las ropas lo que predica Alvar, sino a las modas, que, a su juicio, esclavizan al hombre. Acepta la utilidad del vestuario como protección ante los cambios atmosféricos.

Corresponde ahora dedicar unas líneas a la intertextualidad. Se trata de un concepto central en los estudios literarios contemporáneos al postular que todo texto es, en esencia, un tejido de resonancias de otros textos. Su análisis se erige, por tanto, como una metodología fundamental para desentrañar las capas de significado de la obra. En ocasiones la intertextualidad se ha presentado como resultado de un proceso creativo por parte del autor y, en consecuencia, corresponde al lector desentrañarla.

Desde tal perspectiva la intertextualidad se muestra como objeto fijo en el texto. Por el contrario, Zavala (1999) destaca el papel del lector en la conformación de la

intertextualidad: “no es algo que dependa exclusivamente del texto o de su autor; también depende, principalmente, de quien observa el texto” (p. 27). En este punto coincide con las ideas de Glowinski (1994, citado por Domínguez, 2012): “Examinada con referencia a una obra en particular, la intertextualidad deviene un cofactor de la interpretación” (p. 44). Considerando ambos criterios, las relaciones intertextuales no están prefijadas en la literatura, sino que son susceptibles de modificaciones en la medida en que varían los sujetos.

En el presente trabajo se asume la propuesta de Nycz (1993), que incluye las relaciones texto-texto, texto-género y texto-realidad. En primer lugar, la relación texto-texto es la más directa porque se manifiesta, generalmente, a través de citas, títulos, menciones, parodias o traducciones.

Un ejemplo claro es la novela *Wide Sargasso Sea*, de Jean Rhys, que establece una relación directa con *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë. La obra de Rhys construye una precuela alrededor de un personaje de la obra de Brontë (la “loca” del ático, Bertha Mason). En *Náufragos* este tipo

de relación intertextual se plantea desde el título, pues remite a *Naufragios*, de Álgvar Núñez Cabeza de Vaca. Incluso, el personaje central en la novela de del Valle se nombra Alvar.

La interpretación de lo denotado por los sintagmas nominales que funcionan como títulos en las respectivas obras conduce al establecimiento de una diferencia *a priori*: en el primer caso lo más significativo son los sujetos del naufragio, mientras en el segundo el protagonismo recae sobre los acontecimientos.

Al recordar que la literatura latinoamericana del siglo XX utilizó la intertextualidad, fundamentalmente, con la “intención de revisar y reescribir un pasado” (López, 2005, p. 73) puede interpretarse el desplazamiento del punto focal desde los hechos hacia los personajes, en la novela de del Valle, como un afán por resaltar las ideas que estos representan. En tal sentido, *Náufragos* puede inscribirse dentro del conjunto de obras que a lo largo del siglo XX reelaboraron los discursos de la colonia.

Vargas y Cabañas (2023) consideran a *Naufragios* una singularidad en la época, cuando los conquistadores

tenían un interés casi testimonial al contar sus experiencias durante los viajes al Nuevo Mundo. El criterio se sustenta en que el texto “no versa sobre grandes civilizaciones, riquezas o batallas, sino sobre las desventuras del protagonista” (Vargas y Cabañas, 2023, p. 4). Es por ello por lo que la narración se realiza en primera persona y posee un orden lineal desde el comienzo en el mar.

Por su parte, el inicio de *Náufragos* también se sitúa en el mar y se cuenta lo que acontece al protagonista, más la presencia del narrador omnisciente, en consonancia con la tradición novelesca en occidente, le atribuye una intención estética. Este tipo de narrador ofrece una perspectiva totalizadora de los sucesos en la obra al conocer los sentimientos de los personajes, pensamientos, valores y antivalores. Debido a su naturaleza suele identificarse con la voz autoral, pero cabe señalar que la cosmovisión del creador se halla disuelta en las diferentes imágenes que conforman la obra literaria.

En *Náufragos* la identidad cultural de los conquistadores se confronta con la de los indígenas.

Contar en primera persona hace que prevalezca una perspectiva: la eurocentrista. Mientras los indígenas se configuran como bárbaros, destacando la desnudez y despreocupación por la propiedad como antivalores, se realza la civilización de los europeos. En *Náufragos* se invierte la perspectiva de la colonización, aunque los sujetos colonizadores no son europeos, sino estadounidenses.

Del Valle presenta el componente indígena de acuerdo con el mito del buen salvaje (Fernández (s. f.). De lo anterior resulta que el mundo indio es el de “la solidaridad, del apoyo mutuo, el altruísmo, el rito, la música” (Máiz, 2005, p. 3) y los colonizadores aparecen como perturbadores del *modus vivendi*. En resumen, tanto Alvar Núñez como del Valle ponen de manifiesto la contraposición de identidades, cada uno desde perspectivas divergentes por la distancia en el tiempo, los intereses personales y otras determinantes.

En segundo lugar, la relación texto-género se ha tratado de manera indirecta en el desarrollo de este trabajo. A diferencia de la relación anterior, no se establece

entre el texto que se estudia y otro en concreto, sino con el conjunto de convenciones, reglas, temas y estructuras de un género o subgénero literario. El texto dialoga con las expectativas que su género produce en el lector, ya sea para cumplirlas o subvertirlas. Un buen ejemplo es *El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha*, de Cervantes, que adquiere parte del significado por su relación con las novelas de caballerías.

Su grandeza reside en parodiar y transgredir las convenciones del género, tales como el héroe invencible, los amores idealizados y los gigantes, para crear una nueva novelística.

En tercer lugar, la relación texto-realidad es más amplia porque supone que el texto no solo dialoga con otros textos o géneros, sino con discursos no literarios y con el contexto sociocultural e histórico en el que se inscribe. Incluye referencias a sistemas filosóficos, acontecimientos históricos, debates ideológicos, avances científicos o productos de la cultura popular.

Un ejemplo pudiera ser *La peste*, de Albert Camus, ya que, si bien describe una epidemia en Orán, su significado

se amplifica al interpretarla como una alegoría de la ocupación nazi en Francia durante la Segunda Guerra Mundial y como una reflexión filosófica existencialista sobre el mal y la solidaridad humana. Los tres tipos de relaciones intertextuales no son excluyentes entre sí y un analista debe entrenar su sensibilidad para captarlas.

En el tratamiento de la colonización de la isla Maruba, en la novela de del Valle, pueden encontrarse marcas textuales que sugieren la presencia de la relación texto-realidad. Un primer aspecto es el apoyo de los misioneros. El poder eclesiástico se alía con la empresa de conquista y colonización, tal cual ocurrió en América a finales del siglo XV, particularmente en Cuba, de donde es oriundo el personaje Alvar.

Empero, como ya se mencionó, los colonizadores son estadounidenses. Teniendo en cuenta la información biográfica del autor, es probable que del Valle estableciera un paralelismo con la República de 1902, instaurada en Cuba. Los mecanismos para hacerse con la ínsula en la novela son sutiles, al igual que los empleados con el mismo fin en Cuba. Considérese que la intervención

norteamericana estuvo maquillada por medidas que mejorarían la calidad de vida de los cubanos: censo poblacional junto a campañas de alfabetización y vacunación. En la práctica solo fueron estrategias para manipular, como en la novela.

Alvar advirtió al consejo de ancianos del peligro que representaban los estadounidenses, aunque sus argumentos se desestimaron. Los ancianos creyeron que tendrían tiempo suficiente para expulsar a los invasores, si en última instancia se comprobaba el vaticinio. Ante esta situación, Alvar contrapuso: “Hay cosas que hay que impedir que sucedan, porque luego es tarde” (del Valle, s. f., p. 183). Se insiste en la urgencia de obrar con oportunidad para evitar males mayores.

La frase pudiera aludir al fragmento de la carta que José Martí le enviara la víspera de su muerte a Manuel Mercado, donde comunica que sus esfuerzos se dedicaban a “impedir a tiempo con la independencia de Cuba que se extiendan por las Antillas los Estados Unidos y caigan, con esa fuerza más, sobre nuestras tierras de América” (Martí, 2011, p. 161). Vale la pena aclarar que en el caso de Adrián

del Valle la influencia martiana le llega por partida doble: por su afiliación anarquista y por el panorama de las primeras décadas del siglo XX en Cuba.

El anarquismo, desde el siglo XIX, penetró en las filas de los obreros radicados en Cuba y en los tabaqueros que más tarde se establecieron en Estados Unidos. Muchos de estos tabaqueros asistieron a los discursos pronunciados por José Martí y abrazaron sus ideas. Con la instauración de la República en 1902 se gestó un clima de incertidumbres en el cual destacó la respuesta del movimiento anarquista y los intelectuales de izquierda.

Entre las décadas de 1920 y 1930 se desarrolla la vanguardia artística, con cuyos representantes se vinculó Adrián del Valle. A diferencia de lo sucedido con la vanguardia en Europa, cuyo desdén hacia las formas tradicionales del arte propugnó la escatología estética, en Cuba –como en el resto de Latinoamérica– resulta ineludible el vínculo con las raíces. En la inclusión del arte novedoso existe un hilo que conecta pasado y presente: la figura de José Martí. Manzoni (1995) lo confirma con las siguientes palabras: “la vanguardia cubana revisa su

tradición y encuentra a José Martí en un gesto característico de la compleja relación entre la tradición y lo nuevo” (p. 71).

3.3 Conclusiones

Todo análisis literario debe partir del contenido del texto. Sin embargo, la naturaleza del lenguaje en la literatura es connotativa. Por tanto, el análisis no puede ceñirse solo a la descripción, sino que constituye un proceso esencialmente hermenéutico. Debido al papel que desempeña la subjetividad del lector se puede afirmar que no existe una lectura única de la obra literaria. La propuesta presentada resulta válida para esta obra en particular. Su utilidad para el análisis de otros textos dependerá de una adecuación crítica.

Por otra parte, la complejidad de la literatura demanda analistas competentes y sensibles, que la visualicen interdisciplinariamente. La interrelación de las tres disciplinas que conforman la ciencia literaria, a saber, la historia literaria, teoría literaria y crítica literaria, revela un objeto de estudio en constante transformación. Cuando parecen agotadas las posibilidades de creación la

literatura se reinventa a sí misma y lo conocido hasta entonces se debe actualizar.

3.4 Referencias bibliográficas

Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*.
<https://imaginacionhistorica.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/bajtin-las-formas-del-tiempo-y-el-cronotopo-en-la-novela.pdf>

Blanch, A. (1996). *El hombre imaginario: una antropología literaria*. Universidad Pontificia Comillas.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=i3baQ9F2CVAC&oi=fnd&pg=PA7&dq=info:7Tdin54HTM4J:scholar.google.com/&ots=UdiRtMPbaQ&sig=QAjRhERgPXf7ueO7webM5T28iUY#v=onepage&q&f=false>

Del Valle, A. (s. f.). *Náufragos*.
https://www.solidaridadobrera.org/ateneo_nacho/libros/Adrian%20del%20Valle%20-%20Naufragos.pdf

Domínguez, J. (2012). *Don Quijote ha vuelto al camino. La intertextualidad en narraciones de Pablo de la Torriente Brau*. Centro Cultural Pablo de la Torriente Brau.

Fernández, A. (s. f.). Los relatos de viaje en América Latina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 1-16.
<https://bnm.educacion.gob.ar/catalogo/Record/179940>

Lara, E. (2024). El imaginario de la mujer oprimida en la literatura anarquista del Cono Sur, Argentina-Chile (1897-1927). *Cuadernos del CILHA*, 41, 1-17.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9919670.pdf>

López, M. (2005). *Para decir al otro: literatura y antropología en nuestra América*.
<https://www.proquest.com/docview/2431711063?sourcetype=Books>

Loveira, C. (1927). Adrián del Valle: escritor y periodista de Cuba. *Cuba Contemporánea*, 15(171), 193-217.
<https://books.google.com/cu/books?id=i-pI0AEACAAJ>

Máiz, R. (2005). La comunidad indecible: etnia y nación en la novela indigenista Latinoamericana. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y*

Humanidades, 7(14), 1-36.

<https://www.redalyc.org/pdf/282/28271406.pdf>

Manzoni, C. (1995). Martí leído por la vanguardia cubana.

Cuadernos Hispanoamericanos, 15, 71-78.

<https://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/marti-leido-por-la-vanguardia-cubana>

Martí, J. (2011). Cartas y recados a Manuel Mercado. En

Centro de Estudios Martianos, *Obras completas de José Martí*, edición digital, vol. 20, (pp. 13-181).

Centro de ★ Estudios Martianos.

<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cem-cu/20150114054555/Vol20.pdf>

Masjuan, E. (2006). La cultura de la naturaleza en el anarquismo ibérico y cubano. *Signos históricos*, 8 (15), 98-123.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/sh/v8n15/1665-4420-sh-8-15-98.pdf>

Montaño, J. R. (2007). *Temas de actualización literaria.*

Pueblo y Educación.

Nycz, R. (1993). La intertextualidad y sus esferas: textos, géneros y mundos. *Criterios*, 95-116.

Peñate, J. (2015). *La poética del relato de viaje entre la Edad Media y el siglo XXI.* *Letras*, 71, 41-62.
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/5019/4/poetica-libro-viaje-edad-media.pdf>

Reis, C. (1985). *Fundamentos y técnicas del análisis literario.* Gredos.

Rojas, M. (2011). *Identidad cultural e integración desde la Ilustración hasta el Romanticismo latinoamericanos.* Bonaventuriana. ★ ★

<https://www.google.com/url?q=http://cecies.org/uploads/pdf/780/1.pdf&sa=U&ved=2ahUKEwjgko6c8ZLxAhXyQzABHSfWDskQFjAFegQIBBAB&usg=AOvVaw1DsbwRVWdvR3Qppflssbbv>

Thomson, S. L. (2013). *Recovering Adrian del Valle's Por el Camino and building transnational multitudinous communities* [Disertación doctoral, Ball State

University, Muncie, Indiana].

<https://cardinalscholar.bsu.edu/server/api/core/bitstreams/a3b55bb6-bf9b-4588-b542-8518fe888a96/content>

Vargas, M. I. y Cabañas, A. T. (2023). *Confronto de identidades culturales en Naufragios, de Alvar Núñez Cabeza de Vaca* [Trabajo de conclusión de curso, Universidad Federal de Santa María].

https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/28859/Benaduce_Marcia_Isabel_de_Vargas_2023_TCC.pdf?sequence=1&utm_source=perplexity

Vignoli, T. (1882). *Myth and science*.

<https://archive.org/details/mythscienceessay00vignuoft/page/132/mode/2up>

Zavala, L. (1999). Elementos para el análisis de la intertextualidad. *Cuadernos de literatura*, 5(10), 26-52.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5228712.pdf>

Capítulo IV. La complejidad del texto literario: estrategias para un abordaje integral desde la compresión, el análisis y la producción.

Mg. Yadyra de la Caridad Piñera Concepción PhD

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8947-1364>

Email: yadyrap52@gmail.com

Doctor en Ciencias Pedagógicas

Docente y tutora virtual de la Universidad Bolivariana del Ecuador.

4.1 Introducción

“El propósito de una obra literaria es capturar la conciencia y, en consecuencia, crear en ti una sensibilidad imaginada... el nuevo yo que la buena ficción y la buena poesía deberían brindarte es tan amplio como la mente y está profundamente impregnado de sentimiento” (Gass, 1970, p. 29).

Este capítulo está dedicado a quienes saben, que adentrarse en la urdimbre literaria es un acto de sabiduría, compatible con el placer y el conocimiento de leer y

escribir, flexible y creativamente, como acto supremo de realización humana. Escudriñar la literatura es, al mismo tiempo, un viaje de lo ajeno a lo nuestro. La referencia a un hombre enjuto y justiciero, inmediatamente nos remonta al Quijote; una historia de amor, nos devuelve a Verona, a los paradigmáticos Romeo y Julieta. Una sacudida atroz, rememora a Vallejo con sus versos: “Hay golpes tan fuertes... yo no sé”.

Conozco, además, el desconcierto del maestro de literatura frente a estudiantes que no leen la obra indicada, y la batalla con discursos truncos y vacíos de quienes no hallan palabras para decir lo que sienten de forma oral y/o escrita. Recientemente, analizando con mis estudiantes *Otra estirpe* de Delmira Agustini: ante el erotismo refinado y poético de la uruguaya, confesaron mis estudiantes, que “sabían más o menos lo que decía el poema, pero no tenían las palabras para expresarlo”. Era natural: en ese espacio no cabía una interpretación prosaica, y vocablos como *paroxismo* o *éxtasis sensual* estaban ausentes de su léxico activo. Y ya se sabe, que la forma de expresar lo afectivo y cognitivo mediante la comprensión inteligente de la

complejidad del texto literario, es un ejercicio perlocucionario de alto nivel.

La literatura es —y da— capacidad asociativa, desarrollo comunicativo, activación de la imaginación, remedio para el alma, explicación de la realidad, recreación del espíritu, conocimiento del mundo pintado con palabras. Todo eso y mucho más.

En consecuencia, el maestro, responsable máximo en la escuela de cultivar el hábito de la lectura literaria, y de la escritura creativa como derivación del primero, debe estar provisto de soluciones didácticas que motiven, dinamicen, orienten y sostengan el proceso de comprensión, análisis y producción textual. Aquí radica la razón de ser de este capítulo: ofrecer vías para fortalecer la lectura literaria, y la escritura creativa desde la literatura. Por tanto, se ofrece, teniendo en cuenta la complejidad del texto literario y la promoción de la lectura crítica y placentera, una estrategia de comprensión del texto literario, estructurada en cuatro fases: preparación previa, aproximación inicial, análisis del texto en partes lógicas y valoración de cierre. También se incluyen otras soluciones

didácticas: la mediación del maestro, el grupo y la familia, el rol didáctico literario de las ayudas y el papel de la actividad lúdica.

Todo lo anterior, se ejemplifica con obras importantes de la literatura regional y universal, y demuestran cómo, desde la comprensión de la obra literaria, se puede ampliar la cultura de los estudiantes, mediante el tratamiento de la intertextualidad, y desarrollar los procesos de comprensión – como triada procesual (traducción, interpretación y extrapolación)- análisis y producción textual.

Siguiendo esta lógica, se estructura el capítulo como sigue:

- I. El proceso de comprensión del texto literario escrito
- II. Aproximación a la complejidad del proceso de comprensión del texto literario
- III. Estrategia de comprensión del texto literario
- IV. La mediación del maestro, el grupo y la familia
- V. El rol didáctico literario de las ayudas
- VI. El papel de la actividad lúdica

Puesto que creemos en el poder “casi mágico” del maestro para conquistar a sus alumnos con la lectura expresiva de una obra literaria y trascender, incluso, en el recuerdo perdurable de sus estudiantes, por la emoción de unos versos, concebimos este diálogo. Y aunque no se pretende imponer fórmulas preconcebidas, sí se persigue contribuir, modestamente, a la preparación científica y metodológica del docente, exclusiva superación profesional para mostrar a “los otros” la ruta apasionante hacia el fantástico mundo de la lectura y la escritura desde la literatura.

4.2 Desarrollo

4.2.1 El proceso de comprensión del texto literario escrito

La comprensión se considera un proceso de atribución de significados al texto y no una simple reproducción de lo que el texto nos comunica, proceso que, en el caso del texto literario, es más complejo por su capacidad connotativa, su multivocidad, su polisemia, su

conformación metafórica y generalmente hermética, sobre todo en ese necesario primer acercamiento a la obra.

La polisemia, en este sentido, se presenta como un fenómeno singular, ya que cada autor-emisor es irrepetible y cada lector-receptor interpreta el texto desde su propio contexto histórico y social. En ese proceso, el lector decodifica la imagen artística trascendiendo lo meramente informativo para disfrutar del valor estético de la relación sujeto-objeto (lector-texto) y sujeto-sujeto (lector-autor-otros lectores). Esta experiencia depende de la estrategia de lectura, los saberes previos y la visión del mundo del lector, quien además encuentra en la lectura una forma de proyectar y expresar rasgos de su personalidad.

La definición de la literatura se mueve entre dos posiciones: 1) “La literatura es ‘arte de la palabra’”; 2) “Literatura es todo aquello que una colectividad determinada en un momento y lugar determinados, reconoce como tal”. La primera, esencialista en sus raíces, nos remite a las dos dimensiones básicas del proceso literario, trasladando el problema a cada uno de esos dos

ámbitos: su codificación verbal y su dimensión estética. Sin embargo, ignora la condición histórica de los procesos de codificación/descodificación. La segunda, netamente sociológica, replantea la pregunta “¿qué es la literatura?” en términos de “¿por qué una colectividad determinada reconoce como literarios determinados productos verbales frente a otros no identificados como tales?” (Vázquez Medel, s.f.). A los efectos de este trabajo, ambas definiciones se consideran válidas en su integración dialéctica.

El hecho de que la literatura como fenómeno artístico-comunicativo tenga sus propias particularidades, que la caracterizan y distinguen de otros tipos de textos por su carácter simbólico y plurisignificado, de manera que se considere un sistema signifiante y un mensaje, no significa que niegue las regularidades esenciales de todo texto.

Siendo la palabra su medio de expresión por excelencia, la gramática y los códigos lingüísticos de la literatura son los mismos que los del lenguaje común, pero dispuestos en la obra literaria en imágenes artísticas según

la intención comunicativa del autor, es decir, semióticamente estructurado desde una estética particular. Si se considerara la literatura como un discurso especial, cada obra exigiría unas condiciones de recepción especiales y, por ende, todo texto literario sería un tratado lingüístico nuevo y una concepción de la realidad particular, totalmente alejada de aspectos reconocibles por el lector, lo cual no tendría sentido. (Ciro, 2021).

“Es evidente que esa inclusión de la actitud estética en la obra artística se produce en el propio acto de creación y que, por tanto, la actitud estética no es intemporal, sino que pertenece al mundo de la experiencia histórica. La actitud del sujeto lector establecerá los márgenes de convergencia y divergencia con el objeto estético y es este proceso el que consagra la ‘dialéctica de lo estético’, dándosele una innegable dimensión ‘poético-productiva’ al acto de lectura y recepción del texto literario. Uno de los mayores logros de la semiótica ha sido su comprensión del signo no sólo como signo de algo, sino, sobre todo, como signo para alguien” (Vázquez Medel, s.f.).

Aun cuando el texto literario se sirve del código lingüístico, se distingue por constituir “un conjunto estructurado de enunciados, fijados por su unidad sistémica o de estilo. El texto literario se presenta en un plano horizontal, sincrónico, que le confiere una riqueza formal, conceptual y creativa adquirida o formada en su propio contexto (lectura desde el yo y el aquí). Pero además tiene la cualidad de supervivir en el plano vertical diacrónico e histórico de la palabra hecha cultura, lo que le confiere significación adicional depositada-acumulada por el tiempo y las sucesivas acumulaciones culturales” (Vázquez Medel, s.f.).

A diferencia de otros tipos de textos, en el texto literario predomina la función estética. En cada tipo de texto predomina una función según el esquema de Jakobson: expresiva, poética o estética, conativa, referencial, fática y metalingüística. “En todo acto comunicativo (lingüístico, literario, musical, pictórico, histórico, filosófico) están presentes las seis funciones solo que una de estas desempeña el papel predominante; por ejemplo, en la literatura la función predominante es la

poética; en la publicidad es la conativa; en los lenguajes profesionales es la metalingüística” (Figuerola Arencibia, s.f., p. 24).

En este caso, se pueden sobreponer varios procesos cuya explicitación crítica es fundamental: a) el reconocimiento estético de la obra literaria (captación de su sentido estable) en función de su propio “código estético”; b) el reconocimiento estético de la obra literaria en función de nuestro actual “código estético”; c) la experiencia de placer, derivada de otros factores de nuestro módulo personal de recepción (Vázquez Medel, s.f.).

Por la contribución al crecimiento espiritual e intelectual que produce la literatura, resulta oportuno crear oportunidades para que desde edades tempranas el sujeto pueda entrar en contacto con ella y enamorarse del texto literario, en lo cual la escuela y la familia juegan un papel esencial. “Uno de los aspectos en la formación del hábito de lectura es la enseñanza de obras literarias, su valoración y disfrute, puesto que la literatura, por su contenido humano y cualidades estéticas, puede ser un

instrumento altamente eficaz para despertar desde temprana edad motivaciones por leer a la par que con una orientación adecuada se van fijando ciertos aspectos educativos morales, filosóficos, que el verdadero arte literario es capaz de sintetizar con extraordinaria riqueza” (Viñalet, 1979, p. 42).

La literatura tiene carácter omnitemporal y omniespacial. Aspira a influir en el intelecto y en las emociones de otros seres más allá de su contexto de creación, más allá de los límites de su tiempo y de su espacio y, especialmente, más allá de los contenidos de la percepción ordinaria. Persigue trascender. Esta aseveración tiene un potencial extraordinario para desarrollar, desde el punto de vista cognitivo, el pensamiento hipotético-deductivo de los estudiantes, y desde el punto de vista axiológico los valores éticos y estéticos. (Lafita Vázquez, Hernández Sánchez, & Montalvo Díaz, 2022).

La comprensión literaria supone un trasiego constante por múltiples áreas del saber, es decir, un ejercicio interdisciplinario. Planificar, entonces, la

comprensión del texto literario desde la
interdisciplinariedad presupone:

- a) Tener en cuenta la relación entre sujeto creador, sujeto lector y sociedad.
- b) Analizar la forma y el contenido desde el aparato categorial del texto literario, lo cual involucra comprensión, análisis y construcción textual.
- c) Valorar la intención comunicativa del escritor al hacer referencias a áreas del conocimiento de diversas disciplinas: lingüística, semiótica, ciencia del texto, etnología, historia, filosofía, ciencias naturales y exactas, artísticas, tecnológicas y otras, de acuerdo al entramado cognitivo y afectivo de la obra literaria (Romeu Escobar, 2003, p. 7).

En interacción con la interdisciplinariedad, se ha de potenciar el desarrollo de la intertextualidad, puesto que “la productividad de un texto no puede analizarse al margen de los contextos de los lenguajes en que se mueve

y, por otra parte, la producción de un texto se remonta a otros textos, concepción esta que pasa por una sugestiva aproximación del concepto de palimpsesto, o sea, de la posibilidad de descubrir bajo el texto presente inscripciones antiguas, ya desvanecidas, pero todavía escrutables. La intertextualidad es un proceso de absorción y transformación más o menos radical de múltiples textos que se proyectan (continuados o rechazados) en la superficie de un texto literario particular” (Reis, 1985, p. 74). Es por ello que, en los enfoques actuales para la enseñanza de la literatura en su vínculo con la crítica literaria, se asume una perspectiva intertextual, que se interesa en la obra como signo semiótico que establece una conexión sistémica con palabras, frases e ideas, y del texto con otros textos.(León & Dávalos, 2022).

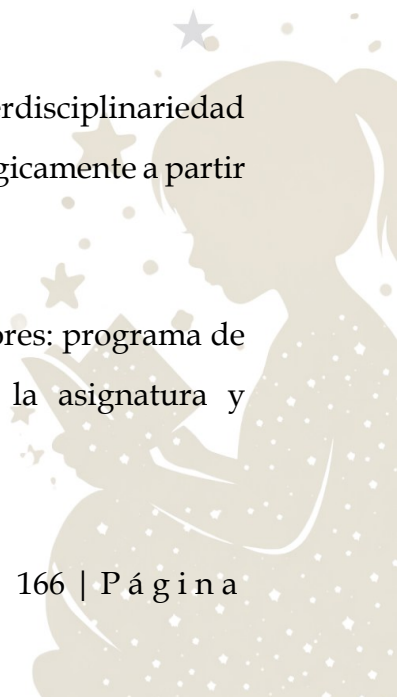
Por tanto, la intertextualidad presupone:

- Relación con textos anteriores y, a su vez, antecedente de otros textos literarios.

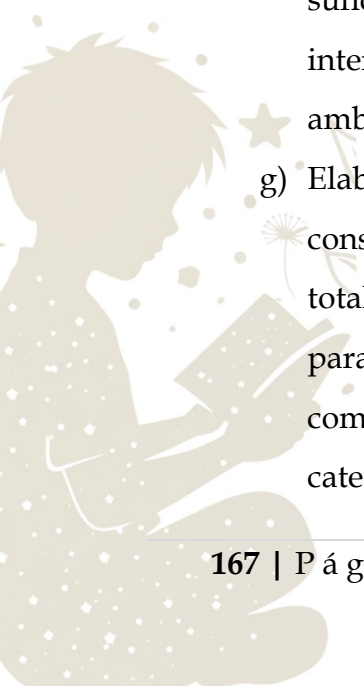
- Apelación intencional, consciente de un texto (verbal o no) dentro de otro.
- Desempeño de funciones semánticas y artísticas generalmente diferentes.
- Entendimiento de un texto como integración de citas, alusiones, experiencias anteriores, vivencias, visitas a otros textos, explícitas e implícitas.
- Relaciones ideotemáticas, expresiones lingüísticas, rasgos compositivos, estructuras de género y elementos del contexto histórico-cultural que confluyen amigablemente (Reis, 1985, p. 74).

Esta relación dialéctica entre la interdisciplinariedad y la intertextualidad se trabaja metodológicamente a partir de pasos de obligado cumplimiento:

- a) Análisis de documentos rectores: programa de la disciplina, programa de la asignatura y otros.



- b) Realización de la derivación gradual de objetivos.
- c) Diagnóstico de los estudiantes acerca de su competencia literaria.
- d) Estudio teórico de la intertextualidad y la interdisciplinariedad, así como su importancia para la comprensión del texto literario.
- e) Utilización del método de trabajo con el texto, tomando en cuenta lo paraliterario y lo literario, desde la preparación previa hasta la valoración de cierre.
- f) Selección de un texto que permita abordar con suficiencia la intertextualidad e interdisciplinariedad y valorar la relación entre ambos procesos.
- g) Elaboración de las tareas docentes pertinentes considerando conocimientos previos, lectura total del texto, trabajo con elementos paraliterarios y literarios, niveles de comprensión, análisis y construcción, categorías del análisis literario, niveles de



ayuda, autorreflexión del estudiante y
presentación novedosa de la tarea docente

Identificar las relaciones intertextuales y explicarlas desde la relación texto-contexto, auxiliándose de las aportaciones de diferentes ciencias en una comprensión interdisciplinaria, permite al alumno atribuir significados a un texto con mayor eficiencia, llegar a las implicaciones más profundas de la obra literaria y sentir ese placer necesario de descubrir los mensajes más recónditos de la literatura; además, impulsa el desarrollo intelectual, emocional y cultural del sujeto lector (Reis, 1985, p. 74).

4.2.2 Aproximación a la complejidad del proceso de comprensión del texto literario.

¿Cuáles pueden ser aquellos aspectos que dan complejidad al proceso de comprensión de un texto literario, sobre todo para un lector novicio?

A juicio de la autora, por su experiencia en la instrumentación didáctica de la comprensión de la lectura literaria, estos aspectos son:

a) La politematicidad, el cosmopolitismo, la interdisciplinariedad e intertextualidad que pueda tener la obra. No es igual leer un cuento cuya trama sigue una secuencia temporal lineal, sin digresiones por parte del narrador, con una temática única, sin diversidad de subtramas, a una obra que, por el contrario, lleve y traiga constantemente varios ejes temáticos, y acuda a saberes de ciencias heterogéneas. Concretamente, lo que hace, digamos, compleja una obra de Jorge Luis Borges, por ejemplo, es su imbricación conceptual y formal, a diferencia, por ejemplo, de un cuento para niños como *La caperucita roja*.

b) La subordinación de elementos culturales subyacentes, de *interpolaciones aparentes*, a un tema principal, en los que unos y otros son insustituibles y provechosos. Es muy usual encontrar en una obra literaria, desviaciones del tema central de manera intencionada, trayendo a colación nuevos conceptos, inferencias culturales, temas, que aportan conocimientos colaterales de gran valor formativo y

- complementan el mensaje de la misma, puesto que esas interpolaciones no son gratuitas de ningún modo.
- c) La lectura, por ejemplo, de un cuento como *Bebé y el señor Don Pomposo*, incluido en *La Edad de Oro*, del cubano José Martí, se hace más compleja por las interpolaciones culturales, tal como se demuestra en el siguiente fragmento con que se inicia el cuento y con el cual comienza la descripción y presentación del personaje protagónico, *Bebé*: *“Bebé es un niño magnífico, de cinco años. Tiene el pelo muy rubio, que le cae en rizos por la espalda, como en la lámina de los Hijos del Rey Eduardo, que el pícaro Gloucester hizo matar en la torre de Londres para hacerse él rey. A Bebé lo visten como el duquecito Fountleroy, el que no tenía vergüenza de que lo vieran conversando en la calle con los niños pobres”*. Véase cuántos elementos culturales de ética, historia, lástica y otros, aparecen en solo unas líneas.
- d) La subordinación sucesiva de ideas, una detrás de la otra en el mismo párrafo o en la misma estrofa (en el caso de la lírica) incluso, a la manera de

encabalgamiento conceptual. (El ejemplo anterior, sirve de demostración a este aspecto).

- La escasez de diálogos y la presencia de detalladas descripciones en el género épico, o el hipérbaton, por ejemplo, en la lírica.
 - Extensión de los párrafos o estrofas, que a veces pueden ser excesivamente largas.
 - Extensión excesiva de los textos.
- e) Una gran cantidad de obras literarias presentan estas características, sobre todo en el género épico, las cuales forman parte de ese caudal inagotable de las lecturas imprescindibles e irrenunciables para todos los hombres, por su valor estético y conceptual. Hay movimientos literarios como el realismo crítico, en cuyas novelas se escriben largas y minuciosas descripciones, recordemos, por ejemplo, Papá Goriot y las múltiples páginas que magistralmente emplea Balzac para describir la pensión de la señora Vauquer, comenzando desde la verja del jardincillo hasta llegar a la vajilla de la pensión. En estos y otros casos, el lector novicio puede llegar al tedio o simplemente,

saltar las páginas, por tanto, deben tenerse en cuenta los procedimientos didácticos que ayuden al lector en su proceso de comprensión e impidan la mutilación de la lectura.

- f) La complejización de la construcción interna y externa de la obra, sobre todo a partir de la literatura de vanguardia y del uso de las técnicas de la narrativa contemporánea y de la postmodernidad, en las que la yuxtaposición de planos temporales y espaciales, los espacios míticos, las palabras sintácticamente dislocadas o incompletas, la diversidad de puntos de vista del narrador, las construcciones estróficas distorsionadas y con una métrica particular, entre otras.

¿Cómo resolver este problema y aligerar la complejidad del proceso de comprensión del texto literario? Esta es una pregunta que asiduamente se hacen los maestros de Literatura, aunque no quedan exentos de este cuestionamiento el resto de los docentes, pues la comprensión de la lectura tiene un carácter transversal en todo plan de estudio.

Muchas pueden ser las soluciones didácticas que se instrumenten para guiar y cooperar en favor de la comprensión del texto literario. En este espacio solo se hará referencia a algunas de ellas, como son: la estrategia de comprensión del texto literario, la intervención de componentes personales, como el maestro, el grupo y la familia; el uso adecuado de las ayudas, y el papel de la actividad lúdica.

4.2.3 Estrategia de comprensión del texto literario.

En el mundo contemporáneo son múltiples las propuestas de metodologías, estrategias, modelos, algoritmos y alternativas metodológicas que se han planteado, por parte de diversos especialistas, para la comprensión textual en general, y del texto literario en particular. Casi todos coinciden en que hay un método insustituible, que es el método de trabajo con el texto (Romeu Escobar, 2003, p. 7). Partiendo de este método rector, la comprensión del texto literario debe atender tanto a los elementos paraliterarios como a los literarios.

Se entiende por elementos paraliterarios todo el conjunto de “conocimientos sobre los elementos que influyen y moldean la obra. Estas condicionantes van desde el autor y la época en que escribió hasta los convencionalismos estéticos culturales que la definen como producción artística. Los elementos paraliterarios aportan un soporte cognitivo y afectivo que permite analizar el discurso desde un enfoque sociocultural; se relaciona al lector directamente con el contexto biográfico, es decir, con la multiplicidad de factores epocales — políticos, históricos, sociales, ideológicos, científicos, tecnológicos, estéticos, culturales y otros— que, en relación directa con los acontecimientos personales del artista y su concepción del mundo, condicionan el surgimiento de una obra literaria en un período histórico-social determinado, todo lo cual presupone una estética concreta y singular.

Por su parte, los elementos literarios, considerados como el estudio de la obra en sí, se separan de los elementos paraliterarios solo por razones metodológicas, pues constituyen un binomio dialéctico que interactúa

sistémicamente en el proceso de comprensión. Los elementos paraliterarios han de estar presentes en el trabajo de comprensión del texto literario, en tanto este fue escrito por “alguien” en un “contexto determinado”, y para “algo”.

Cabe preguntarse cómo, por ejemplo, se comprenden los valores gnoseológicos y estéticos de una obra como *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez, sin estudiar antes, durante o después —el orden responde a la estructura y objetivos de la estrategia didáctica que se plantee— la vida del escritor, su afiliación política, su método de creación del realismo mágico, su mundo biográfico, sus relaciones familiares, su infancia en Aracataca; todo lo que permita valorar esa imbricación paraliteraria entre su vida y su obra, para luego poder explicarse la creación de Macondo y la genealogía de los Buendía.

Sin embargo, no se trata de que el alumno haga una investigación sobre la vida y obra de un escritor de manera desordenada y ausente de fines específicos. Una hechología incongruente y poco pertinente de datos

biográficos –premios, viajes de un escritor cuya obra vaya a estudiarse– provoca un grado tal de tedio que difícilmente se superará con el análisis mismo de la obra. Por ejemplo, si se proyecta el estudio de un poema como *El ruego* de Gabriela Mistral, no serviría directamente, de manera sustancial, al alumno conocer detalles triviales como si su sobrino Yin Yin se suicidó, si visitó Cuba y conoció a Dulce María Loynaz o si Pablo Neruda la recibió en Chile en 1954, o si murió en Nueva York.

Importante sí resulta que el alumno investigue sobre la significación amorosa de Rogelio Ureta en los años jóvenes de la poetisa, las circunstancias trágicas de su muerte y la concepción religiosa de la autora, porque son datos que aportan básicamente la urdimbre ideo-temática de la obra y le confieren un carácter autobiográfico puntual, sin los cuales no se puede comprender inteligentemente el poema.

Pero el gran reto es lograr la interrelación entre los elementos literarios y paraliterarios en el análisis de la obra literaria, la cual debe planificarse en las tareas de

comprensión desde un algoritmo de trabajo que contenga cuatro fases fundamentales.

4.2.4 Fases de la estrategia de comprensión de la obra literaria

La estrategia de comprensión de la obra literaria que se presenta, incluye cuatro fases:

- Preparación previa.
- Aproximación inicial.
- Análisis del texto por partes lógicas.
- Valoración de cierre (Piñera, 2009)

4.2.5 Primera fase: preparación previa

La primera fase, la preparación previa, está relacionada con el acercamiento primario al texto literario. Se concreta en la ejecución de algunas tareas de comprensión más o menos sencillas, agradables, participativas, cuya ejecución no implica necesariamente la lectura del texto que se va a analizar; estas tareas actúan como “ganchos” preparatorios para la realización

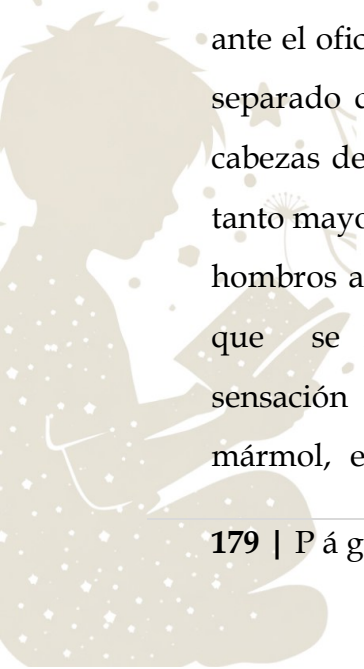
posterior de tareas más complejas que lleven al lector a la comprensión más profunda del texto.

La preparación previa, además, permite dar referencias culturales diversas que constituyen ayudas para la comprensión y refuerzan la interdisciplinariedad e intertextualidad; tiene también un carácter anticipador, pues se presentan, aclaran o amplían referentes culturales que los lectores encontrarán en el texto; tiene un carácter socializador al propiciar el trabajo independiente del alumno en interacción con el grupo y un carácter autorregulador, que está en relación directa con la metacognición, pues ya el lector, muy primariamente, puede comenzar a evaluar su proceso de comprensión al explicarse por qué se anticipan determinados elementos culturales. Valga citar un ejemplo, en este caso, el trabajo de comprensión con un cuento del escritor cubano del siglo XX, Virgilio Piñera titulado *La boda*. Como es un cuento breve, se ofrece a continuación:

4.2.5.1 *La boda*

Los invitados que llegaron con la debida puntualidad pudieron ver cómo dos hombres de alguna edad,

caminando de espaldas al atrio y viniendo del altar, desenvolvían de un enorme carrete dos cintas blancas que colocaban sobre los espaldares de los asientos situados junto a la senda nupcial. Los que no llegaron con la debida puntualidad vieron las cintas ya colocadas. También la gran alfombra roja. A una señal, el altar se iluminó, mientras el pie derecho de la novia penetraba en el templo. Cuando el extremo de la cola de su vestido tocó justo el sitio donde su pie derecho había marcado una levísima huella, se pudo observar que dejaba atrás treinta cabezas de águila que formaban el tope de otras tantas columnas situadas en el atrio. Así que una vez llegada la novia ante el oficiante, el extremo de su cola vino a quedar separado de su cuerpo por una distancia de treinta cabezas de águila. Claro que la distancia parecía un tanto mayor a causa del ángulo que se formaba de los hombros al suelo. Pero no era tan agudo como para que se le considerase capaz de producir una sensación de ostensible malestar físico. El piso, de mármol, estaba un poco manchado. También, las



cintas limitadoras dejaban ver un pequeño ángulo por el vacío existente entre asiento y asiento. Pero ya la novia iniciaba la salida apoyando suavemente su pie izquierdo en el primer peldaño de la graciosa escalinata que conducía hasta el altar. De modo que, a causa del paso dado por su pie derecho, el extremo de la cola avanzó un tanto en dirección del altar. Igualmente, por efecto de su cuerpo al volverse hacia la concurrencia, parte de la cola que arrancaba de los hombros enrollóse sobre la espalda y en su parte izquierda. Entonces fue descendiendo pausadamente los peldaños de la alfombra roja. También el piso de la senda estaba un poco manchado. Ya se acercaba al punto donde el extremo de la cola se abandonaba como un animal echado. Al coincidir ésta, hizo un ligerísimo movimiento desarrollado de abajo arriba, esto es, de su talle a sus hombros, y el extremo de la cola respondió con un breve funcionamiento, pero tan afinado que permitió al pie derecho pasar sin fatiga alguna. Desde este momento la cola fue perdiendo su inclinación y comenzó a seguir a la novia. Esta ya daba

su último paso con el pie derecho sobre la alfombra roja, y su cuerpo, perdiéndose en la caja del coche, indicaba claramente que la boda había terminado. (La Habana, 1944).

Tomando como punto de referencia el absurdo que caracteriza la obra piñeriana, y el argumento del cuento, comienza el trabajo de comprensión con la lectura comentada de un fragmento de una entrevista dada por el escritor.

4.2.5.2 *Lectura comentada de la entrevista*

“A mi entender un cubano se define por la sistemática ruptura con la “seriedad”. Como cualquier mortal, el cubano tiene sentido de lo trágico. Pero al mismo tiempo este cubano, no admite, rechaza, vomita cualquier imposición de solemnidad. Aquello que nos diferencia del resto de los pueblos de América es precisamente saber que nada es verdaderamente doloroso o absolutamente placentero. Se dice que el cubano bromea, hace chistes con lo más sagrado”. (Tomado de: Prólogo para los Cuentos Fríos. (Rodríguez Feo, J. La Gaceta de Cuba, 1989)

Sin dudas, esta preparación previa coloca al lector en una posición más factible para la comprensión del cuento, pues ya comienza a adentrarse en la personalidad del escritor, en su método del absurdo y en la ironía presente en su obra. Todo esto, sin haber leído necesariamente el cuento. Si se añaden aspectos de su biografía, de su vida en La Habana de la seudorrepública, aspectos de la crítica literaria en torno a su obra, si se leen fragmentos de algún otro cuento virgiliano o de alguien de su generación, entre otras opciones, se enriquece notablemente este primer momento.

4.2.6 Segunda fase: aproximación inicial

La segunda fase es la **aproximación inicial** la cual sí exige la lectura del texto para poder realizar las tareas de comprensión. En este momento, se describe totalizadoramente el texto, a nivel de macroestructura, se efectúa una comprensión general para la verbalización global del texto. Ya se puede realizar el pesquisaje rápido de ideas principales, hacer inferencias preliminares y prefigurar posibles analogías con otros textos, así como identificar elementos cognoscitivos que funcionan como

ayudas para la comprensión más profunda del texto desde la intertextualidad y la interdisciplinariedad.

Aprovechando la inclusión del cuento *La Boda* de Virgilio Piñera, y haciendo notar la importancia del lenguaje paratextual - desde ilustraciones, esquemas, gráficos, obras plásticas y otras- se puntualiza entonces, que en este momento, ya se puede proceder al análisis de la estructura general de la obra para el análisis del argumento, y se puede plantear al lector una tarea de comprensión como la siguiente:

4.2.6.1 *La boda: su estructura*

En el esquema mudo, relaciona los motivos asociados que conforman el argumento.



¿Con qué partes de la estructura interna del cuento se corresponde el esquema mudo?

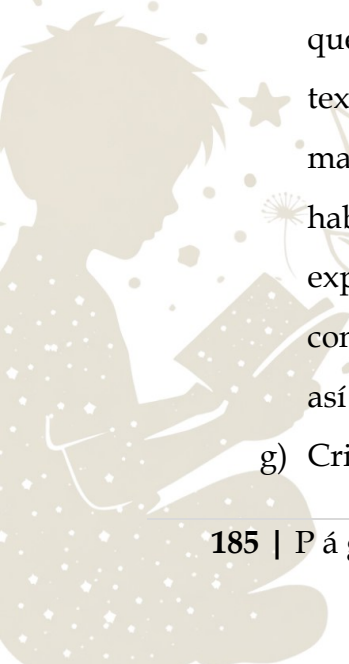
Si el título no fuera *La boda*, qué otro elemento recurrente en el cuento pudiera titularlo?

4.2.7 Tercera fase: análisis del texto por partes lógicas

La tercera fase es el **análisis del texto por partes lógicas**. Para comprender un texto literario, es necesario dividirlo en secciones o fragmentos lógicos que se puedan comparar entre sí, de manera que se puedan identificar conexiones, relaciones y la secuencia que organiza el contenido del texto. Esta fase exige que la tarea de comprensión se haga más compleja, de forma tal que el alumno pueda:

- a) Leer reiteradamente el texto, de acuerdo a su autorregulación del proceso de comprensión.

- b) Relacionar elementos semánticos, sintácticos y pragmáticos del texto.
- c) Identificar y explicar los diferentes acontecimientos del texto, el uso del tiempo y espacio, clasificar y caracterizar personajes.
- d) Identificar y explicar el lenguaje figurado del texto.
- e) Identificar las interpolaciones aparentes en conexión con las ideas parciales y globales, e investigar sobre las mismas, utilizando la búsqueda bibliográfica diversa, gráfica o computarizada.
- f) Utilizar ayudas cognitivas y procedimentales que cooperan a favor de la comprensión textual, desde la interdisciplinariedad, de manera que se desarrollen múltiples habilidades: investigativas, habilidades para la expresión oral y escrita mediante la construcción de textos, habilidades plásticas así como para la creación manual.
- g) Criticar el texto, dando sus juicios y opiniones.



- h) Establecer relaciones intertextuales.
- i) Ejemplificar a partir de lo que dice el texto.
- j) Explicar la vigencia del texto.
- k) Aplicar el significado del texto a otros contextos.

Siguiendo el análisis literario de *La boda*, y respetando la propia composición textual, es decir, aquellas categorías de relevancia más preeminente dentro de la misma, en dependencia del género épico al que pertenece, algunas de las posibles tareas para la comprensión de esta obra en particular pudieran ser las siguientes, centradas en el ambiente, punto de vista del narrador, argumento, tiempo, espacio y mensaje son categorías básicas en esta narración.

4.2.8 El ambiente

En el cuento de Virgilio, siguiendo el orden lineal de la narración, identifica todos los detalles que llaman la atención del narrador. Debes detenerte con precisión en:

- Escenario

- Decorado
- Espacio: ubicación de personajes y objetos.
- Vestuario.
- Gestos y movimientos de personajes y en los objetos.

4.2.8.1 Ahora tienes la oportunidad de conocer una crónica social, género muy cultivado desde siglos atrás.

Busca la crónica social publicada con fecha 27 de septiembre de 1959, domingo, en el Diario de la Marina de Cuba, periódico de ultraderecha en la pseudo república, desaparecido un tiempo después del triunfo de la Revolución Cubana.

4.2.8.2 Lectura comparada

Analiza la crónica social y compárala con el cuento de Virgilio, encontrando semejanzas y diferencias. Debes referirte a: acontecimientos narrados; minuciosidad de la descripción; adjetivos y adverbios empleados, su intencionalidad y fecha de realización.

4.2.8.3 *El narrador en la boda*

Identifica el punto de vista del narrador. Argumenta.

“Una batalla no es menos insólita y trivial que un parque, una boda, una locomotora, una tienda de sombreros, un hombre que no puede dormir. A este ir y venir de seres humanos, encerrados en sí mismos, sordos los unos a los otros como los objetos que los rodean, suele mezclarse algún personaje característico de Piñera. A primera vista, no se distingue de los demás. Está sometido a una voluntad que por arriba de su cabeza tira de los hilos y gobierna sus movimientos. No obstante ha conseguido evadirse del espectáculo sin turbar su diseño general, ha conseguido hallarse y no hallarse en él, simultáneamente, para juzgarlo desde un reducto que no tiene salida posible al exterior. En este reducto es dueño y señor de sus actos. Allí su independencia no conoce restricciones.”

José Bianco, A propósito de Virgilio Piñera y su obra. Piñera, narrador.

“La presencia del narrador en el cuento *La boda* de Virgilio Piñera, nos revela una dicotomía en su actitud ante los hechos: un distanciamiento explícito y una

identificación implícita con respecto a los mismos, como una aparente relación de antonimia.”

Argumenta este planteamiento, teniendo en cuenta:

- Identificación con el hecho.
- Distanciamiento con el hecho.

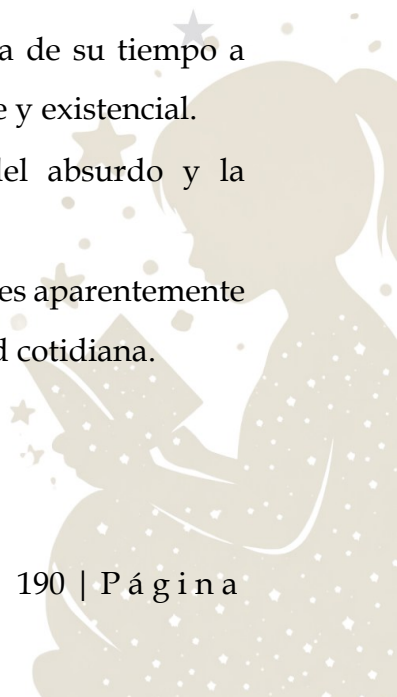
4.2.9 Valoraciones

La prosa es objetivista y nos revela a un Piñera situado en la perspectiva de lo impersonal, el modo que la alienación adquiere un esplendor que la entroniza (...) Ese objetivismo confiere solidez a la realidad presentada, y al mismo tiempo, produce la sensación de austeridad aséptica (...) el autor logra convertir el yo de la soledad individual en un yo universal cuya pureza es la del proceso alienatorio consumado e irreversible. Una multitud indivisa y uniforme actúa según los designios indiferenciado de una mente común. Esta pérdida absoluta de lo propio se une a la falta de sentimientos, de manera que ambas circunstancias son las idóneas para que surja la pasividad extrema y la suplantación legítima del

ser por el existir. Los detalles del mundo exterior, del mundo estrictamente material constituyen, pues, hechos que cobran una importancia en la cual no podemos ver incongruencias de ningún género. El sesgo fáctico de los detalles, la posibilidad de que la forma, los juegos de luz, la perspectiva de los espacios, y la disposición de los objetos adquieran rango de acontecer, de suceder histórico, prueba que nos encontramos en un universo codificado y que no lleva en sí la huella del quehacer de los hombres.

Explica si la intención comunicativa del cuento de Virgilio Piñera responde a alguno de estos propósitos:

- Criticar la pacatería burguesa de su tiempo a través de una visión alienante y existencial.
- Demostrar el tratamiento del absurdo y la ironía.
- Dar trascendencia a los detalles aparentemente intrascendentes de la realidad cotidiana.



4.2.10 Cuarta fase: valoración de cierre

La cuarta fase es la **valoración de cierre**, en el cual el alumno puede aplicar a su mundo vivencial la valoración crítica de personajes, situaciones y mensajes de la obra literaria, o sea, desarrollar la crítica y autocrítica a partir del análisis del texto y generalizar el mensaje del texto sobre la base de la intertextualidad con otras obras leídas, o con cualquier tipo de texto, que por su forma o contenido, presenten analogías con el texto que se estudia. También puede aprovecharse este momento para la construcción de diversos tipos de textos. Siguiendo con el cuento presentado, una tarea de comprensión para este momento, puede ser:

4.2.10.1 Creación desde el texto.

Para saber la opinión sobre el matrimonio construye un test para aplicarlo a tus amigos... Elabora un grupo de preguntas divididas en ítems que te permitan conocer los motivos por los que se debe efectuar la boda, la importancia del amor en la pareja, como deben ser los preparativos y la celebración...

También es un momento propicio para potenciar la **intertextualidad por extensión**, lo cual puede lograrse con tareas de comprensión que obliguen al alumno a realizar asociaciones coherentes con otros textos, como la siguiente:

4.2.10.2 En el teatro y en la música

Las bodas de Fígaro, comedia que junto con El barbero de Sevilla consagraron al francés BEAUMARCHAIS (1732 -1799) como escritor teatral por la creación del personaje del barbero, tipo inmortal de la literatura gracias a la ingeniosidad de que da prueba en todas las circunstancias, así como por la sagacidad de sus opiniones. Las bodas de Fígaro fueron recreadas por el gran músico alemán Juan Crisóstomo Wolfgang Amadeo Mozart. (1756 - 1791) quien compuso una de las óperas más hermosas de su inefable repertorio.

El compositor modificó completamente el carácter de la obra de Beaumarchais, la que rebosante de malicia, ingenio, chispa, no era propia para ser cantada. Mozart hizo de ella una ópera marcada por su sello personal llena

de una exquisita gracia y delicada sensibilidad. Esta pieza es la iniciadora de una serie ininterrumpida de obras maestras del autor. Busca el argumento de ambas piezas y establece semejanzas y diferencias y asócialo con el cuento estudiado.

4.2.10.3 En la literatura:

“Al tercer día hubo una boda en Caná, un pueblo de Galilela. La madre de Jesús estaba allí, y Jesús y sus discípulos fueron también invitados a la boda. Se acabó el vino, y la madre de Jesús le dijo:

— Ya no tienen vino.

Jesús le contestó:

Mujer, ¿ por qué me dices esto? Mi hora no ha llegado todavía.

Ella dijo a los que estaban sirviendo:

—Hagan todo lo que él les diga.

Había allí seis tinajas de piedra, para el agua que usan los judíos en sus ceremonias de purificación. En cada

tinaja cabían de 50 a 60 litros de agua Jesús dijo a los sirvientes:

— Llenen de agua estas tinajas.

La llenaron hasta arriba, y Jesús les dijo:

— Ahora saquen un poco y llévenselo al encargado de la fiesta.

Así lo hicieron. El encargado de la fiesta probó el agua convertida en vino, sin saber de dónde había salido; sólo los sirvientes lo sabían, pues ellos habían sacado el agua. Así que el encargado llamó al novio y le dijo:

— Todo el mundo sirve primero el mejor vino, y cuando los invitados ya han bebido bastante, entonces se sirve el vino corriente, Pero tú has guardado el mejor vino hasta ahora.

Esto que hizo Jesús en Caná de Galilea fue la primera señal milagrosa con la cual mostró su gloria; y sus discípulos creyeron en él."

El Evangelio según San Juan.

Las literaturas de las civilizaciones antiguas han registrado la celebración de las bodas como acontecimientos sociales. ¿Qué asociaciones despierta

en ti la presencia del texto bíblico después del análisis del cuento virgiliano?

Es oportuno puntualizar que el éxito de la comprensión del texto literario en el aula, depende en gran medida de dos factores: de la profesionalidad del maestro para motivar la lectura de la obra, y luego, de la calidad y variedad de las tareas de comprensión que se planifiquen. Ambos factores están muy relacionados con la preparación científico - metodológica del maestro, que le permita avizorar las posibles complicaciones que se presentarán en la comprensión de la obra y las posibles soluciones que se brindarán para conducir exitosamente el proceso de comprensión del texto literario. ★

4.2.10.4 La mediación del maestro, el grupo y la familia.

El proceso de comprensión del texto literario debe estar mediado por componentes personales: el maestro, el grupo, la familia. Es con el maestro, el grupo, y dentro de este la familia (en su concepto ampliado, es decir, no solo la de parentesco consanguíneo, sino también afectivo), con quienes el alumno interactúa comúnmente en sus relaciones sociales, en los que encuentra mayor apoyo

para su desempeño personal, con los que comparte frecuentemente sus actividades diarias más importantes: especialmente el juego, el estudio y el trabajo, en dependencia de su edad. Por tanto, también la lectura puede ser un motivo de acercamiento entre el alumno y el maestro, el grupo, la familia, y al mismo tiempo, estos pueden funcionar como mediadores del proceso de comprensión lectora.

Se entiende por maestro, al docente que imparte las asignaturas del grado, pero también a la bibliotecaria, a un agente comunitario, es decir, alguien que cumpla determinados requisitos científico- metodológicos para planificar, motivar, orientar y controlar el proceso de comprensión del texto literario, rectorado por la institución escolar.

El maestro, además de su experiencia vivencial como adulto, tiene una preparación científica y metodológica adecuada- debe tenerla- para guiar el proceso de comprensión del texto literario del alumno; además, ejerce una influencia educativa muy marcada en el mismo, quien respeta las recomendaciones de su maestro, siente gusto

en demostrarle su crecimiento cultural y disfruta sus elogios con beneplácito.

El maestro debe dar, entonces, ayudas conceptuales, procedimentales, para encauzar su proceso de comprensión lectora de una forma más eficiente. Le corresponde al maestro orientar el aprendizaje de cada alumno y en consecuencia hacer más efectiva la selección de las estrategias didácticas, enseñar a aprender, ayudando al alumno a conocer y mejorar su propio aprendizaje. Su principal rol en este caso, ha de trascender el mero componente académico para tratar de incidir en el desarrollo integral de la personalidad a través de un proceso de enseñanza- aprendizaje que a la vez instruya, eduque y desarrolle; propiciar en el estudiante el desarrollo de habilidades tan trascendentales para su formación integral como las del proceso de comprensión lectora, las habilidades docentes generales y las conformadoras del desarrollo de la personalidad.

El maestro está llamado a crear oportunidades lo suficientemente diversas y motivantes como para que los alumnos durante la comprensión del texto literario se

sientan en un ambiente agradable, de seguridad y con posibilidades para desplegar a plenitud sus potencialidades. Para ello, ha de convertirse en investigador de su propia práctica educativa, tratando de conocer al alumno lo más integralmente posible, evaluando su desarrollo, sus intereses, sus motivaciones y su aprendizaje.

El grupo, considerado como la integración de dos o más personas que poseen cierta independencia y unidad reconocible, entre los que hay una interacción que permite que cada uno de los integrantes reaccione ante la conducta de los demás, tienen motivos y metas comunes que se orientan al logro de objetivos bien definidos, es un espacio de superación permanente, y al interactuar con el alumno en la comprensión lectora, no solo lo ayuda con sus ideas, sus conocimientos y experiencia, con su imaginación y originalidad, sino que también disfruta y aprende con la lectura, se produce un aprendizaje a través de la lectura con carácter cooperativo y recíproco.

El grupo no solo tiene que estar formado por los compañeros del grado, o de clases, sino también por los

amigos del barrio, por amigos de otras escuelas, por los familiares, es decir, otra forma de grupo, un grupo social.

El grupo permite que el alumno evalúe y controle mejor su aprendizaje en la interacción con los otros; valore colectivamente sus puntos fuertes y débiles, las condiciones en que aprende mejor y supere dificultades mediante el trabajo en el grupo. En tal sentido, el maestro ha de planificar la comprensión del texto literario a partir de la especificidad del aprendizaje individual y del aprendizaje colectivo y cooperado.

El grupo es un espacio donde han de producirse las intermediaciones que favorezcan tanto a los interaprendizajes, como a la formación de importantes cualidades y valores de la personalidad de los educandos. En este sentido, se reconoce el aprendizaje grupal o cooperativo como aquel aprendizaje en el que la interacción y colaboración entre los alumno persigue el logro de metas comunes, suponiendo para el profesor una visión diferente y cualitativamente superior del diseño de tareas de comprensión, en aras de crear condiciones para que los intereses y motivos individuales se combinen en

armonía, para que todos los miembros se potencien creativamente, para que aprendan no solo a conocerse a sí mismos, sino también a los demás, para que aprendan a convivir y cooperar juntos.

La familia, como grupo social, en su condición de círculo afectivo más próximo al alumno si se vincula a la comprensión de la lectura como mediadora, puede, en dependencia de su nivel cultural, aportar vías para solucionar problemas cognitivos, puede hacer que la realización del trabajo independiente y de investigación que demande el proceso de comprensión lectora se torne más viable. Pero en todos los casos, aún en aquellos en que el nivel intelectual es bajo, la familia es un soporte emocional muy importante, un puntal formativo para el alumno, un incentivo para su lectura, porque este, si no recibiese conocimientos por parte de su familia, él se los estaría aportando a los suyos con la lectura y se sentiría multiplicador de su propio aprendizaje.

La mediación personal en el proceso de comprensión de la lectura puede contribuir cognitiva y afectivamente al desarrollo de dicho proceso y al mismo tiempo, su efecto

socializador da a todos: alumno, maestro, grupo y familia, un significativo crecimiento cultural y espiritual.

Por otra parte, en esta mediación personal se potencia la vinculación de la escuela con la familia y la comunidad. Esta vinculación coherente y armónica es todavía un reto en casi todos los sistemas educacionales, y corresponde en gran medida a la Pedagogía y a las didácticas especiales - en las que queda incluida la Didáctica de la Lengua y la Literatura de manera muy puntual- dar respuesta científica al mismo.

4.2.10.5 El rol didáctico literario de las ayudas

Por su parte las ayudas, son pistas de orientación en la tarea de comprensión, y contribuyen extraordinariamente a que este proceso sea más eficiente, y a que el alumno desarrolle el pensamiento lógico, la concentración y esa suspicacia necesaria para darse cuenta de lo que hay más allá del texto mismo, y aún en su trabajo independiente, fuera de la escuela, sienta un auxilio oportuno.

Estas ayudas pueden ser clasificadas como cognitivas, procedimentales, paratextuales y metacognitivas, entre

otras. Las primeras, dan informaciones de carácter cognitivo para comprender la obra, y propician la ampliación cultural desde referentes de la obra o desde sus interpolaciones aparentes. Las segundas orientan sobre la manera de realizar la tarea de comprensión, qué hacer primero o después, dónde buscar información, cómo proceder para llegar a un proceso de comprensión exitoso. Las terceras, se basan en el lenguaje no verbal, propiciando la interrelación entre el concepto y /o la forma del texto y otros soportes no gráficos en función de la comprensión. Las cuartas, ayudan al alumno a reconocer las operaciones metalingüísticas que lo han llevado a la comprensión de todo o de algún elemento o parte del texto.

Puesto que la ejemplificación es un procedimiento siempre válido, a continuación, se ofrecen algunas tareas de comprensión diseñadas a la manera de ayudas. Se darán siguiendo el orden en que se ha presentado su clasificación.

Se realiza la ejemplificación a partir de tareas de comprensión planificadas para el poema *Los dos príncipes*,

de José Martí, perteneciente a su revista infantil *La Edad de Oro*.

Los dos príncipes

*Idea de la poetisa norteamericana Helen Hunt Jackson**

El palacio está de luto
Y en el trono llora el rey,
Y la reina está llorando
Donde no la puedan ver:
En pañuelos de holán fino
Lloran la reina y el rey:
Los señores del palacio
Están llorando también.
Los caballos llevan negro
El penacho y el arnés:
Los caballos no han comido,
Porque no quieren comer:
El laurel del patio grande
Quedó sin hoja esta vez:
Todo el mundo fue al entierro
Con coronas de laurel:

— ¡El hijo del rey se ha muerto!

¡Se ha muerto el hijo del rey!

En los álamos del monte

Tiene su casa el pastor:

La pastora está diciendo

“¿Por qué tiene luz el sol?”

Las ovejas, cabizbajas,

Vienen todas al portón:

¡Una caja larga y honda

está forrando el pastor!

Entra y sale un perro triste:

Canta allá adentro una voz —

“¡Pajarito, yo estoy loca,

Llévame donde él voló!”: ★

El pastor coge llorando

La pala y el azadón:

Abre en la tierra una fosa:

Echa en la fosa una flor:

— ¡Se quedó el pastor sin hijo!

¡Murió el hijo del pastor!



4.2.10.6 Ayuda cognitiva y procedimental

Martí tradujo el poema de la poetisa norteamericana Helen Hunt Jackson, "El Príncipe Muerto", pero realmente solo tomó la idea porque hizo un poema nuevo. Bueno, pero como ves, Martí mismo nos comunicó de quién había tomado el poema, así que el secreto es parcial ... De esta autora también tradujo su novela *Ramona*, parece que la admiraba mucho ¿verdad? Y otra cosa... si te fijas bien notarás que en el poema se narra algo como si fuese un cuento, pero escrito en versos. Esta es una forma poética muy antigua y popular que se conoce con el nombre de "Romance" porque sus versos son cortos y cada uno tiene ocho sílabas métricas:

el pa la cioes tá de lu to = 8 s/m

1 2 3 4 5 6 7 8

Además muchos versos riman, otros no y la rima generalmente aparece un poco

escondida: después de la sílaba acentuada solo las vocales son iguales, las consonantes no.

Ejemplo: pastor / sol / portón / voz /voló...

Sigue tú buscando la rima, una ayuda: solo la encontrarás en los versos pares....

4.2.10.7 Ayuda paratextual y procedimental



Observa las flechas de este esquema. Explica cómo se relaciona, con el mensaje del poema.

Otra ayuda: Repara en la dirección de las flechas de arriba, y luego compáralas con la dirección de las flechas de abajo, y piensa por qué estarán dispuestas así en el esquema. También fíjate en la dirección de las huellas, cambian o van todas con el mismo rumbo?. ¿Van todas juntas o van

4.2.10.8 Ayuda metacognitiva y cognitiva

Ahora recuerdo que existió un poeta español en el siglo XV llamado Jorge Manrique (1440-1479), que escribió estos versos.

El poema de Manrique tiene mucho que ver con el poema martiano, por qué?

Estamos seguros de que acabas de hacer un descubrimiento portador de tu respuesta. Pero por qué no nos cuentas los caminos recorridos para alcanzar tu “hallazgo maravilloso”. Descúbenos tu pensamiento audaz e inteligente, leve y fugaz como fueron los tuyos propios.

AYUDA

Piensa en el “por qué pensé”:

Pensé en _____

Porque _____ ★

• Luego me dije: _____ ★

Al fin llegó el chispazo y comprendí que:

Es importante destacar, que las ayudas se presuponen en la instrumentación didáctica de la comprensión del texto literario, pues van hacia un mismo objetivo y tributan de

forma sistémica a la comprensión de un todo que es la obra literaria.

4.2.10.9 El papel de la actividad lúdica.

La lectura ha de tener intensidad para el lector, formar parte de su sentido personal, por tanto, demanda un trabajo de comprensión inteligente, interesante y cuidadoso. En tal sentido, es tarea del maestro crear mecanismos que dinamicen el proceso de comprensión de la lectura a través de métodos, procedimientos, estrategias, con formatos novedosos, atrayentes, motivantes, mediante los cuales el alumno aprenda y disfrute a un mismo tiempo.

En este sentido, el juego cumple un rol esencial, porque tiene sus particularidades específicas. Es una actividad que permite al sujeto, en relación interactiva con el objeto, resolver la contradicción entre las necesidades que aumentan vertiginosamente y las posibilidades reales para satisfacerlas, sirviéndose de los conocimientos previos, la imaginación, la inventiva, la creatividad, la investigación y los mediadores.

Muestra la proyección social, ideológica, psicológica, filosófica del sujeto frente a su contexto real y contribuye a perfeccionarlo en correspondencia con sus intereses personales y los de la sociedad en que vive. Como el estudio y el trabajo, por sus potencialidades instructivas y educativas, el juego persigue la preparación del hombre para la vida.

En la instrumentación didáctica del proceso de comprensión literaria es favorable la realización de los juegos didácticos, ya que constituyen un medio educativo organizado y dirigido convenientemente, vinculado racionalmente a las actividades curriculares, tienen reglas fijas y su contenido y acciones están establecidas de antemano. Plantean una tarea intelectual específica, desde formas problemáticas, pero sin perder su carácter de diversión.

Si el proceso de comprensión del texto literario es un ejercicio cognitivo, formativo, que además de enseñar, proporciona placer, y el juego recrea, instruye y educa como resultado del enriquecimiento de los conocimientos de los alumnos y desarrolla el gusto estético, la

independencia, la iniciativa y la creatividad, entonces, la actividad lúdica puede contribuir a la motivación de los alumnos hacia la lectura literaria, especialmente, de aquellas obras más extensas y profundas, de manera que la conviertan en una actividad cotidiana, en un medio privilegiado para el desarrollo de la inteligencia, de su poder de análisis, y de razonamiento, que enseña a pensar y a comprender la realidad con mayor profundidad desde la infancia.

Para ello la actividad lúdica debe ser planificada a partir de una gradación lógica que va de lo simple a lo complejo, de lo general, a lo particular y singular – la obra como un todo. No se trata de un juego gratuito, sino del juego que regule y autorregule este proceso.

La planificación de nuevas tareas de comprensión basadas en la actividad lúdica no trilladas, despojadas de los clichés habituales de la clase de Lengua y Literatura y de los libros de textos más tradicionales, - en los que preguntas como *¿Qué dice el texto?* *¿Cuál es el personaje principal?* *¿Cuál es el mensaje de la obra?* - hacen más efectivo el proceso de comprensión del texto literario. Gracias a

esa gradación del juego, cobra fuerza el proceso de autorregulación del aprendizaje, pues los alumnos deben dar respuestas a sus propias interrogantes: *¿qué debo hacer?; ¿qué me interesa?; ¿qué no me interesa?; ¿qué me falta?; ¿cómo busco lo que me falta?; ¿dónde encuentro lo que me falta?*

Precisamente el uso de las ayudas permite que el escolar pueda resolver los juegos más complejos, sin atarse a una algoritmización preconcebida por el maestro: “Lee atentamente, busca en el diccionario, busca el significado de las palabras” son órdenes frecuentes que el alumno encuentra también en sus libros de textos de Lengua y Literatura, Comunicación y Lenguaje y otros afines, para la comprensión del texto literario y la escritura creativa.

• Sin embargo, la actividad lúdica concebida como una ayuda procedimental, permite que el estudiante, tanto dentro como fuera del aula, tenga claridad sobre qué acciones realizar, cómo ejecutarlas y mantener la disposición para llevarlas a cabo; además, con los recursos proporcionados, podrá diseñar un plan de acción y, de este modo, desarrollar habilidades de planificación y formas específicas de actuación, lo que se conoce como

conducta propositiva, una modalidad de acción de mayor calidad, especialmente en el ámbito cognitivo, caracterizada por ser motivada y consciente.

Al obviar la excesiva algoritmización, el qué y el cómo hacer de manera enfatizada, se tendrán que priorizar las ayudas o pistas para orientar al escolar tanto procedimental como científicamente y para incentivar su motivación, activar los conocimientos previos y orientar la tarea intelectual. La actividad lúdica ha de propiciar que el escolar no se comporte como simple espectador o receptor de información, sino como protagonista activo del proceso de lectura, asumiendo progresivamente la responsabilidad de su propio proceso de comprensión, a partir de la reflexión y valoración de lo que hace mientras aprende por qué y para qué lo hace.

A manera de ejemplo, se deja una tarea de comprensión basada en la actividad lúdica, referida al cuento *Nené traviesa*, de José Martí, para comprobar si los alumnos han realizado la lectura orientada.

4.2.10.10 *Club de amigos: una competencia de lectura rápida*

Nené quiere aprender a leer bien y rápido. Invita a tus amigos a la competencia de lectura rápida y correcta. Solo en 1 minuto (60 segundos) deberán leer sin equivocarse el listado de palabras e identificar aquellas que se repitan en cada línea y que estén presentes en el cuento.

Anota: Tiempo de Comienzo _____ Tiempo Final _____

4.2.10.11 *Listado*

1.- estrella estela estría estorbo estrella

2.- merengue manguera mango merengue
merenguera merengue

3.- libro libro libra libar libro librero

4.- papá pipo papa pipa papi

5.- barbas barbero burla baba barca barbas

6.- sillita sillones silueta sillita sillita salón sillón

7.- hoja haga hoja hija eje hoja hojear

8.- mamá mona mama mamut mera mima
mamá

9.- viejo vieja viejo vejiga vía vejez

10.- curioso cunero camero carnero curioso cuero

¿Mediste tu tiempo?

Referida a la comprensión de *El camarón encantado*, cuento también de José Martí, y que como el anterior, pertenece a *La Edad de Oro*, la actividad lúdica sirve para la preparación previa de la comprensión, como motivación inicial:

El camarón encantado es otra de las adaptaciones que hace Martí en *La Edad de Oro*. Nuevamente toma del francés Eduard René Lefèvre de Laboulaye (1811-1883), autor del libro *Contes Bleus* (París, 1864), la idea original, tal como hizo con *Meñique*. Veamos el ejemplo:

4.2.10.12 *De las adivinanzas al cuento*

1- Fui al monte y corté y corté

Vine a mi casa y me arrinconé

2- En el campo fui nacida

En el campo me alimento

Donde quiera que me lleves

Es para darme tormento.



3- Me tuvo puesta en la brecha

Y por ella trabajé

Y hasta que no la maté

No me quedé satisfecha

¿Tendrán que ver las adivinanzas anteriores con el cuento que acabas de leer?

Sí _____ No _____ Un poco _____ ¿Por qué?

4.3 Conclusiones

Las reflexiones expuestas permiten afirmar que la lectura literaria constituye un proceso dinámico de desintegración e integración armónica de la obra, entendida como un todo sistémico. Solo cuando la comprensión logra explicar y valorar este entramado formal y conceptual, el lector alcanza a otorgar los significados propios de la creación literaria, convirtiéndose así en un coautor activo y reflexivo. En este sentido, corresponde al docente de literatura transformar la comprensión en un ejercicio intelectual riguroso y, al mismo tiempo, en una experiencia de construcción

afectiva y emocional. Dicho proceso debe favorecer la producción oral y escrita de textos creativos y críticos, mediante una estrategia de lectura que incluya la preparación previa, la aproximación inicial, el análisis por unidades lógicas y una valoración final. Todo ello requiere la participación conjunta de estudiantes, maestro y grupo, potenciando además el componente lúdico y el uso de las ayudas.

Solo entonces, el lector rompe los necesarios hermetismos estéticos de la literatura, y la transforma en vehículo eficaz para el crecimiento axiológico, cultural, ideológico y estético. Solo entonces, valga enfatizar, desde ese descubrimiento perspicaz, la palabra se devuelve en escritura gustosa y auténtica, y se produce ese milagro transformador de convertir la obra del “otro”, en una “creación nuestra”.

4.4 Referencias bibliográficas

Ciro, Lirian Astrid. El texto literario como corpus lingüístico: fraseología en novelas de García Márquez. *Cuad. linguist. hisp.* [online]. 2021, n.37 [cited 2025-10-02], e108. Available from:

<http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-053X2021000100108&lng=en&nrm=iso>. Epub Nov 22, 2021. ISSN 0121053X. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n37.2021.11282>.

Figueroa Arencibia, L. (s.f.). *Funciones del lenguaje y literatura*. Editorial Ciencias Sociales.

Florín Gattorno, C. (1999). *Comprensión de textos literarios*. Editorial Pueblo y Educación.

González Morales, M. (1999). *El hábito lector y su influencia en la comprensión*. Editorial Universitaria.

Lafita Vázquez, E., Hernández Sánchez, J. E., & Montalvo

Díaz, M. de la C. (2022). Enseñar la comprensión valorativa del texto literario como peldaño superior del círculo hermenéutico. *Transformación*, 18(3), 568–585.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552022000300568&lng=es&nrm=iso

León, R. (1993). *Teoría de la literatura y crítica textual*. Editorial Academia.

- León Martínez, I., & Masot Dávalos, A. (2023). El tratamiento de la intertextualidad en el análisis literario. *Varona*, (78).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382023000300015&lng=es&nrm=iso
- Maggie, L. (1996). *Lectura intensiva y dominio del lenguaje*. Editorial Pedagógica.
- Mañalich, A. (1999). *Intertextualidad y enseñanza literaria*. Editorial Universitaria.
- Mañalich, A. (2000). *La interdisciplinariedad en la comprensión del texto literario*. Editorial Pedagógica.
- Piñera Concepción, Y. (2009). La vinculación de los elementos paraliterarios y literarios en el análisis del texto literario (I). *Mendive. Revista de Educación*, 8(1), 21-25.
<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/412>
- Reis, C. (1985). *Intertextualidad y palimpsesto en literatura*. Editorial Universitaria.
- Romeu Escobar, M. (1999). *Literatura y comunicación*. Editorial Pueblo y Educación.

Romeu Escobar, M. (2003). *La comprensión lectora y el texto literario*. Editorial Pueblo y Educación.

Vázquez Medel, J. (s.f.). *Literatura: teoría y práctica*. Editorial Universitaria.

Viñalet, R. (1979). *La enseñanza de la literatura en la escuela*. Editorial Pueblo y Educación.



CAPÍTULO V: La escritura creativa para la construcción del significado, la auto comprensión y el placer de leer

Mg. Virginia Jacqueline Sánchez Andrade PhD.

Email: vsancheza@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9233-243X>

Filiación: Universidad Bolivariana del Ecuador

Mg. Stephano González Sánchez

Email: vjgonzalez@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4235-4611>

5.1 Introducción

La creatividad se define, en términos estrictos, como la capacidad neurocognitiva de generar asociaciones inéditas entre conceptos preexistentes para la resolución original de problemas. A diferencia de la computación algorítmica atada a la rigidez del protocolo y la iteración lógica, la psique humana despliega lo que denominamos pensamiento divergente: un proceso donde la imaginación constructiva desafía la linealidad. Aunque la fisiología aún no ha logrado cartografiar con precisión el momento exacto en que la memoria sensorial y la

inteligencia se entrelazan para dar a luz una idea nueva, es en ese "vacío legal" del cerebro donde reside nuestra ventaja evolutiva. Somos, en esencia, arquitectos de lo inexistente, capaces de transformar el ruido informativo en estructuras de significado con un valor estético y funcional que ninguna máquina ha logrado replicar con autenticidad.

Esta facultad no se manifiesta como un bloque monolítico, sino como una categoría superior que permea diversas áreas del saber, manifestándose de forma especialmente intrigante cuando el pensamiento original abandona el plano de la abstracción para materializarse en el lenguaje. Si bien la creatividad es el motor de la innovación científica y técnica, alcanza su cota más alta de sofisticación cuando se convierte en una herramienta deliberada para la construcción de mundos. Es aquí donde la capacidad de asociación rompe las cadenas del pragmatismo para explorar nuevas fronteras, sugiriendo que el acto de crear no solo busca solucionar dilemas cotidianos, sino también dar forma a una de las

manifestaciones más puras y complejas de la originalidad humana.

Los rasgos de personalidad y las facultades cognitivas expuestas anteriormente no deben entenderse como entes aislados, sino como un sistema integrado donde la creatividad actúa como el eje catalizador. En este sentido, las habilidades del pensamiento, la comunicación y el aprendizaje convergen de manera simbiótica: el pensamiento intuitivo procesa la complejidad abstracta, el aprendizaje permite al sujeto asimilar y luego subvertir las reglas establecidas, y la comunicación se convierte en el vehículo necesario para que esa visión interna logre el impacto social deseado.

Esta interconexión encuentra su máxima expresión en la necesidad de desarrollar la escritura creativa. Como categoría superior del lenguaje, la escritura creativa no solo demanda la capacidad de asociar conceptos distantes, sino que exige una habilidad comunicativa para transmitir la subjetividad del individuo, incluyendo esa sensibilidad y apertura emocional característica, hacia un plano inteligible. Es aquí donde la literatura emerge como la

oportunidad predilecta; el escenario donde la "locura" o la neurosis del genio se ordenan bajo una estructura estética. La literatura permite que la inestabilidad emocional y la independencia de juicio se transformen en mundos posibles, ofreciendo al individuo creativo un espacio legítimo para el ejercicio de su anti convencionalismo y la exploración de la condición humana.

En la última década, la investigación multidisciplinaria ha redefinido la creatividad, trascendiendo su concepción como un rasgo aislado para considerarla un motor de habilidades cognitivas superiores. La escritura creativa, en particular, se ha consolidado como una ★herramienta clave para★ el desarrollo del pensamiento crítico, integrando procesos de análisis, síntesis y evaluación a través de la planificación estratégica. Esta perspectiva resalta la importancia de la escritura no solo como un medio de expresión, sino como un proceso de auto comprensión y estructuración del significado personal y social. La investigación actual enfatiza la conexión intrínseca entre pensamiento y escritura creativa, sugiriendo que la capacidad de generar

ideas originales en contextos de incertidumbre es un indicador crucial de la inteligencia humana. Además, se observa una creciente necesidad de recuperar la "voz propia" en la comunicación académica y literaria, desafiando la noción de objetividad y promoviendo la literatura como un espacio donde las habilidades de pensamiento y comunicación se fusionan para transformar la realidad.

Esta compleja red de procesos mentales, que conecta la personalidad introspectiva con la habilidad de reestructurar la realidad, encuentra su recompensa final en la experiencia estética: el placer de leer. El goce literario no es un acto pasivo, sino la culminación de un ciclo creativo donde el lector, al igual que el autor, pone en marcha sus propias habilidades de pensamiento y comunicación.

5.2 Desarrollo

El siguiente trabajo busca evidenciar la necesidad de fomentar el placer de leer mediante el desarrollo de la escritura creativa para su expresión, autocomprensión y la construcción de significados.

5.2.1 Creatividad y escritura creativa

A lo largo de la historia, la creatividad ha transitado de ser un concepto difuso a consolidarse como un constructo multidimensional enriquecido por diversos campos del saber. Fernández, Llamas y Gutiérrez (2019), muestran interés en una revisión teórica que permite entender la creatividad desde cuatro perspectivas fundamentales: el producto, el proceso, la persona y el ambiente. Evolutivamente, ha dejado de verse como un don innato para ser reconocida como una potencialidad humana influenciada por el medio sociocultural y las bases fisiológicas, psicológicas y sociológicas, lo cual justifica su abordaje integral en la sociedad del conocimiento (Suárez, Delgado, Pérez y Barba, 2019).

En el ámbito de la educación superior, la categoría ha evolucionado hacia un enfoque por competencias donde la creatividad se vincula estrechamente con la innovación y la resolución de problemas. Jiménez (2019) destaca que la creatividad no es solo una capacidad abstracta, sino un hábito que debe modelarse en la malla curricular para que el estudiante responda a las exigencias del entorno. Esta

transición hacia una "creatividad profesional" implica que ya no solo se mide a través de la psicología clínica, como el uso de respuestas kinestésicas en el test de Rorschach propuesto por Bogaert (2017), sino que se entiende como una cualidad susceptible de intervención pedagógica y mejora mediante programas específicos (Caballero, Sánchez y Belmonte, 2019).

La integración de la creatividad en la universidad contemporánea no solo redefine el ecosistema de investigación y emprendimiento, sino que establece un vínculo indisoluble con la pedagogía y el pensamiento crítico. Esta tríada forma lo que Lipman (2001) denomina "pensamiento de orden superior", donde la creatividad se encarga de generar o producir nuevas ideas, mientras que la criticidad se ocupa de evaluarlas y juzgarlas. En este sentido, la pedagogía actual no busca enseñar contenidos estáticos, sino desarrollar una "creatividad productiva" (Paul y Elder, 2005) que utilice el razonamiento lógico para asegurar que las innovaciones propuestas sean viables, éticas y fundamentadas.

Finalmente, esta evolución académica responde a una necesidad de la sociedad del conocimiento: formar profesionales autónomos capaces de "pensar por sí mismos" (López, 2012). La creatividad, al dejar de ser solo un proceso mental para convertirse en una competencia medible y práctica, se apoya en el pensamiento crítico para gestionar la incertidumbre y la adaptación al cambio. Así, la universidad moderna no solo evalúa el "qué" se crea (producto), sino el "cómo" se piensa y se cuestiona el entorno para llegar a ese resultado, consolidando una formación integral donde la innovación es el resultado de un juicio reflexivo y audaz.

Desde la perspectiva pedagógica actual, las estrategias metodológicas activas son los puentes que permiten esta conexión. En estos modelos, el estudiante debe usar su pensamiento crítico para analizar la realidad y detectar problemas, y su pensamiento creativo para proponer soluciones disruptivas. Esta sinergia es la que permite que el conocimiento científico se transforme en emprendimientos con valor social, evitando que la

creatividad sea un ejercicio puramente imaginativo sin impacto real.

La creatividad, entendida como un constructo que se ha ido enriqueciendo con el correr del tiempo, representa hoy uno de los ejes fundamentales de la transformación educativa contemporánea. El interés de los investigadores por realizar una revisión teórica del término responde a la necesidad de comprender cómo esta capacidad ha dejado de ser vista como un atributo místico para ser analizada desde diversos campos y enfoques. Sostienen los autores que, aunque las investigaciones han abordado la creatividad desde múltiples frentes, el interés que debe destacarse reside primordialmente en las revistas de educación y psicología, sectores donde se ha gestado la base para su implementación práctica. En este contexto, el ámbito universitario surge como el escenario crítico para su desarrollo. Un aspecto importante de la educación superior es desarrollar competencias de creatividad y, de manera consustancial a ella, la innovación, bajo la premisa de que es preciso que los estudiantes adquieran el hábito de resolver problemas. Esta resolución de problemas no es

solo un ejercicio técnico, sino una oportunidad para modelar determinadas competencias que deben ser recogidas de forma explícita en la malla curricular. La experiencia de trabajo en este campo ha validado que la creatividad es una cualidad que puede ser objeto de intervención; es decir, que se puede enseñar a los estudiantes a través de programas estructurados, lográndose con ello diferencias significativas en su formación profesional.

En este sentido, la literatura se erige como la forma más efectiva y profunda para el desarrollo de esta escritura creativa, ya que constituye el punto exacto en el que el arte de escribir toca íntimamente el arte de pensar. Escribir, en su sentido más noble, implica componer y crear, un proceso que depende de las capacidades cognitivas, relacionales, emocionales y afectivas construidas por lo humano en su largo devenir. No es una mera actividad manual o mecánica, sino una actividad intelectual sustancial que requiere un planteamiento epistemológico fundamentado. Por tanto, pensar la escritura creativa hoy obliga a clausurar metáforas

simplistas que la reducen a un oficio de "carpintería" técnica, para entenderla como un ejercicio de producción textual que demanda competencias lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas. Esta visión de la creatividad obedece a la situación de cambio que opera en la sociedad del conocimiento como resultado del desarrollo de la ciencia y la tecnología, lo que obliga a hablar de una creatividad profesional. Este enfoque formativo busca transformar la práctica pedagógica de los docentes para promover el cambio y el desarrollo de un pensamiento creador entre los estudiantes, enfocándolo desde cuatro perspectivas esenciales: el producto, el proceso, la persona y la visión ambiental.

La importancia de la didáctica de la escritura creativa reside en que permite a los estudiantes experimentar el placer de leer de forma activa y comunicar sus mundos internos. Según la literatura pedagógica, este saber debe ser enseñado porque la expresión escrita tiene efectos directos en los pensamientos y sentimientos de quien la emite, reformando la conciencia. La escritura creativa es una forma de construcción del mundo y una forma de

existir, poseyendo dimensiones intelectuales, sociales, culturales, estéticas y morales. Al promover el crecimiento psicológico e intelectual, esta didáctica facilita una relación social saludable al contrastar el imaginario con la realidad. Se fortalecen así las funciones de la escritura: las funciones intrapersonales, encaminadas al ejercicio de escribir para sí mismo para recordar, manipular información y ampliar conocimientos; las funciones interpersonales, para interactuar y organizar la sociedad; y la función estética o lúdica, que busca el deleite tanto propio como ajeno. La enseñanza de la escritura creativa a menudo enseña más sobre el proceso de creación que las grandes lecciones magistrales, permitiendo el desarrollo de capacidades que aportan al perfeccionamiento de las competencias comunicativas y textuales.

En la universidad contemporánea, la creatividad se posiciona como el eje de un ecosistema que integra la investigación científica y el emprendimiento, estableciendo un vínculo indisoluble con la pedagogía y el pensamiento crítico. Esta tríada forma un pensamiento de orden superior donde la creatividad genera nuevas ideas

mientras que la criticidad se encarga de evaluarlas y juzgarlas. Por ello, la pedagogía actual no busca enseñar contenidos estáticos, sino desarrollar una creatividad productiva que utilice el razonamiento lógico para asegurar que las innovaciones propuestas sean viables, éticas y fundamentadas. La creatividad representa una potencialidad que cada persona posee y cuya aplicación se engarza con la oportunidad que brinda el medio sociocultural. Aunque el enfoque por competencias constituye una oportunidad, aún existen falencias en los centros universitarios que no sopesan en su real dimensión la enseñanza y aprendizaje de la creatividad. Surge así el movimiento de desarrollo de la creatividad con sólidas bases fisiológicas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas, lo que implica tener una visión holística de la formación profesional. Esta realidad confirma que la malla curricular debe recoger los cambios de la realidad concreta para estimular el desarrollo de la creatividad, el emprendimiento y la innovación, orientados a desarrollar competencias que respondan a las exigencias de un entorno cambiante.

La práctica de la escritura creativa, por ejemplo, ayuda a afianzar la autonomía, la autoestima y el autorreconocimiento, promoviendo el pensamiento y la acción crítica. Incursionar en el mundo de la imaginación y la fantasía renueva las prácticas habituales de escritura en la escuela y la universidad, permitiendo que el fracaso sea visto como una herramienta formadora frente a la mera existencia. La construcción del ser físico, emocional y social genera una valoración crítica del mundo y ayuda a encontrar sentido a la vida, fomentando el conocimiento de la cultura y de la literatura en un escenario inundado por los medios de comunicación. El uso pertinente de métodos en el proceso de enseñanza, el estímulo de los estilos de aprendizaje y las estrategias educativas activas incrementan el interés de los estudiantes por la ciencia y la innovación.

Finalmente, el desarrollo de la creatividad concebida como competencia permite a los estudiantes afrontar la realidad y hallar soluciones ingeniosas que constituyan el punto de arranque de la innovación y el emprendimiento. Los órganos de dirección universitaria deben realizar un

análisis integral de los fundamentos del entorno para que los docentes desarrollen métodos creativos de enseñanza que sirvan de nexo entre la teoría y la práctica. Tanto la creatividad como la innovación son los pilares del desarrollo empresarial porque permiten esbozar ideas, elegir las más adecuadas y desplegar habilidades blandas para efectivizar propuestas. Esto implica que la educación debe responder a los cambios del mercado y del entorno global, permitiendo la adaptación y la flexibilidad para hacer frente a las complejidades de la vida económica y social. El diseño de programas de intervención orientados al desarrollo de la creatividad, apoyados en la literatura y el pensamiento crítico, garantiza una formación integral donde la innovación es el resultado de un juicio reflexivo, ético y audaz, capaz de transformar la sociedad desde la vida personal y profesional del estudiante.



5.2.2 La escritura creativa como medio de expresión y su relevancia pedagógica en el aula

En el contexto del desarrollo del ser humano como ente social, la creatividad adquiere una relevancia singular, particularmente frente a los desafíos e incertidumbres que caracterizan al siglo XXI. Diversos autores coinciden en que la creatividad no constituye un atributo accesorio del aprendizaje, sino una capacidad fundamental para la construcción del pensamiento, la adaptación a entornos cambiantes y la elaboración de sentido frente a la realidad social (Robinson, 2005). En el ámbito educativo, esta concepción se traduce en la necesidad de promover prácticas pedagógicas que trasciendan la repetición mecánica de contenidos y que favorezcan procesos de expresión, reflexión y creación. En este marco, la escritura creativa se posiciona como una herramienta privilegiada para el desarrollo de competencias comunicativas y para la formación integral de los estudiantes.

Desde una perspectiva social, la escritura no puede comprenderse únicamente como una destreza técnica,

sino como un proceso situado, atravesado por los contextos culturales, las experiencias individuales y las interacciones con el entorno. Tal como sostiene Frugoni (2006), las concepciones, actitudes y significados que las personas atribuyen al acto de escribir se encuentran estrechamente vinculados a los espacios en los que se produce la escritura. En este sentido, escribir implica no solo dominar un código, sino también asumir una posición frente al mundo, organizar el pensamiento y establecer vínculos comunicativos con otros. Ochoa (2004) define la escritura como la habilidad de producir textos con autonomía para comunicar mensajes, subrayando su carácter eminentemente cognitivo y su anclaje en situaciones reales de comunicación. Así, la escritura se configura como un proceso dinámico de construcción de sentido, en el que intervienen la memoria, la atención, la inferencia, la metacognición y la reflexión crítica.

La escritura creativa, en particular, amplía estas dimensiones al incorporar la imaginación, la ficción y la subjetividad como ejes centrales del proceso de producción textual. De acuerdo con Marín (2023), escribir

implica “visualizar” o “materializar” el lenguaje mediante signos gráficos que hacen posible la transmisión de pensamientos de manera estable. Sin embargo, cuando esta materialización se orienta hacia la creación artística, la escritura deja de responder exclusivamente a un propósito informativo y adquiere una función estética, expresiva y transformadora. La Fundación Escritura (2022) concibe la escritura creativa como una competencia comunicativa que permite al sujeto contrastar su imaginario con la realidad, construyendo una voz personal y un estilo propio. En términos pedagógicos, esta concepción resulta particularmente significativa, pues sitúa al estudiante no como un simple reproductor de modelos textuales, sino como un autor capaz de recrear el mundo a través del lenguaje.

Diversos estudios coinciden en señalar que la escritura creativa rebasa los límites de la escritura profesional, académica o técnica, al priorizar la originalidad, la calidad estética y la invención por sobre la mera transmisión de información (Herrera, 2016; García, 2001; Labarthe y Vásquez, 2016). Castellanos (2021)

destaca que este tipo de escritura promueve habilidades cognitivas de alto nivel, tales como el análisis, la síntesis y la organización del pensamiento, al tiempo que fortalece la reflexión y la interpretación mediante el uso de la imaginación. Fraile (2018) la define como la escritura de ficción en su sentido más amplio, abarcando géneros como la poesía, el teatro, la narrativa y el ensayo literario. Esta amplitud de formas expresivas convierte a la escritura creativa en un espacio privilegiado para que los estudiantes exploren sus ideas, emociones y experiencias desde múltiples registros discursivos.

Desde el punto de vista de la expresión personal, la escritura creativa constituye un medio eficaz para exteriorizar pensamientos, sentimientos e inquietudes que, en muchas ocasiones, no encuentran cabida en formatos de escritura convencional. Peiró (2020) señala que este tipo de escritura se caracteriza por su originalidad, por el distanciamiento de esquemas preestablecidos y por la manifestación del talento y la imaginación del autor. En el aula, esta función expresiva adquiere un valor formativo fundamental: al escribir de

manera creativa, los estudiantes no solo desarrollan competencias lingüísticas, sino que también construyen una relación más profunda con su mundo interior y con la realidad que los rodea. Por ejemplo, un niño que escribe un relato a partir de una experiencia personal —una pérdida, un conflicto familiar o una vivencia significativa— encuentra en la escritura un espacio simbólico para elaborar emocionalmente dicha experiencia, dotarla de sentido y compartirla con otros.

Arroyo (2015) sistematiza las funciones de la escritura en tres dimensiones: la intrapersonal, orientada al pensamiento propio, la generación de ideas y la reflexión; la interpersonal, vinculada a la comunicación con los demás y a la participación social; y la función estética o lúdica, cuyo propósito principal es la satisfacción y el disfrute. La escritura creativa integra de manera articulada estas tres funciones. Por un lado, favorece la introspección y el autoconocimiento; por otro, posibilita el diálogo con otros lectores; y, finalmente, incorpora el placer de crear como motor del aprendizaje. En investigaciones con niños de entre seis y nueve años, ETECE (2016) evidenció que la

escritura creativa fortalece la autonomía, la autoestima y la capacidad crítica, al tiempo que estimula la imaginación y revitaliza las prácticas escolares tradicionales.

En el ámbito educativo, la importancia de la escritura creativa se amplifica cuando se la vincula con el desarrollo de competencias comunicativas. La lectura y la escritura mantienen una relación bidireccional: la práctica lectora enriquece la producción escrita y, a su vez, la escritura favorece una comprensión más profunda de los textos (Shanahan, 2004, citado en Uceira, 2011). Valéry (2000) sostiene que la adquisición de la lengua escrita transforma los procesos cognitivos, desplazando al sujeto del pensamiento práctico hacia formas más complejas de razonamiento teórico, conceptual y narrativo. En esta línea, la escritura creativa no solo potencia la expresión, sino que incide en procesos fundamentales como la atención, la memoria, la concentración y la comprensión, aspectos clave para el desarrollo de la imaginación y el pensamiento crítico (Arroyo-Mantilla y Carrión-Mieles, 2021).

En el aula, la implementación de estrategias didácticas centradas en la escritura creativa permite transformar la enseñanza de la lengua en una experiencia significativa y participativa. Cassany (2016) y García-Carcedo (2011) proponen diversas modalidades de trabajo: la reescritura de textos, la creación de producciones originales a partir de consignas y la escritura basada en modelos genéricos. Estas estrategias, cuando se aplican de manera reflexiva, favorecen la apropiación del lenguaje como herramienta de expresión personal y social. Por ejemplo, un taller en el que los estudiantes reescriben un cuento desde el punto de vista de un personaje secundario no solo estimula la creatividad, sino que desarrolla la empatía, la capacidad de inferencia y la conciencia discursiva.

Los beneficios de la escritura creativa en el contexto escolar han sido ampliamente documentados. Peiró (2020) señala que esta práctica contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, enriquece el vocabulario, mejora la concentración, fomenta la reflexión y ofrece una vía de autoexpresión que combina aprendizaje y disfrute. Asimismo, investigaciones como la de Lasso (2017) en

Colombia demuestran que la escritura creativa mejora la autonomía escritural en niños de educación básica, al convertir la producción textual en una actividad placentera basada en experiencias e imaginación. De manera complementaria, Jiménez (2019) destaca que el texto creativo facilita la construcción de significados y la explicitación de los procesos de creación de conocimiento, promoviendo una lectura crítica del mundo.

Los currículos oficiales de países como Ecuador y Perú reconocen la escritura creativa como una práctica fundamental para el desarrollo del lenguaje. El Ministerio de Educación del Ecuador (2019) subraya la importancia de fomentar la imaginación, el pensamiento divergente y la integración de la lectura y la escritura como macrodestrezas. En este marco, la escritura creativa no se orienta a formar escritores profesionales, sino a proporcionar a los estudiantes herramientas para explorar, reinterpretar y recrear la realidad a través del lenguaje. Así, la escuela se convierte en un espacio de producción simbólica donde cada estudiante puede

construir una voz propia y participar activamente en la cultura escrita.

La escritura creativa constituye un medio privilegiado para la expresión personal, el desarrollo cognitivo y la formación de competencias comunicativas. Más allá de su valor estético, esta práctica permite a los estudiantes organizar el pensamiento, elaborar emociones, dialogar con otros y construir sentido frente a su entorno. En el aula, su implementación favorece un aprendizaje significativo, crítico y participativo, al transformar la escritura en una experiencia de creación y no en una tarea meramente instrumental. En un contexto educativo que busca responder a las demandas de una sociedad compleja y cambiante, la escritura creativa se erige como una herramienta pedagógica indispensable para formar sujetos autónomos, reflexivos y capaces de expresarse con autenticidad.

5.2.3 Escritura creativa y auto comprensión: fundamentos psicológicos y proyección pedagógica

La creatividad ha sido objeto de múltiples estudios que han intentado identificar sus rasgos distintivos y su

relación con la inteligencia, la personalidad y los procesos de aprendizaje. Diversas investigaciones comparativas entre individuos altamente creativos —como arquitectos, científicos y escritores— y sujetos considerados menos creativos han demostrado que la diferencia fundamental no radica en el nivel de inteligencia medido por pruebas estandarizadas, sino en determinados rasgos de personalidad, en la forma de percibir la realidad y en la manera de relacionarse con el entorno. Estos hallazgos ofrecen una base sólida para comprender la escritura creativa no solo como una técnica expresiva, sino como un proceso profundo de autocomprensión, construcción identitaria y desarrollo cognitivo, con importantes implicaciones pedagógicas.

Desde una perspectiva psicológica, los individuos creativos suelen presentar características particulares: tendencia a la introspección, necesidad de espacios de soledad para la elaboración de ideas, menor interés por las convenciones sociales y una fuerte orientación hacia el significado abstracto de la realidad. Más que centrarse en la percepción sensorial inmediata, estos sujetos buscan

interpretar el mundo desde estructuras simbólicas, metafóricas y conceptuales. Asimismo, se ha observado que suelen ser altamente intuitivos, sensibles a los matices emocionales y relativamente libres de prejuicios y convencionalismos, lo que los lleva a cuestionar tradiciones, normas establecidas y formas de autoridad intelectual en sus respectivos campos.

Estas características, lejos de constituir simples rasgos de personalidad, configuran una forma particular de relacionarse con el conocimiento. La creatividad implica, en este sentido, una actitud epistémica: el individuo no se limita a reproducir información, sino que la resignifica, la reorganiza y la proyecta en nuevas estructuras de sentido. La escritura creativa se convierte entonces en un medio privilegiado para materializar este proceso, ya que permite al sujeto explorar su mundo interno, confrontar sus propias representaciones y construir una narrativa coherente de su experiencia.

En el plano emocional y social, los estudios señalan que los individuos creativos pueden presentar dificultades para establecer relaciones interpersonales

convencionales, e incluso manifestar una cierta distancia frente a la vida cotidiana y a lo que consideran trivial. Esta aparente desconexión social no debe interpretarse necesariamente como déficit, sino como expresión de una orientación hacia la complejidad, la profundidad reflexiva y la autonomía intelectual. En algunos casos, esta configuración se asocia con estados de ansiedad, depresión o inestabilidad emocional, particularmente en artistas y escritores, donde históricamente se ha vinculado el genio creativo con la neurosis o la marginalidad. No obstante, también se ha constatado que muchos individuos creativos muestran altos niveles de estabilidad emocional, y que no existe una relación directa entre creatividad y coeficiente intelectual: es posible poseer gran creatividad con inteligencia promedio, o alta inteligencia sin una capacidad creativa desarrollada.

Desde el ámbito educativo, estos hallazgos resultan especialmente relevantes. La escuela tradicional ha tendido a privilegiar la homogeneidad, la repetición de contenidos y la evaluación estandarizada, lo cual suele invisibilizar los procesos creativos y desatender las

necesidades de aquellos estudiantes que piensan de forma divergente, intuitiva o no convencional. En este contexto, la escritura creativa se presenta como una estrategia pedagógica capaz de integrar la dimensión cognitiva, emocional y social del aprendizaje, promoviendo la autocomprensión como eje del desarrollo personal y académico.

La escritura creativa no debe concebirse como una actividad espontánea, desprovista de estructura o rigor, sino como un proceso complejo que articula planificación, reflexión, revisión y metacognición. A través de la escritura, el estudiante no solo expresa ideas, sino que organiza su pensamiento, explora sus emociones, confronta sus valores y construye una representación de sí mismo en relación con el mundo. En este sentido, escribir creativamente implica un ejercicio de autoanálisis: el sujeto se observa, se narra y se interpreta, lo que favorece el desarrollo de la conciencia de sí y la regulación emocional.

Pedagógicamente, potenciar la escritura creativa exige reconocer una serie de principios fundamentales que

orientan su implementación en el aula. En primer lugar, es indispensable la búsqueda de lo que diversos autores denominan “el elemento”: aquel tema, proyecto o ámbito de interés que conecta al estudiante con su sentido de realización personal. Cuando el aprendizaje se vincula con aquello que el individuo percibe como significativo para su vida, la escritura deja de ser una tarea escolar para convertirse en una herramienta de construcción identitaria. El docente, en este marco, cumple un rol mediador al crear condiciones para que los estudiantes descubran sus intereses, formulen preguntas propias y encuentren una voz personal en sus textos.

En segundo lugar, la pasión constituye un componente transversal de los procesos creativos. Desde la perspectiva de la inteligencia emocional, la implicación afectiva en la tarea de escritura favorece la persistencia, la profundidad reflexiva y la elaboración simbólica de la experiencia. La escritura creativa permite canalizar emociones, conflictos internos y percepciones del entorno social, convirtiéndose en un espacio seguro para la expresión y la elaboración de la subjetividad. Esto resulta

particularmente valioso en contextos educativos donde los estudiantes enfrentan realidades complejas, tensiones sociales o incertidumbre personal.

En tercer lugar, es necesario desmitificar la idea de la creatividad como producto de la inspiración instantánea. Lejos de ser un acto puramente espontáneo, la escritura creativa se sustenta en la constancia, el trabajo sistemático y el control metacognitivo. Planificar un texto, revisar borradores, recibir retroalimentación y reformular ideas son prácticas que fortalecen tanto la competencia comunicativa como la capacidad de autorregulación del aprendizaje. Desde una perspectiva pedagógica, esto implica diseñar secuencias didácticas que integren momentos de exploración libre con instancias de estructuración, análisis y evaluación formativa.

Finalmente, la creatividad supone el riesgo de salir de la “zona de confort”. Escribir creativamente implica atreverse a cuestionar lo establecido, explorar nuevas formas de decir, asumir la incertidumbre y exponerse al juicio del otro. Este componente de riesgo resulta esencial para el desarrollo de un pensamiento crítico y autónomo.

En el aula, fomentar la escritura creativa significa crear un clima de confianza donde el error sea comprendido como parte del proceso, donde la diversidad de perspectivas sea valorada y donde el estudiante pueda experimentar con el lenguaje sin temor a la sanción.

Desde esta perspectiva, la escritura creativa se configura como una práctica pedagógica integral que articula el desarrollo cognitivo, emocional y ético. Al promover la autocomprensión, contribuye a la formación de sujetos capaces de reflexionar sobre su experiencia, comprender sus propios procesos mentales y posicionarse críticamente frente a la realidad social. Además, al reconocer la diversidad de perfiles creativos —artísticos, científicos, intuitivos, analíticos—, la educación se orienta hacia una concepción inclusiva del aprendizaje, donde no se privilegia únicamente la reproducción de contenidos, sino la construcción de sentido personal y colectivo.

La escritura creativa, sustentada en los aportes de la psicología de la creatividad y orientada pedagógicamente hacia la autocomprensión, constituye una herramienta fundamental para la educación contemporánea. No se

trata únicamente de formar escritores, sino de formar sujetos reflexivos, emocionalmente conscientes y capaces de interpretar y transformar su realidad. Integrar la escritura creativa en los procesos educativos implica reconocer que aprender es, en última instancia, un acto de construcción de sentido, y que todo acto de escritura auténtica es también un acto de conocimiento de sí mismo.

5.2.4 La escritura creativa como proceso de estructuración del significado personal y social: la lectura literaria como espacio de reconocimiento y placer

La construcción del significado constituye uno de los procesos centrales del desarrollo humano. Comprender quiénes somos, cómo nos relacionamos con los otros y qué lugar ocupamos en el mundo implica una constante elaboración simbólica de la experiencia. Desde diversas perspectivas psicológicas, sociológicas y educativas, el significado no se concibe como un dato dado, sino como una producción activa, mediada por el lenguaje, la cultura y la interacción social. En este marco, la escritura creativa y la lectura literaria se configuran como prácticas

privilegiadas para la estructuración del significado personal y social, al posibilitar la reflexión sobre la propia experiencia, la comprensión del otro y el placer de reconocerse en los textos.

Desde el enfoque constructivista, el sujeto no recibe pasivamente los sentidos del mundo, sino que los construye en interacción con su entorno (Piaget, 1970). Este proceso se ve enriquecido cuando el individuo dispone de herramientas simbólicas que le permiten representar, reorganizar y resignificar su experiencia. El lenguaje, y en particular la narración, ocupa aquí un lugar central. McAdams (2001) sostiene que la identidad personal se organiza narrativamente: las personas construyen una “historia de vida” que integra pasado, presente y proyección futura, otorgando coherencia y continuidad al yo. En este sentido, la escritura creativa no es únicamente una actividad estética, sino un espacio de elaboración de la identidad, donde el sujeto explora emociones, conflictos, valores y aspiraciones.

La escritura creativa favorece la estructuración del significado personal al permitir que la experiencia se

transforme en objeto de reflexión. Como afirma Bruner (1996), la narrativa no solo comunica lo vivido, sino que lo organiza cognitivamente, dotándolo de sentido. Al escribir relatos, poemas o escenas ficticias, el sujeto proyecta fragmentos de su mundo interior, los ordena simbólicamente y los revisa desde una nueva perspectiva. Este distanciamiento reflexivo posibilita procesos de autocomprensión, metacognición y elaboración emocional. Park (2010) describe este fenómeno como *meaning making*, un proceso mediante el cual las personas reinterpretan experiencias vitales — particularmente aquellas cargadas de conflicto o ambigüedad — para integrarlas a un sistema de significados más amplio.

No obstante, el significado no se construye únicamente en el plano individual. Desde una perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978) y Leontiev (1981) señalan que toda función psicológica superior se origina en la interacción social y se internaliza progresivamente. El sentido personal emerge, por tanto, en un entramado de prácticas, discursos y valores culturalmente situados. La

escritura creativa se inscribe en este proceso al operar como mediadora entre la experiencia subjetiva y los códigos sociales compartidos. Cuando un estudiante escribe, no solo expresa su mundo interior, sino que dialoga con géneros, tradiciones narrativas, voces sociales y marcos culturales que orientan lo decible y lo pensable.

En esta misma línea, el interaccionismo simbólico sostiene que los significados se generan en la interacción y se modifican mediante la interpretación (Blumer, 1969). La escritura creativa, especialmente cuando es compartida, leída y discutida en contextos educativos, se convierte en un espacio de negociación de sentidos: lo que para un autor representa una vivencia íntima adquiere nuevas interpretaciones al ser leído por otros. De esta manera, el texto literario funciona como un puente entre lo personal y lo social, permitiendo que la subjetividad se inserte en un horizonte de significados colectivos.

La lectura literaria ocupa un lugar fundamental en este proceso. Lejos de ser una actividad meramente instrumental, la lectura de textos literarios propicia una experiencia estética, emocional y reflexiva que contribuye

a la construcción del sentido. Rosenblatt (1978) propone una teoría transaccional de la lectura, según la cual el significado del texto no reside exclusivamente en la obra ni en el lector, sino que emerge de la interacción entre ambos. Cada lector reconstruye el texto desde su historia personal, sus emociones y su contexto sociocultural. En este acto de interpretación, la literatura se convierte en un espejo simbólico donde el sujeto puede reconocerse, cuestionarse y reconfigurar su comprensión del mundo.

Este reconocimiento no es solo cognitivo, sino también afectivo. Como afirma Larrosa (2003), la lectura auténtica es una experiencia que “nos pasa”, que nos afecta y nos transforma. El lector encuentra en los personajes, los conflictos y las voces narrativas resonancias de su propia vida, pero también la posibilidad de acceder a otras realidades. De este modo, la literatura favorece tanto la autoexploración como la empatía social, ampliando el horizonte de significados desde el cual el sujeto interpreta su experiencia.

La dimensión de placer resulta clave en este proceso. El goce estético que produce la lectura literaria no es un

elemento accesorio, sino una condición que favorece la implicación subjetiva del lector. Barthes (1977) distingue entre el “texto de placer”, que reafirma al lector en sus códigos culturales, y el “texto de goce”, que lo desestabiliza y lo invita a una reconfiguración del sentido. En ambos casos, la experiencia literaria activa procesos de identificación, distancia crítica y resignificación. El placer de leerse en los textos —de encontrar palabras para lo vivido, de reconocer emociones propias en la ficción— fortalece la motivación intrínseca y la disposición a reflexionar sobre la propia identidad y el entorno social.

La articulación entre lectura y escritura creativa potencia estos procesos. La lectura ofrece modelos simbólicos, narrativos y éticos que amplían el repertorio expresivo del sujeto; la escritura, a su vez, permite apropiarse de esos modelos para reelaborar la experiencia personal. Desde la pedagogía crítica, Freire (1997) señala que la palabra no es neutra: nombrar el mundo es también interpretarlo y transformarlo. En este sentido, la escritura creativa, nutrida por la lectura literaria, habilita a los estudiantes a construir una voz propia, a interrogar los

discursos dominantes y a posicionarse frente a la realidad social.

Asimismo, la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1984) aporta un marco para comprender cómo los significados individuales se insertan en sistemas de pensamiento compartidos. Los textos literarios vehiculan valores, creencias y visiones del mundo que circulan en una comunidad; al leerlos y reescribirlos creativamente, los sujetos no solo los reproducen, sino que pueden reinterpretarlos, cuestionarlos o resignificarlos. De esta manera, la escritura creativa se convierte en una práctica de construcción simbólica que articula la experiencia personal con los marcos sociales de referencia. ★

• En el ámbito educativo, esta perspectiva justifica la inclusión de la escritura creativa y la lectura literaria como estrategias para el desarrollo integral. No se trata únicamente de mejorar competencias lingüísticas, sino de promover procesos de autocomprensión, pensamiento crítico y conciencia social. Cuando los estudiantes escriben a partir de textos literarios —recreando finales, adoptando la voz de un personaje, narrando experiencias propias

inspiradas en una obra —, ponen en juego mecanismos de identificación, distanciamiento y análisis que fortalecen la estructuración del significado.

La escritura creativa, articulada con la lectura literaria, constituye una vía privilegiada para la construcción del significado personal y social. A través del lenguaje simbólico, los sujetos organizan su experiencia, elaboran su identidad y dialogan con los discursos culturales que los atraviesan. La literatura ofrece un espacio de reflexión y de placer, donde es posible reconocerse y, al mismo tiempo, descubrir al otro. En un contexto educativo que aspira a formar sujetos críticos, sensibles y conscientes de su lugar en el mundo, la escritura creativa no es un complemento ornamental, sino una práctica fundamental para aprender a significar la propia vida y la realidad compartida.

5.3 Conclusión

El presente trabajo ha permitido confirmar, a partir de una revisión bibliográfica rigurosa, que la escritura creativa, articulada de manera intencional con la lectura literaria, constituye una vía privilegiada para fomentar el

placer de leer, la expresión personal, la autocomprensión y la construcción de significados personales y sociales. Desde una perspectiva transcompleja, la creatividad deja de concebirse como un rasgo excepcional o espontáneo para entenderse como una competencia cognitiva, emocional y cultural susceptible de ser desarrollada pedagógicamente en los distintos niveles educativos.

Los aportes teóricos analizados evidencian que la escritura creativa no se reduce a una destreza técnica ni a una actividad estética marginal, sino que se configura como un proceso de elaboración simbólica de la experiencia. En este proceso, el sujeto organiza su pensamiento, resignifica sus vivencias, construye identidad y dialoga con los discursos culturales que lo atraviesan. La lectura literaria, en este marco, se consolida como un espacio de reconocimiento y placer, donde el lector activa procesos de identificación, reflexión crítica y construcción de sentido, favoreciendo una relación significativa con el lenguaje y con el mundo.

El mayor aporte de este trabajo para la didáctica de la literatura radica en fundamentar la escritura creativa como estrategia pedagógica central para la formación integral

del estudiante, superando enfoques instrumentales o meramente reproductivos de la enseñanza literaria. Integrar la creación textual al aula implica transformar la literatura en una experiencia viva, donde leer y escribir se constituyen en actos de pensamiento, autoconocimiento y participación social. De este modo, la didáctica literaria se orienta no solo a la comprensión de textos, sino a la formación de sujetos críticos, sensibles y capaces de construir significado y sentido desde su propia voz.



5.4 Bibliografía

- Arroyo, R. (2015). La escritura como práctica social y cognitiva. Editorial Académica Española.
- Arroyo-Mantilla, J., & Carrión-Mieles, A. (2021). Escritura creativa y desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Educación y Lenguaje*, 18(2), 45–60.
- Barthes, R. (1977). El placer del texto. Siglo XXI Editores.
- Blumer, H. (1969). Symbolic interactionism: Perspective and method. University of California Press.
- Bruner, J. (1996). La educación, puerta de la cultura. Visor.
- Caballero, P., Sánchez, S., & Belmonte, M. (2019). Análisis de la creatividad de los estudiantes universitarios: Diferencias por género, edad y elección de estudios. *Educación XX1*, 22(2), 213–234.
<https://doi.org/10.5944/educXX1.22552>
- Cassany, D. (2016). Enseñar lengua. Graó.
- Castellanos, J. (2021). Escritura creativa y desarrollo de habilidades cognitivas. *Revista Educación y Humanismo*, 23(40), 89–104.
- ETECE. (2016). La escritura creativa en niños de educación básica. Editorial ETECE.

Fernández, J., Llamas, F., & Gutiérrez, M. (2019).

Creatividad: Revisión del concepto. REIDOCREA, 8, 467-483.

Fraile, A. (2018). Didáctica de la escritura creativa. Narcea.

Frugoni, S. (2006). Imaginación y escritura. Graó.

García, M. (2001). Escritura creativa y educación. Paidós.

García-Carcedo, P. (2011). Estrategias didácticas para la enseñanza de la escritura. Didáctica (Lengua y Literatura), 23, 89-102.

Herrera, L. (2016). Escritura creativa y formación literaria.

Revista de Educación Literaria, 9(2), 55-70.

Jiménez, Y. I. (2019). ¿Cómo desarrollar competencias de creatividad e innovación en la educación superior?

RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 9(18), 356-376.
<https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.427>

Labarthe, M., & Vásquez, J. (2016). Escritura creativa y procesos cognitivos. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 46(3), 77-94.

Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura. Fondo de Cultura Económica.

- Lasso, L. (2017). La escritura creativa como estrategia para mejorar la autonomía escritural en educación básica. *Revista Educación y Desarrollo*, 11(1), 33–47.
- Leontiev, A. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. Ediciones Ciencias Sociales.
- López, J. (2012). *Pensar por sí mismo*. Editorial Universitaria.
- Marín, M. (2023). *La escritura como visualización del lenguaje*. Editorial Académica.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). *Currículo de Lengua y Literatura*. MINEDUC.
- Moscovici, S. (1984). *Psychology of social representations*. Cambridge University Press.
- Ochoa, M. (2004). *La escritura como proceso cognitivo*. Editorial Universitaria.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Peiró, J. (2020). *Escritura creativa y expresión personal*. *Revista de Innovación Educativa*, 12(2), 61–75.
- Piaget, J. (1970). *Psicología y pedagogía*. Ariel.

Robinson, K. (2005). Creatividad, escuelas y futuro.

Editorial Grijalbo.

Rosenblatt, L. (1978). The reader, the text, the poem.

Southern Illinois University Press.

Shanahan, T. (2004). Writing and reading relationships. En

Handbook of literacy research. Guilford Press.

Suárez, N., Delgado, K., Pérez, I., & Barba, M. (2019).

Desarrollo de la creatividad y el talento desde las primeras edades. *Formación Universitaria*, 12(6), 115-126.

<https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000600115>

Uceira, M. (2011). Lectura y escritura: una relación

bidireccional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 89-102.

Valéry, P. (2000). Teoría poética y estética. Visor.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. Harvard

University Press.



El placer de leer



W^{Live}orking

EDITORIAL

ISBN: 978-9942-580-46-7



2026 ©