Informe de análisis
Compilatio Magister+ | ZEGEL-PE

Torres, Torres, Vargas (Corregido JGT)

ID : 7cf03b6957b9d9215890ddbe1263afc2310a70cb

1%
Textos sospechosos

Nombre del fichero : Torres, Torres, Vargas (Corregido JGT).txt
Tamaño del archivo original : 206,77 kB
Número de palabras : 14.068

Depositante : Steven CRUZ
Fecha de depósito : 9 de julio de 2026
Tipo de carga : interface
fecha de fin de análisis : 9 de julio de 2026

Resumen (sección 1/3)

Localización de los textos sospechosos en el documento :

Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

Similitudes 1%

Sintáctica 0% Semántica 1%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.

Idiomas no reconocidos 0%

Pasajes en los que parte del vocabulario utilizado no forma parte del diccionario de la lengua.
Puede tratarse de un intento del autor de modificar el texto para evitar ser detectado.

No incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

Textos entre comillas 0%

Pasajes entre comillas, a menudo indicativos de una cita.

Fuentes de similitudes (sección 2/3)

Similitudes

1%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.

Fuente principal detectada

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
1	Documento de otro usuario #c5b407 Detección semántica Viene de de otro grupo	12%	
2	repository.pedagogica.edu.co Detección semántica repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10026/TE-...	4%	
3	Angel Lizano #895ba8 Detección semántica Viene de de mi grupo	3%	
4	www.minedu.gob.pe Detección semántica www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-b...	3%	
5	Documento de otro usuario #324179 Detección semántica Viene de de otro grupo	3%	
6	Documento de otro usuario #1b39a8 Detección semántica Viene de de otro grupo	2%	
7	Documento de otro usuario #c03408 Detección semántica Viene de de otro grupo	2%	
8	COMPETENCIA SE COMUNICA ORALMENTE EN SU... Detección semántica es.slideshare.net/slideshow/competencia-se-comunica-oralmente-en-su-...	2%	
9	dialnet.unirioja.es Detección semántica dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5959020.pdf	2%	
10	tesis.pucp.edu.pe Detección semántica tesis.pucp.edu.pe/repositorio//bitstream/20.500.12404/21788/1/Jimenez...	2%	
11	El enfoque comunicativo e interactivo en... Detección semántica 1library.co/document/eqo7645z-enfoque-comunicativo-interactivo-didac...	2%	
12	Literatura y competencia comunicativa:... Detección semántica www.redalyc.org/pdf/298/29832592010.pdf	1%	
13	La enseñanza literaria en secundaria: modelos,... Detección semántica revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/MAGIS/17(2024)/6942720010/ind...	1%	
14	cvc.cervantes.es Detección semántica cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/o...	1%	

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
15	Selección de Textos Literarios en la Clase de... Detección semántica studylib.es/doc/9425841/%C2%BFc%C3%B3mo-seleccionar-los-textos-lit...	1%	
16	El microrrelato y las TIC como recursos para... Detección semántica hdl.handle.net/10553/121397	1%	
17	repositorio.unbosque.edu.co Detección semántica repositorio.unbosque.edu.co/bitstream/handle/20.500.12495/9021/Mart...	<1%	
18	(PDF) Propuesta pedagógica para formar lectores... Detección semántica www.academia.edu/145419174/Propuesta_pedag%C3%B3gica_para_for...	<1%	
19	Cassany los enfoques comunicativos-elogio y... Detección semántica es.slideshare.net/slideshow/cassany-los-enfoques-comunicativoselogio-...	<1%	
20	El componente cultural en el aula de inglés: Horrib... Detección semántica hdl.handle.net/10835/8201	<1%	
21	Y al fin, ¿en dónde nos deja el enfoque... Detección semántica www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X202200...	<1%	
22	WebQuest sobre géneros periodísticos en las aulas... Detección semántica hdl.handle.net/10553/117262	<1%	
23	CVC. Anuario 2024. La literatura en la enseñan... Detección semántica cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_24/pastor/p01.htm	<1%	
24	(PDF) Juventud y comunicación intercultural Detección semántica www.academia.edu/7158538/Juventud_y_comunicaci%C3%B3n_intercult...	<1%	
25	uvadoc.uva.es Detección semántica uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/32397/TFG-G3156.pdf?sequence...	<1%	
26	Documento de otro usuario #385c2d Detección semántica Viene de de otro grupo	<1%	
27	La enseñanza de la oralidad en prácticas de lectura ... Detección semántica doi.org/10.1590/1678-460x202440468792	<1%	
28	COMPETENCIA ESCRIBE DIVERSOS TIPOS DE... Detección semántica es.slideshare.net/slideshow/competencia-escribe-diversos-tipos-de-text...	<1%	
29	Memoria democrática y álbumes ilustrados en la... Detección semántica doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245010748	<1%	
30	revistas.uned.es Detección semántica revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2077	<1%	

Fuente con similitudes fortuitas

N°		Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
31		revistalatam.redilat.org Detección semántica revistalatam.redilat.org/index.php/lt/article/view/2591	<1%	
32		GUÍA DIDÁCTICA INTEGRAL PARA TODAS LAS ÁREAS ... Detección semántica planificacioncurricular.com/guia-didactica-integral-para-todas-las-areas-y...	<1%	
33		(PDF) La competencia comunicativa intercultural en adolescentes... www.academia.edu/5077305/La_competencia_comunicativa_intercultural...	<1%	

Fuente mencionada (sin similitudes detectadas)

N°	Descripciones
1	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182526
2	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2470167
3	https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.2281
4	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501205
5	https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/39030/30438
6	https://octaedro.com/wp-content/uploads/2025/12/9788410792326.pdf
7	https://doi.org/10.18172/con.5658
8	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7122602
9	https://doi.org/10.14483/22486798.17792
10	https://repositori.upf.edu/server/api/core/bitstreams/e12e9e31-29f1-49c5-ac56-1cdd5d1c3d10/content
11	https://www.researchgate.net/publication/337526721_CASSANY_DANIEL_2006_Tras_las_lineas_Sobre_la_le...
12	https://doi.org/10.17398/1988-8430.28.11
13	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=127617
14	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9245387
15	https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/bitstream/handle/11185/5752/Libro_Gerbaudo_Web_2021.pdf
16	https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/bitstream/handle/11185/7922/UNL_catedra_Dalmaroni_DIGa-2.pdf?se...
17	https://doi.org/10.14482/zp.20.4532
18	https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm
19	https://es.scribd.com/document/865244156/Como-Ensenar-a-Hacer-Cosas-Con-Las-Palabras
20	https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2023.36.02
21	https://competenciasdelsiglo21.com/onu-unesco-educar-competencias/
22	https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/oran_2013/16_beghadid.pdf
23	https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2888
24	https://www.sidll.org/sites/default/files/journal/la_competencia_literaria_entre_las_competencias._mendo...

N°		Descripciones
25		http://umc.minedu.gob.pe/resultadosenla2024/
26		https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2591
27		https://www.scielo.br/j/delta/a/QfS8ZgJJb9vFtzrwK5KMP8H/?lang=es
28		https://doi.org/10.19137/els-2019-171705
29		https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/7637/14024287.pdf
30		https://cvc.cervantes.es/LENGUA/ANUARIO/anuario_24/pastor/p01.htm
31		https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1369974
32		https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.1.434
33		http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2022000100006&lang=es
34		https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/93/80
35		https://doi.org/10.62452/11dwvv78
36		https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90915108
37		https://doi.org/10.1590/S1517-97022014051453
38		https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3168561
39		https://ugeljauja.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/08/7.-zabala_11-ideas-clave_completo.pdf

EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y LA ENSEÑANZA DE LITERATURA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

THE COMMUNICATIVE APPROACH AND THE TEACHING OF LITERATURE IN SECONDARY EDUCATION

Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller en Educación

Autor

Torres Chura, Fernando

0009-0008-6413-467X

Torres Fernández, Alfredo Jhon

0009-0000-9048-5360

Vargas López, Gloria Cecilia

0009-0007-4873-9401

Asesor

Leo Steven Cruz Vásquez

0009-0000-9048-5360

Lima, Perú

2026

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a la formación continua de docentes comprometidos con la educación. Y que contribuya al desarrollo

del pensamiento crítico y la comprensión lectora en los estudiantes.

Torres Chura, Fernando

Dedico esta investigación al fortalecimiento del enfoque comunicativo como herramienta para promover aprendizajes significativos en la enseñanza de la literatura. Y aporte a la mejora de las estrategias didácticas en la educación secundaria.

Torres Fernández, Alfredo Jhon

Dedico esta investigación al fortalecimiento de la enseñanza de la literatura desde un enfoque comunicativo, con el propósito de aportar al desarrollo de la competencia literaria y a la formación de estudiantes capaces de interpretar, dialogar y construir significados de manera crítica y creativa.

Vargas López, Gloria Cecilia

RESUMEN

La presente investigación estudia la relación entre la competencia literaria y el enfoque comunicativo en la enseñanza secundaria, dentro de los cambios posteriores en pedagogía que conciben el lenguaje como una práctica mediante la cual se construyen significados sociales. La investigación se basa en problematizar la enseñanza clásica de la literatura, que se enfoca en transmitir contenidos formales e históricos y que ha restringido la capacidad interpretativa del alumno y su participación activa en la creación de significado. Se analizan los principios conceptuales de la competencia literaria desde una perspectiva teórico-analítica, así como sus atributos y su desarrollo dentro del paradigma educativo basado en competencias. Asimismo, se desarrollan los principios del enfoque comunicativo aplicados al área de comunicación y literatura, en lo que se destaca la lengua como instrumento de interacción social, la lectura como proceso de construcción sociocultural del sentido y la literatura como acto comunicativo entre autor, texto y lector. En este marco, se analizan criterios pedagógicos para la selección de textos literarios y fundamentos didácticos orientados a la formación de lectores críticos capaces de interpretar discursos culturales desde perspectivas históricas e interculturales. Los resultados del análisis permiten sostener que la integración del enfoque comunicativo con la educación literaria favorece el desarrollo de habilidades interpretativas, críticas y comunicativas, lo que transforma el aula en un espacio de diálogo, interacción y producción de significados. Se concluye que la enseñanza de la literatura, entendida como experiencia comunicativa, contribuye a la formación integral del estudiante al promover la reflexión cultural, la participación discursiva y la construcción de ciudadanía crítica en contextos educativos contemporáneos.

Palabras clave: enfoque comunicativo; competencia literaria; educación secundaria; lectura crítica; educación literaria; práctica social del lenguaje.

ABSTRACT

This monograph analyzes the relationship between the communicative approach and the development of literary competence in secondary education, considering contemporary pedagogical changes that conceive language as a social practice of meaning-making. The study begins by questioning the traditional teaching of literature, which has focused on the transmission of historical and formal content and has consequently limited students' interpretative experience and their active participation in the construction of meaning. From a theoretical–analytical perspective, the conceptual foundations of literary competence are examined, along with its characteristics and its evolution within the competency-based educational paradigm. Likewise, the principles of the communicative approach applied to the area of Communication and Literature are developed, highlighting language as an instrument of social interaction, reading as a sociocultural process of meaning construction, and literature as a communicative act between author, text, and reader. Within this framework, pedagogical criteria for the selection of literary texts and didactic foundations aimed at forming critical readers capable of interpreting cultural discourses from historical and intercultural perspectives are analyzed. The results of the analysis support the idea that integrating the communicative approach with literary education promotes the

development of interpretative, critical, and communicative skills, transforming the classroom into a space for dialogue, interaction, and meaning production. It is concluded that the teaching of literature, understood as a communicative experience, contributes to students' comprehensive development by fostering cultural reflection, discursive participation, and the construction of critical citizenship in contemporary educational contexts.

Keywords: communicative approach; literary competence; secondary education; critical reading; literary education; language as social practice.

ÍNDICE

DEDICATORIA iii RESUMEN iv ABSTRACT v INTRODUCCIÓN 8 CAPÍTULO I: DEFINICIÓN DE LA COMPETENCIA LITERARIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA 10 1.1. Conceptualización de la competencia literaria 10 1.2. Características de la competencia literaria 13 1.2.1. Comprensión literaria 14 1.2.2. Interpretación literaria 15 1.2.3. Escritura de textos literarios 16 1.3. Etapas y avances de la competencia literaria en la educación secundaria 17 CAPÍTULO II: PRECEPTOS DEL ENFOQUE COMUNICATIVO EN EL ÁREA DE LA COMUNICACIÓN Y LITERATURA 21 2.1. Conceptos del enfoque comunicativo en la literatura 21 2.2. Características del enfoque comunicativo en literatura 24 2.2.1. La lengua como práctica social de producción de sentido 24 2.2.2. El texto literario es entendido como discurso completo 25 2.2.3. La comprensión lectora es concebida como reconstrucción sociocultural del sentido 26 2.2.4. La lectura literaria constituye un ejercicio pleno de competencia comunicativa 27 2.3. Enfoque comunicativo desde el desarrollo intercultural 28 CAPÍTULO III: DIÁLOGO ENTRE EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y LA ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA LITERARIA A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS 31 3.1. Exploración de la experiencia de la comunicación literaria como fundamento del enfoque comunicativo 31 3.2. Bases para la selección de textos 33 3.3. Fundamentos didácticos del enfoque comunicativo 36 CONCLUSIONES 40 REFERENCIAS 41

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la literatura en la educación secundaria atraviesa actualmente un proceso de transformación profunda vinculado a los cambios pedagógicos promovidos por el enfoque por competencias y por la reconsideración del lenguaje como práctica social de producción de sentido (Ballesteros y Contreras, 2025). Asimismo, este proceso responde a las transformaciones culturales propias de una sociedad globalizada, caracterizada por el acceso inmediato a múltiples fuentes de información y por nuevas formas de consumo cultural que han modificado las prácticas lectoras tradicionales (Canclini, 1990). La enseñanza literaria, desde sus inicios, tuvo como objetivo transmitir contenidos históricos, formales y anecdóticos, privilegiando la información enciclopédica sobre la experiencia interpretativa del estudiante. No obstante, este modelo tradicional de enseñanza literaria convirtió con frecuencia la lectura ilustrada en simples ejercicios de identificación y recogida de datos, lo que perjudicialmente llegó a limitar el desarrollo de habilidades críticas, imaginativas y comunicativas necesarias para comprender los textos en su dimensión cultural y simbólica. Como consecuencia, el estudiante asumió con frecuencia un papel pasivo frente al texto literario, lo que redujo la lectura a la memorización de contenidos o al reconocimiento de recursos estilísticos, en lugar de comprender la literatura como un espacio de reflexión, diálogo y construcción de significados sobre la experiencia humana.

Frente a esta situación, el enfoque comunicativo sugiere que se considere la lengua y la literatura como un comportamiento de habla situado que tiende a utilizar el lenguaje de forma realmente importante en ámbitos de interacción reales (Instituto Cervantes, 2008). Desde esta perspectiva, el texto literario deja de concebirse como un objeto exclusivamente estético o académico para convertirse en un acto comunicativo en el que interactúan autor, lector y comunidad interpretativa. En concordancia con el enfoque por competencias promovido por el *Currículo Nacional* , el aprendizaje implica la movilización integrada de conocimientos, habilidades y actitudes para actuar de manera pertinente en diversos contextos (Ministerio de Educación [Minedu], 2016a). En consecuencia, la educación literaria busca desarrollar la capacidad de interpretar, dialogar y construir significados, articulando dimensiones lingüísticas, socioculturales e históricas que permitan una comprensión más amplia de los discursos literarios. En este sentido, la lectura literaria deja de ser una actividad orientada exclusivamente al análisis textual para convertirse en una práctica de interacción cultural que favorece el pensamiento crítico, la sensibilidad estética y la comprensión de las múltiples realidades presentes en los discursos.

La presente monografía tiene como propósito analizar la relación entre el enfoque comunicativo y el desarrollo de la competencia literaria en la educación secundaria, al explorar sus fundamentos conceptuales, características pedagógicas y estrategias didácticas. Para ello, el estudio se organiza en tres capítulos. El primero aborda la conceptualización y evolución de la competencia literaria, y destaca su carácter complejo e interdisciplinario. El segundo desarrolla los principios del enfoque comunicativo aplicados al área de comunicación y literatura, con lo que enfatiza la lengua como práctica social e intercultural. Finalmente, el tercer capítulo establece el diálogo entre ambos enfoques mediante estrategias pedagógicas orientadas a la experiencia comunicativa y significativa de la lectura literaria, con lo que supera los enfoques reduccionistas que limitan la enseñanza de la literatura al análisis exclusivamente formal de los textos (Rall, 1989).

En este marco, la investigación indica que enseñar literatura tiene sentido solamente cuando se orienta hacia una lectura significativa de la construcción de experiencias que hacen posible que el estudiante interprete críticamente los discursos culturales a través de su participación activa en comunidades de sentido. Por ello, el enfoque comunicativo no solo reorienta la enseñanza de la literatura, sino que también contribuye a la formación de lectores capaces de comprender el mundo desde una perspectiva crítica, intercultural y reflexiva, con lo que se fortalecen competencias que, según el *Currículo Nacional* , continuarán desarrollándose y articulándose a lo largo de toda la vida (Minedu, 2016a). De esta manera, la literatura recupera su dimensión formativa, al constituirse en un medio para desarrollar la interpretación, el diálogo, la creatividad y la participación crítica en la cultura. Desde esta perspectiva, el fortalecimiento de la competencia literaria no solo responde a una necesidad curricular, sino también a la formación de ciudadanos capaces de comprender la complejidad del mundo contemporáneo mediante el lenguaje y la experiencia estética.

25

CAPÍTULO I: DEFINICIÓN DE LA COMPETENCIA LITERARIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

1.1. Conceptualización de la competencia literaria

Las recientes transformaciones de la educación secundaria, orientadas a un enfoque basado en competencias, han reformulado profundamente los métodos de enseñanza contemporáneos. Se ha sustituido la pedagogía sustentada en la difusión de conocimientos y contenidos por la práctica pedagógica que busca la concreción real y significativa de las competencias. Este criterio metodológico sitúa el actuar competente como un medio de articulación que orienta a desarrollar la formación de estudiantes capaces de afrontar problemas complejos y el desarrollo de soluciones asertivas, lo cual trae como consecuencia el logro de aprendizajes significativos.

Estos nuevos paradigmas se desarrollan de manera integral en relación con todas las disciplinas de la enseñanza en general. En este trabajo, nos enfocaremos exclusivamente en el desarrollo de las competencias correspondientes al curso de comunicación y literatura. La competencia literaria se entiende no únicamente desde un fundamento gramatical, textual o sintáctico, sino también a partir de las diversas posibilidades que permiten establecer reflexiones críticas, creativas, sociales y culturales desde su esencia literaria. Por lo tanto, Lomas (1999) indica que:

La literatura no se concibe ya sólo como un repertorio de textos consagrados por la tradición académica sino también como una herramienta comunicativa mediante la cual las personas intentan dar sentido a la propia experiencia, construir su identidad individual y colectiva y usar el lenguaje de un modo creativo (p. 99).

Efectivamente, el crítico Carlos Lomas (1999) concibe la enseñanza de la literatura desde un enfoque comunicativo que no se limita al análisis formal del texto, sino que se orienta hacia la creación de sentido en escenarios socioculturales. Con base en este enfoque, la educación literaria busca construir la competencia literaria de los estudiantes a través de interacciones entre docente-estudiante-texto (Lomas, 1999), de modo que puedan interpretar con gusto estético y ser críticos ante un texto literario.

1

Desde esta perspectiva, la competencia literaria se define como el conocimiento, las habilidades y las actitudes que se utilizan para comprender (comprensión lectora), interpretar y evaluar los mensajes transmitidos por un texto; nos permite comprender diferentes formas de lectura en la lengua nacional o en lenguas extranjeras. Esta noción está en consonancia con el trabajo de Van Dijk (1972), quien define la competencia literaria como la capacidad de comprender y producir

6, 16

literatura a partir del conocimiento de las convenciones poéticas. En esa misma línea, Cáceres (2022) sostiene que el desarrollo de la competencia literaria requiere integrar diversos conocimientos que permitan comprender la literatura como una práctica social y cultural. De este modo, la lectura literaria favorece no solo la interpretación de las obras, sino también la reflexión crítica sobre la realidad, la sociedad y la cultura. Por ello decimos que la competencia literaria involucra dimensiones cognitivas, culturales e interpretativas que van más allá de la mera comprensión textual.

J. Culler (1975), por su parte, considera que la competencia literaria es un conjunto de normas y convenciones que recogen lo necesario para comprender y leer textos literarios. Estas convenciones se convierten, al menos en parte, en semejanzas y en recursos que el lector termina por reconocer en una pequeña serie de obras literarias. Son estos los que constituyen precisamente el puente para la interpretación por parte del lector. Es decir, en la lectura literaria opera un proceso de decodificación y comprensión que asigna valores especiales a las unidades lingüísticas en virtud de unos convencionalismos concretos, entre los que hay que señalar los siguientes: 1) el condicionante socio-cultural que permite el reconocimiento de la marca literaria, 2) la propia experiencia de mundo, 3) el aprendizaje de los códigos literarios y las relaciones de intertextualidad, y 4) la particular competencia literaria (Pascual y Mendoza, 1988).

Entonces, para Culler (1975), la competencia literaria es el saber implícito de las convenciones por las cuales se reconoce a un texto como literario y se comprende dentro de una determinada tradición cultural. Desde este punto de vista, la literatura no se entiende únicamente a partir de las palabras, sino desde un conjunto de saberes previos sobre géneros, formas discursivas y códigos estéticos que el lector va adquiriendo por la experiencia de la lectura. Así, la comprensión literaria no es una habilidad natural, sino el resultado de un proceso formativo que se construye social e históricamente, en contacto con los textos y con las prácticas culturales de lectura. En este sentido, leer literatura supone haber interiorizado ciertas reglas de interpretación que orientan la búsqueda de sentidos posibles; de hecho, Culler (1975) señala que quien no conoce las convenciones propias de la lectura de ficción difícilmente podrá leer un texto como literatura, pues carece de la competencia literaria necesaria para producir significado. De esta manera, la competencia literaria puede entenderse como una especie de gramática cultural que hace posible interpretar los textos más allá de su significado inmediato y situarlos dentro de un horizonte de sentido compartido.

Esta concepción demuestra que la competencia literaria no solo depende del conocimiento de las convenciones literarias, sino también del contexto desde donde el lector interpreta las obras. Permach-Martín et al. (2024) afirman que el desarrollo de la competencia literaria depende de factores lingüísticos, psicológicos, sociales, históricos y culturales, y que su interacción favorece la formación del lector competente. Así pues, la competencia literaria es un proceso integral, que permite interpretar las obras de manera crítica y contextualizada.

Para García Góngora (2017), lo que se busca al promover la competencia literaria es la formación de lectores que autónomamente estén preparados para gozar de los textos artísticos y puedan establecer valoraciones e interpretaciones pertinentes. Es decir, adquirir por la experiencia y desarrollar por el aprendizaje los saberes necesarios para leer una obra literaria. En esta línea, Munita y Margallo (2019) argumentan que la formación del lector literario requiere el desarrollo progresivo de capacidades tales como relacionar las obras con la experiencia personal, comprender las convenciones literarias, interpretar textos de complejidad creciente y contextualizar las lecturas. Esto muestra que la competencia literaria no solo es entender un texto, sino construir significados a través de una lectura crítica, reflexiva y conectada a la realidad del lector.

En este sentido, lo que se busca al promover la competencia literaria en el contexto de la educación secundaria es formar lectores autónomos, capaces de emitir valoraciones críticas e interpretaciones heterogéneas. Así, el desarrollo conceptual de esta competencia constituye uno de los elementos fundamentales de la educación literaria contemporánea, pues se articula la competencia literaria desde un horizonte intercultural, que convierte la práctica de leer en un medio de aprendizaje que hace posible que el estudiante pueda desarrollar los criterios estéticos y epistemológicos que permiten el conocimiento crítico de lo que se lee. Y no solo la lectura por la lectura, vacía, sin interpretación ni entendimiento más allá del nivel formal y lingüístico. Efectivamente, el desarrollo de la competencia literaria es un enfoque propio de la educación contemporánea que permite el análisis del texto literario desde perspectivas interculturales.

En síntesis, la competencia literaria puede definirse como la capacidad integral que permite al lector comprender, interpretar, valorar y construir significados a partir de los textos literarios mediante la interacción entre sus conocimientos, experiencias, habilidades y el contexto sociocultural en el que se desarrolla. Esta competencia trasciende el reconocimiento de convenciones lingüísticas o estéticas, pues concibe la literatura como una práctica comunicativa, cultural e intercultural que favorece la reflexión crítica, la sensibilidad estética y la construcción de la identidad. En el ámbito educativo, su desarrollo implica formar lectores autónomos capaces de establecer relaciones entre la obra, su experiencia personal y la realidad que los rodea, con lo que comprenden los textos desde una perspectiva histórica, social y cultural. En consecuencia, la competencia literaria constituye el fundamento de la educación literaria contemporánea, ya que orienta la formación de sujetos capaces de interpretar críticamente los discursos, dialogar con distintas tradiciones

culturales y construir nuevos significados mediante una participación activa, reflexiva y creativa.

1.2. Características de la competencia literaria

La competencia literaria es entendida como un conjunto de saberes que nos permite interactuar de manera crítica y creativa con los textos literarios en distintas dimensiones. Según Mendoza (2010), estas habilidades se desarrollan en tres vertientes principales:

26 · La que corresponde a la lectura y su proceso, que controlará y regulará el alumno lector.

· La referida al (re)conocimiento de las convenciones que aparecen en el discurso literario y de las peculiaridades de la comunicación literaria, así como el dominio de referencias básicas y claves poéticas mediante las que el lector pueda ejercer su comprensión e interpretación personal.

· La dirección correspondiente a la historicidad que atraviesa el texto, como referente para su contextualización.

Entonces, para el autor, un alumno literariamente competente es aquel que sabe leer de forma activa, que comprende el lenguaje y técnicas propias de la literatura, y es capaz de reconocer el contexto histórico del texto para una interpretación.

Witte et al. (2006), como se cita en Mendoza (2010), sostienen que la especificidad que podemos encontrar en el estudio de la competencia literaria se puede ver a partir de tres dimensiones. Primero, la complejidad de la obra literaria que se les ofrece, con lo que nos aseguramos de que sea adecuada para su nivel. Segundo, las valoraciones que los estudiantes hacen de la obra; es decir, cómo la interpretan y comprenden. Y, finalmente, el propósito o la función que ellos mismos encuentran en el acto de la lectura.

En relación a lo expuesto, procedemos a plantear tres dimensiones que se abarcan en la competencia literaria.

1.2.1. Comprensión literaria

La primera dimensión sería la comprensión literaria porque es fundamental que los alumnos puedan comprender lo que leen. Entendemos que comprender no es solo entender a nivel superficial los elementos básicos de la narración, sino
1 reconocer la trama, los personajes, el ambiente, etc. Cassany (2006) señala que la comprensión lectora va más allá de la literalidad y exige del lector una construcción activa de significado. El texto no solo nos brinda información, sino que exige que con nuestros conocimientos previos construyamos el sentido. En esta línea, Ramírez-Bengoa (2024) plantea que la
1 lectura tiene como propósito comprender e interpretar los significados del texto para generar nuevos sentidos a partir de la experiencia del lector. Esto muestra que la comprensión lectora es un proceso activo de construcción de significado, donde el estudiante relaciona el contenido con sus conocimientos y contexto para lograr una interpretación más profunda.

4, 32 En el *Fascículo para el desarrollo de la competencia: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna* (Minedu, 2016b), se explica que la lectura se concibe principalmente como un acto de decodificación. Se asume que si todos aprendemos a "descifrar" este código alfabético, todos llegaremos al mismo significado. Esta óptica concibe la lectura como una actividad individual, muy frecuentemente solitaria. A través de ella pueden observar el mundo y analizarlo
1, 18 desde distintas perspectivas.

Cassany (2006) amplía el concepto tradicional de comprensión lectora mediante la noción de literacidad, entendida como una práctica social que trasciende la simple decodificación del texto. Desde esta perspectiva, leer implica construir significados a partir de la interacción entre el texto, el lector y el contexto sociocultural, en lo que se consideran las prácticas discursivas, los valores y las creencias que intervienen en la comunicación.

Asimismo, sostiene que la lectura crítica exige identificar las ideologías, los intereses y las relaciones de poder presentes en los discursos. En consecuencia, comprender un texto no consiste únicamente en interpretar su contenido explícito, sino también en cuestionar quién lo produce, con qué propósito y cómo el lenguaje contribuye a construir determinadas visiones de la realidad. En esta línea, Moreno Champutiz y Guano Salazar (2024) aseguran que un mayor desarrollo de la
3 comprensión lectora favorece la capacidad de analizar argumentos y emitir juicios críticos. Esto demuestra que la comprensión lectora es un proceso cognitivo que va más allá de la decodificación del texto y que contribuye a la formación de lectores reflexivos y críticos.

Finalmente, entendemos que la comprensión lectora es una de las competencias más importantes de la competencia literaria, ya que permite desarrollar habilidades básicas para la comprensión y el pensamiento. Esta capacidad es necesaria para que los estudiantes adquieran una formación integral como ciudadanos.

1.2.2. Interpretación literaria

La interpretación es el proceso que sigue de la lectura de un texto. Interpretar supone realizar todo un trabajo donde se desglose la información del texto; es decir, se comprendan los símbolos, metáforas, significados implícitos e intenciones del autor. "Dentro del proceso de interpretación, cada mirada contribuye al texto literario en tanto que genera un nuevo significado" (Álvarez-Bernárdez y Monereo, 2020, p. 9). Para los autores, cuando leemos no solo recibimos información del texto, sino creamos nuevos sentidos en la lectura que estamos leyendo. La experiencia previa que cada lector tiene interviene en la interpretación que dará al texto, lo que genera que el texto esté vivo, ya que cada lector le otorgará un nuevo sentido.

9 D'Avolio (2006) señala que "la interpretación que hacemos de los textos tiene carácter social. Entenderemos un discurso cuando confrontemos nuestras interpretaciones con el otro; si no lo hacemos, tendremos que conformarnos con entender solo una parte" (p. 102). Para el autor, solo cuando se genere el debate con otras interpretaciones podremos llegar a entender una lectura, pues esta solo puede entenderse desde la confrontación con otras perspectivas. Por lo tanto, la interpretación no es individual, sino un acto colectivo que nos permite desarrollar habilidades como la argumentación y el juicio. Para los estudiantes, esta competencia es de gran importancia, pues no solo es comprender, sino también poder socializar con sus semejantes.

1.2.3. Escritura de textos literarios

En el *Fascículo para el desarrollo de la competencia: Escribe diversos tipos de textos escritos en su lengua materna* , el Ministerio de Educación (2016b) sostiene que la escritura es un proceso donde se trabajan las habilidades textuales como la ortografía, la gramática, el vocabulario y la caligrafía. Sin embargo, escribir para los estudiantes debe significar desarrollar otras habilidades para la socialización y crecimiento de los estudiantes.

En este sentido, el Ministerio de Educación entiende la escritura como una práctica social, ya que produce textos con fines comunicativos ligados a la vida cultural y social (2016). Al respecto, se sostiene que escribir es un hacer social de la vida con el lenguaje en función del texto (Minedu, 2016), lo que justifica todas las formas sobre cómo escribir de manera unificada. Por eso, no solo son ideas en el papel, sino también el uso de la escritura para trabajar juntos en la construcción de una identidad y para participar en los discursos sociales. El alumno redacta a partir del diálogo con su experiencia, que incluye sus valores, contextos y reglas; esto confiere sentido a lo que produce en términos de texto.

Escribir no se trata únicamente de corregir la gramática, sino de promover la reflexión en los estudiantes sobre la finalidad de su texto y sobre a quién se lo dirigen. El Ministerio de Educación (2016) menciona que escribir implica desarrollar nuevas formas de pensar y de asumirse como sujeto, ya que las prácticas de escritura que se promueven en la escuela suelen ser diferentes de las que se utilizan en otros ámbitos de la vida cotidiana.

1 En este sentido, escribir es una forma de lograr el desarrollo del pensamiento, ya que implica planificar, organizar el discurso y asumir distintos roles discursivos. Por lo tanto, la escritura constituye una experiencia formativa que fortalece en los estudiantes habilidades tanto en el ámbito del pensamiento como en el de la expresión.

1.3. Etapas y avances de la competencia literaria en la educación secundaria

5 En los últimos años se ha dado un gran desarrollo de la competencia literaria. Esto fue influenciado por el cambio en los enfoques y métodos de enseñanza que se fueron adoptando en las aulas. Así es como la competencia literaria pasó de enfocarse en la transmisión de contenidos literarios a buscar la mejora de la capacidad crítica e interpretativa de los estudiantes, ya que se usó la literatura como herramienta para lograr este fin. Como Pastor Villalba (2024) indica:

23 [...]la competencia literaria se entiende hoy como parte integral de la competencia comunicativa. El desarrollo de la competencia literaria del alumnado fomenta y combina conocimientos lingüísticos, socioculturales, históricos y semióticos; da a conocer una interpretación del mundo por parte de autores de la comunidad hispana; y enriquece el aula de ELE (p. 437).

Lomas (2023) indica que, tras los fracasos de la enseñanza de la literatura de forma tradicional, se tiene un nuevo enfoque en su enseñanza, pues desde finales de los años 1980 la educación literaria ya no se concibe solamente como la enseñanza de las obras, autores y autoras consagrados tradicionalmente, y tampoco como el aprendizaje académico de metodologías complejas de análisis y comentario de textos.

Asimismo, y Fonseca (2018) destacan un cambio de enfoque en la enseñanza de la literatura a partir de la década de los 90. Los autores indican que se sucedió un periodo de transición en lo relativo a la concepción de la enseñanza literaria, la cual pasó de centrarse en la historia literaria y el análisis textual hacia un nuevo objetivo, que se trató de formar lectores competentes y reflexivos. Esta transformación responde a las nuevas necesidades de la sociedad globalizada, en la que los estudiantes utilizan la herramienta mencionada para interpretar el mundo que los rodea.

Este proceso de evolución y cambio de enfoque de la enseñanza de la literatura en las escuelas ha generado algunos debates sobre las modalidades de lectura que se promueven en el aula. Nieto (2019) menciona dos perspectivas sobre la lectura en la educación. La primera perspectiva es de corte academicista, la cual considera que existe una diferencia clara entre la lectura libre como actividad personal y social, y la lectura orientada como actividad diseñada y guiada para el aula. Desde esta perspectiva, no corresponde a la educación formal ubicar la lectura espontánea dentro del entorno escolar porque, según la autora, sería un error metodológico, ya que forma parte de los objetivos o condiciones de la educación formal.

Por otro lado, la segunda perspectiva, a la cual Nieto (2018) denomina desescolarizadora, considera que las características de la lectura social contradicen los formatos escolares, lo cual genera tensiones que deben ser abordadas de manera crítica. La autora también sugiere que es necesario repensar la forma en la que se incluye la lectura en las aulas para evitar que esta se vuelva una actividad rígida y poco motivadora para los estudiantes.

Estas dos perspectivas compartidas por el autor coinciden en que es necesario entender que la competencia literaria no se limita al ámbito técnico de la literatura, sino que involucra aspectos culturales, emocionales y sociales del estudiante, por lo que el desarrollo de dicha competencia debe estar acompañado de distintas prácticas lectoras, así como de las motivaciones e intereses de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario ocuparse de la construcción de espacios que permitan tanto la implementación de la lectura guiada en el aula como momentos de reflexión personal para que puedan establecerse conexiones con un texto literario.

Existen infinitas maneras de enseñar literatura en el aula y, como señala Ariztía-Sandoval (2024), a partir de métodos que giran en torno al análisis crítico o estrategias para la lectura literaria. Se debate si ciertos contenidos no deberían estar presentes en la planificación curricular del área. Esta variedad de enfoques refleja no solo los cambios de paradigma que se han suscitado a través del tiempo, sino también las creencias personales de los docentes sobre el rol de la literatura en la formación de los estudiantes.

13

Por otro lado, al respecto de los métodos pedagógicos empleados en la enseñanza de la literatura, Lomas (2023) indica que la vasta variedad de métodos pedagógicos, criterios y estrategias didácticas en la enseñanza de la literatura no solo son el resultado de los cambios que se han suscitado en este ámbito en los últimos siglos, sino que también reflejan el esfuerzo constante del profesorado por conectar con los intereses y expectativas de una juventud que, lejos de ser una élite lectora, muestra una fuerte inclinación hacia formas de comunicación más populares como la televisión, la publicidad, el cine, el cómic, los videojuegos o los relatos digitales y transmedia que son propias de su condición de nativos digitales.

Actualmente, uno de los peligros que siguen presentes en el ámbito educativo es la inclinación a separar el desarrollo de competencias del aprendizaje de contenidos concretos. Así lo advierte Mendoza (2010), quien señala que dejar de lado los saberes literarios podría poner en riesgo la formación integral del estudiante, por lo que es necesario reconocer que el desarrollo de la competencia literaria no se logra de forma aislada, sino a partir de un conocimiento sólido de los textos, los géneros, los contextos y las tradiciones literarias.

8

Lomas (2023) nos indica que:

El énfasis ha de estar hoy también y sobre todo en el fomento de una conciencia escolar y cultural en torno a la contribución de la literatura a la indagación sobre la condición humana y a la construcción de mundos posibles y verosímiles de ficción que inauguran otras realidades a cuyos escenarios todas las personas tienen derecho a asomarse (p. 34).

De acuerdo a los nuevos enfoques del desarrollo de la competencia literaria en la educación secundaria, esta se concibe como un proceso dinámico y complejo que requiere de enfoques pedagógicos flexibles, sensibles a la diversidad cultural y

tecnológica del alumnado. Solo de esta manera se podrá educar a lectores críticos que sean capaces no solo de entender textos literarios, sino también de entender las diversas narrativas del mundo contemporáneo.

Finalmente, comprendemos que la competencia literaria consiste en la habilidad que tiene el lector para entender, interpretar y valorar los textos literarios según su constitución lingüística y no solamente aspectos simbólicos, culturales o estéticos. Entonces, la competencia literaria va mucho más allá del análisis lingüístico que hace el lector, también pretende que este participe en la aceptación misma de las convenciones literarias, al interpretar el texto en función de su experiencia personal y contexto sociocultural, así como buscar interpretaciones originales que permitan comprender la obra artísticamente. De este modo, la competencia no se limita a examinar el lenguaje como una estructura formal, sino que, en realidad, promueve la sensibilidad necesaria para que el lector comprenda el texto, la imaginación para recrear lo que se experimenta internamente y el pensamiento reflexivo que permita al lector encontrar en la literatura un medio para entender la realidad, construir su propia identidad y participar en una comunidad cultural de lectores.

CAPÍTULO II: PRECEPTOS DEL ENFOQUE COMUNICATIVO EN EL ÁREA DE LA COMUNICACIÓN Y LITERATURA

2.1. Conceptos del enfoque comunicativo en la literatura

La habilidad de comunicarnos no está solo en el vocabulario y la gramática, sino que, en nuestra facultad humana central, nos ha permitido formar grupos, vivir juntos en sociedad y crear cultura. Gracias a esto, actualmente somos capaces de transmitir conocimiento y dar forma a las experiencias compartidas. Por eso, no es suficiente reconocer que es importante saber comunicarse; es también crucial cómo enseñamos a comunicarnos y estudiamos las formas más rentables de hacerlo en las escuelas. En este contexto, se presentan diversos enfoques relacionados con la comunicación. A pesar de sus diferencias, comparten un objetivo común. Considerando las necesidades actuales del alumnado, es fundamental formar individuos que dominen el lenguaje de manera efectiva en situaciones auténticas, con el propósito de facilitar la enseñanza en el aula. Por medio de diversas actividades, dichos modelos se orientan al logro de que el estudiante no solo conozca la lengua, sino que la utilice para interactuar, comprender y expresarse significativamente. Daniel Cassany (1999) advierte que los enfoques comunicativos no se tratan de un modelo homogéneo ni un método único, sino lo siguiente:

> la denominación enfoques comunicativos —preferentemente en plural— un conjunto heterogéneo de propuestas didácticas para el aprendizaje de la lengua, surgidas en todo tipo de contextos (enseñanza escolar de lengua materna o uno —L1—, de lenguas segundas —L2—, ambientales o extranjeras; enseñanza para adultos en currículums no reglados, etc.) a partir (p. 1).

La cita muestra que los llamados enfoques comunicativos no conforman un corpus teórico-metodológico unitario, sino que conforman un campo más o menos amplio y muy heterogéneo de propuestas didácticas. Es importante la elección del plural porque las diversas significaciones debieron producirse a partir del modo comunicativo en diversas situaciones educativas heterogéneas y respecto de problemas específicos del aprendizaje de la lengua en situaciones concretas. Por lo tanto, no se trata de un método único que deba aplicarse de igual forma sin discriminar, sino de una constelación de propuestas que comparten algunos principios generales, pero que se diversifican frente a realidades pedagógicas diversas.

Complementando, Maati Beghadid (2013) propone que el enfoque comunicativo no debe entenderse como una ruptura total con los métodos anteriores.

> El enfoque comunicativo no se debe entender como relevo de los métodos que prevalecieron hasta su desarrollo, no elimina, sino que readapta principios pedagógicos de métodos o aproximaciones metodológicas previas y más bien los recoge hasta ahora aplicados optimizándolos de manera ecléctica (p. 114).

La cita nos lleva al rasgo esencial de la actitud ecléctica del enfoque comunicativo. Es decir, no se trata de la negación del pasado, sino de la reorganización de los conocimientos pedagógicos anteriores. El autor resalta el carácter integrador y evolutivo del enfoque comunicativo, el cual retoma aquellos principios que han mostrado ser eficaces y se reconfiguran a

una nueva comprensión del lenguaje como fenómeno social y cultural. Este principio es fundamental para la literatura, pues permite integrar recursos formales, gramaticales, estructurales, pero subordinados a la comprensión del discurso como un acto comunicativo con sentido, lo que posibilita una enseñanza de la lengua más flexible, contextualizada y orientada al uso significativo del lenguaje.

Beghadid (2013) también establece con claridad que el enfoque comunicativo "tiene como propósito fundamental el establecer la comunicación, tomando en cuenta las necesidades del alumno que determinan las aptitudes que el alumno desea desarrollar" (p. 114). En última instancia, ante lo señalado precedentemente, puede entenderse que la afirmación citada incorpora un tercer elemento, igualmente sencillo, pero esencial: el estudiante. De este modo, la enseñanza no solo se orienta en función del contenido a enseñar, sino en torno a las necesidades comunicativas del estudiante. En la literatura, esto significa que la lectura y el análisis de un texto no solo deben ser el reconocimiento de ciertos rasgos, estructuras o corrientes, sino la experiencia del texto como acto comunicativo entre autor, texto y lector. En otras palabras, el enfoque comunicativo aplicado a la literatura permite tomar al texto literario como discurso. No, no es un objeto único, estudiado como si estuviera en el vacío, únicamente con análisis formales; sino una trama de significados que el lector debe descifrar e insertar en contextos, inferir intenciones, y con la que interactúa de acuerdo con su propia cultura.

Galera y Galera (2000) afirman que en el ámbito de la didáctica de la lengua el lenguaje es fundamental para la construcción de la propia cultura, ya que es, a la vez, objeto de aprendizaje, instrumento de comunicación y objetivo educativo. En concordancia con esto, los lineamientos curriculares han destacado la importancia del desarrollo de las habilidades comunicativas, por lo que el objeto de estudio de la lengua ya no es solamente cumplir con la norma gramatical. Más bien, debería orientarse hacia cómo se emplea en situaciones reales comunicativas. En este sentido, el lenguaje no puede enseñarse como un conjunto aislado de reglas porque constituye el medio a través del cual se construyen significados, se transmite el conocimiento y se desarrolla el aprendizaje. Por lo tanto, el aprendizaje literario no se basa en explicar alrededor del texto en tiempo completo, sino en el tiempo comunicacional en el cual se crea o no.

Comunicar es una experiencia en la que los interlocutores (emisor y receptor) ponen en interacción todos sus conocimientos, experiencias, condicionantes, etc., en el proceso discursivo, en la construcción del significado. De ahí que, con frecuencia, muchos errores de comprensión se deban no tanto al desconocimiento del sistema lingüístico, sino a carencias de referencias socioculturales que dificultan captar la situación (Galera y Galera, 2000, p. 210).

Esto es crítico para el caso de la literatura. Un texto literario jamás es difícil de leer por razones gramaticales; resulta ser tal por la inadecuada presencia de ciertos códigos culturales, históricos y símbolos destinados a leer en él. Por lo tanto, el enfoque comunicativo aplicado a la literatura propone comprender el texto no solo como una estructura formal, sino como un acto de comunicación situado en contextos culturales concretos. De aquí, la enseñanza de la literatura deja de centrarse exclusivamente en el análisis técnico de recursos lingüísticos, y pasa a ser concebida como una práctica social, por lo que tiene sentido en relación con lo que siente el lector y el ambiente pragmático que lo circunda. Encabo y Luzón (2019) se refieren al enfoque comunicativo, que busca el desarrollo de la competencia comunicativa en el uso de la lengua en situaciones reales, pero también, el entendimiento intercultural y contextualizado de discursos.

En el caso de la literatura, esto significa que el texto literario no se trata como un objeto aislado, sino en lugar de ello como parte de una interacción entre autor, lector y contexto. De esta relación entre elementos surge la comprensión, donde el estudiante interpreta el texto en símbolos que él hace suyos según sus saberes culturales y experiencias. Así, el enfoque comunicativo ve la lengua como una práctica social de construcción del sentido, promueve una enseñanza flexible y contextualizada, reconoce al estudiante como intérprete activo y entiende el texto literario como un discurso que solo adquiere pleno sentido dentro de su contexto cultural y comunicativo.

En términos generales, el enfoque comunicativo puede definirse como una perspectiva pedagógica que concibe el lenguaje y la literatura como prácticas sociales, culturales e interactivas orientadas a la construcción de significados mediante el uso contextualizado de la comunicación. Desde esta concepción, enseñar literatura implica favorecer experiencias de lectura en las que el estudiante participe activamente en la interpretación de los textos, relacionando las obras con sus conocimientos, vivencias y contextos socioculturales. En consecuencia, el texto literario deja de ser un objeto destinado únicamente al análisis formal para convertirse en un espacio de diálogo, reflexión y negociación de sentidos entre autor, lector y cultura. Así, el enfoque comunicativo constituye el fundamento de una educación literaria que promueve la comprensión crítica, el desarrollo de la competencia literaria y la formación de sujetos capaces de interpretar la realidad, comunicarse de manera significativa y participar activamente en la construcción de conocimiento a través del lenguaje.

2.2. Características del enfoque comunicativo en literatura

2.2.1. La lengua como práctica social de producción de sentido

El enfoque comunicativo cambia la noción tradicional de lengua como sistema de reglas y pensamiento a lengua como práctica social emplazada; es decir, que también es una actividad cultural que hace sentido de sentidos en entornos reales. Visto desde esta perspectiva, aprender una lengua no significa memorizar las estructuras gramaticales, sino que acabará implicando un uso social del lenguaje, el cual es significativo. Daniel Cassany (1999) señala que "los enfoques comunicativos priorizan el uso real del lenguaje en contextos significativos antes que el aprendizaje descontextualizado de estructuras" (p. 27). Desde este enfoque, aprender implica ser partícipe de actividades discursivas concretas; es decir, interactuar con los otros y en un contexto social, con lo que se concibe el lenguaje no solo como un sistema, sino como una acción social.

Desde la didáctica, Galera y Galera (2000), refuerzan esta visión al afirmar que la lengua ocupa un lugar singular en el aprendizaje escolar en la escuela:

> es para los chicos y chicas un espacio donde se expresan, donde debaten y contrastan opiniones, puntos de vista, donde se crean y resuelven conflictos, se organizan actividades; en fin, un espacio donde la lengua se utiliza para la interrelación social (p. 210).

En la cita anterior se menciona que la lengua no es únicamente aquello que se enseña, sino el medio a través del cual se construye todo aprendizaje, convirtiéndose en eje transversal de la experiencia educativa. En este sentido, desde luego, la literatura desempeña un papel fundamental. Si la lengua es una práctica social, el texto literario es una forma intensificada de esta práctica, pues es una acción simbólica que forma sentidos culturalmente compartidos. De este modo, la literatura no se estudia desde el enfoque comunicativo como un objeto estético autónomo, sino que se entiende como un acto de comunicación cultural del autor, texto y comunidad interpretativa.

2.2.2. El texto literario es entendido como discurso completo

Otra característica decisiva del enfoque comunicativo aplicado a la literatura es que el texto deja de abordarse como un repertorio de recursos formales aislados y pasa a comprenderse como unidad discursiva total. Desde esta perspectiva, el sentido ya no está ubicado en elementos sueltos, figuras, oraciones, categorías, sino en la articulación global que construye el discurso. Por su parte, Alfonso Quitian (2022) advierte que:

> El enseñar comunicativamente debería llevarnos a replantear esa mirada atomista sobre la lengua como un compendio de unidades y fórmulas y, en cambio, a considerar cómo estas se combinan siguiendo un patrón retórico que caracteriza al conjunto como un todo (el discurso) (p. 9).

En la cita, el autor refiere que enseñar comunicativamente implica desplazar la mirada de los análisis a los elementos sueltos del lenguaje, hacia una comprensión de cómo estos se articulan en el discurso. En la misma línea, Cassany (1999) sostiene que la unidad básica del uso verbal no es la oración sino el texto o discurso completo, pues es allí donde se realiza efectivamente la comunicación. Esta concepción tiene consumación en la literatura porque el texto literario tiene narración, descripción, diálogo, explicación y argumentación incluidos en una sola estructura de significación. Es así como Troncoso (2014) resalta precisamente que el valor comunicativo de la literatura radica en esta complejidad discursiva; por ello, menciona que "los textos literarios, particularmente los narrativos, contienen diversas formas textuales, diversas secuencias tipo: descripciones, diálogo, narración, argumentación, explicación" (p. 1021). Por ello, fragmentar la obra para analizar recursos aislados contradice la base comunicativa en su totalidad, ya que el significado literario se produce en la interacción de estas formas en una lengua. Así, el enfoque comunicativo en literatura exige leer la obra como discurso global y funcional, donde la interpretación depende de la totalidad significativa y no de sus partes. Entonces, notamos cómo se refuerza la idea de que la enseñanza comunicativa no solo es el dominio de unidades formales, sino fordesarrollar la capacidad de interpretar y producir textos significativos.

2.2.3. La comprensión lectora es concebida como reconstrucción sociocultural del sentido

Desde este punto de vista comunicacional, no se trata de asimilar una lectura literaria mediante el desciframiento de estructuras lingüísticas concretas, sino de entrar en un proceso de interpretación en el cual el paisaje está conformado por experiencias anteriores, marcos socioculturales y el horizonte de sentido común de nuestra comunidad de referencia.

La comprensión, pues, se transforma en un acto de construcción que compromete al sujeto en interacción con el discurso y con el contexto, aquí el significado no está dado de hecho, sino que se construye sin cesar. En esta línea, Galera y Galera (2000) señalan que el acto didáctico es, en esencia, un acto comunicativo en el que los participantes intercambian significados desde su vivencia:

> La actividad didáctica, como relación interpersonal intencional, se realiza a través de un proceso de comunicación, que [...] se podría conceptualizar como un intercambio de mensajes significativos entre un conjunto de personas que actúan alternativamente como emisores o receptores y utilizan diversos lenguajes (p. 211).

Esto permite comprender que el acto de comprensión no se limita al conjunto del sistema lingüístico, sino que depende también de la forma en que el lector sea capaz de embutirse en el proceso comunicativo que el libro le propone. Pues, en el caso de la literatura, escuchar, comprender, incluye unir voces, situaciones, contextos históricos y culturales que son los que le dan grosor al discurso.

En coherencia con lo planteado, Teun Van Dijk, como se cita en Troncoso (2014), precisa que la competencia comunicativa tiene una base sociocognitiva; es decir, se sostiene en la capacidad de compartir esquemas culturales que permiten interpretar el discurso más allá de su literalidad: "ser competente sociocognitivamente equivale a compartir referentes culturales significativos" (2014, p. 1024).

Siguiendo tales consideraciones, la comprensión de la literatura se muestra como una reconstrucción cultural del sentido; en cierto modo, el lector u observador activa saberes históricos, simbólicos y sociales para llenar de sentido un texto. En consecuencia, no es leer palabras, es interpretar discursos, ya que estos discursos son integrados y practicados por una comunidad cultural.

2.2.4. La lectura literaria constituye un ejercicio pleno de competencia comunicativa

Desde la perspectiva comunicativa, la lectura literaria no opera como un instrumento auxiliar para practicar destrezas lingüísticas, sino que constituye el escenario por excelencia donde la competencia comunicativa se manifiesta en su nivel de mayor complejidad. Entre otras cosas, leer literatura significa interpretar actitudes discursivas, identificar voces, contextualizar hablantes, decodificar signos y discernir hechos de sentidos opacos y no literales, y sin manera de volverlos "transparentes" o "literales". De manera clara, Troncoso (2014) afirma que lo literario necesita de una fuerte competencia cultural, ya que "la literatura no es ajena a la competencia comunicativa" (p. 1026) porque en la misma se conjugan las diferentes dimensiones del lenguaje en tanto práctica significativa. Sin embargo, introduce una precisión fundamental: no se trata de utilizar la literatura como pretexto para enseñar lengua, sino de comprender su valor propio como discurso que requiere interpretación.

Al respecto, la autora resalta que "lo más importante no es enseñar competencias lingüísticas a través de la literatura, sino mediar en la comprensión del aporte de la literatura en tanto tal" (2014, p. 1026). Esta afirmación se relaciona directamente con la concepción de competencia comunicativa de Hymes (1972), para quien comunicarse significa saber qué decir, cómo decirlo, cuándo y dónde decirlo. La lectura literaria exige precisamente esa competencia ampliada: no basta con entender palabras, sino que ellas deben ser ubicadas en su entramado cultural y discursivo. Por ello, el enfoque comunicativo en literatura concibe la lectura como un acto comunicativo complejo y situado, donde el lector participa activamente en la construcción del sentido dentro de una comunidad interpretativa.

2.3. Enfoque comunicativo desde el desarrollo intercultural

La competencia comunicativa intercultural se establece cuando la didáctica de lenguas se da cuenta de que comunicar no es simplemente emplear correctamente un sistema de reglas, sino también participar en prácticas sociales fundamentalmente culturales. Esto implica reconocer que quien enseña reflexiona sobre la forma de comunicarse. Eso solo se hace teniendo en cuenta que toda interacción en la lengua implica valores, representaciones y estilos de vida, y un trasfondo simbólico del que depende la traducción del significado. En esta transición teórica, Areizaga destaca que la finalidad formativa de la enseñanza de lenguas no puede reducirse a la adquisición de estructuras gramaticales, sino que debe orientarse a la formación de sujetos capaces de desenvolverse en contextos multiculturales y multilingües. Por ello afirma que la competencia comunicativa intercultural "intenta responder a la necesidad de ofrecer un modelo para la integración de lengua y cultura en la enseñanza de lenguas" (Areizaga, 2001, p. 162).

El punto de fuerza de esta cita radica en el hecho de que sitúa la interculturalidad, no como un contenido accesible al aprendizaje de una lengua extranjera, sino como un principio organizador de una competencia que, precisamente, es de

naturaleza comunicativamente orientada. De hecho, la cita anterior destaca que no se trata de adquirir información cultural sobre diferentes contextos, idiomas, gestos, etc., sino de entender que toda lengua, extranjera o no, se aprende porque se inserta y se recibe desde un marco cultural que condiciona, precisamente, su producción y ejecución: la cultura de cada sujeto y de las dinámicas socio-simbólicas en las que está inmerso. En este sentido, no se trata de "enseñar" una lengua extranjera, sino de una lingüística culturalmente orientada que produzca sujetos capaces de producir con lengua, en y desde los contextos en los que circula.

Este planteamiento encuentra su fundamento epistemológico en la afirmación de Guillén (2004), quien sostiene que "lengua y cultura se nos presentan como un todo indisociable porque todo hecho de habla se estructura en función de una dimensión social y cultural" (p. 838). La cita permite entender que no se puede imaginar la competencia comunicativa sin comprender que "la lengua es la piel en la que vivo". En otras palabras, es intrínsecamente cultural. En el sentido se entiende que cada hecho de habla no solo transmite, esconde o interpreta significado, también se refiere a convenciones sociales, hace eco en referencias peculiares a la interlocución, y referencia simplemente conversaciones y marcos simbólicos compartidos. Así pues, la competencia comunicativa intercultural no amplía la competencia comunicativa clásica, sino que pone al descubierto su naturaleza situada.

14 Este conocimiento tiene implicancias directas en el rol docente. Beghadid (2013) señala que el profesor "es también un mediador que asume la tarea de crear las condiciones adecuadas para favorecer la valoración de otras culturas y visiones del mundo" (p. 120). La mediación pedagógica, entonces, no está dirigida solo a agilizar el proceso de aprendizaje de un idioma, sino a crear una huelga crítica de enfoque cultural, en la que el mensaje no es ser poseído y el otro se descifra. En este sentido, enseñar un idioma es enseñar a liberarlo del sesgo cultural. La fluidez se fundamenta en la naturaleza de la 21 competencia comunicativa tal como la describe Alfonso Quitian (2022): "ser un usuario fluido y altamente competente de una lengua es saber lo que es comunicativamente apropiado, además de lo formalmente correcto" (p. 6). Así, con este nivel de precisión, cerramos la vía hacia la concepción: la competencia comunicativa intercultural señala no solo la corrección lingüística, sino también la adecuación a los discursos culturales. Qué decir, cómo decirlo y cuándo hacerlo se deben en gran medida a comprender los códigos socioculturales que rodean la comunicación. Por tanto, el objetivo de enseñar un idioma y, en consecuencia, literatura consiste en crear intérpretes y productores de sentido, sujetos capaces en múltiples comunidades culturales.

20 Michael Byram (1997), para quien la competencia intercultural es una red de conocimientos, destreza y uso que permite al individuo interpretar, relacionarse entre sí y actuar en contextos culturales, propone una formulación sistemática de esta interacción entre lengua y cultura. Para el autor, no basta con adquirir conocimientos culturales, sino es necesario aprender a leer las prácticas sociales, interpretar los productos culturales, establecer relaciones entre la cultura propia y la ajena y, sobre todo, desarrollar una actitud crítica y abierta ante la diferencia. Así entendida, la competencia intercultural no es informativa, sino formativa; es decir, es una forma de la actitud que se adopta ante el prójimo y ante sí mismo, que se incorpora al acto alegre. Desde el punto de vista de la didáctica, estos principios son fundamentales de la literatura, puesto que el texto literario constituye un espacio privilegiado donde los alumnos pueden practicar esa forma de lectura relacional, entre diferentes culturas, tiempos, historias y sistemas de signos.

24 Esta perspectiva se complementa con la propuesta de Vilà Baños (2010), quien organiza la competencia comunicativa intercultural en tres dimensiones interrelacionadas: cognitiva, afectiva y comportamental, de las que señala que implican "el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados en situaciones interculturales" (Vilà Baños, 2010, p. 108). La potencia de esta definición es que navega la mirada desde el saber de uno hacia la capacidad para actuar comunicativamente de manera apropiada en contextos culturales diversos. Es decir, no solo se trata de saber más sobre otras culturas, sino de crear aprecio, controlar las propias emociones y ajustar la conducta comunicativa a nuevos escenarios. Así, esta competencia de la comunicación bien puede ser interpretada en la práctica como un tipo de conocimiento complejo, con sensibilidad y hacer.

Desde la práctica pedagógica, este enfoque exige un rol docente distinto. Como advierte Gerbaudo (2021), "será necesario construir categorías que permitan abordar las particularidades locales" (p. 165). Esta última afirmación aporta un elemento decisivo: la interculturalidad no se trabaja desde esquemas universales abstractos, sino desde las realidades socioculturales concretas en las que se encuentran los estudiantes. En ese sentido, es el aula el espacio que pone en diálogo a las culturas presentes, es la literatura un camino para descubrir diferencias, tensiones y afinidades, y es el docente el que media ese encuentro con categorías sensibles a lo local.

En consecuencia, la competencia comunicativa intercultural no puede ser vista como un suplemento metodológico, sino como una condición estructural de la lengua y la literatura. En su estructura, se combinan el conocimiento, la actitud y las habilidades necesarias para que el estudiante no solo entienda los textos, sino que también pueda comprender una cultura y postura crítica frente a ella, además de actuar comunicativamente en diversos escenarios. Así, si antes la lectura literaria era solo una práctica estética, en este caso, se convierte en una práctica formativa con un alto contenido intercultural.

CAPÍTULO III: DIÁLOGO ENTRE EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y LA ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA LITERARIA A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

3.1. Exploración de la experiencia de la comunicación literaria como fundamento del enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo parte de una premisa decisiva: el lenguaje se aprende en situaciones reales de uso. Trasladada al campo de la literatura, esta idea transforma por completo el sentido de la lectura escolar. Leer deja de ser un ejercicio individual de descifrамiento para convertirse en una experiencia comunicativa situada, compartida, afectiva y culturalmente encarnada. En este marco, la literatura no se reduce a un objeto de análisis formal, sino que se configura como un acontecimiento de comunicación que interpela al lector, lo involucra y lo invita a reconstruir sentidos desde su propia experiencia. De este modo, el acto de leer adquiere un carácter dialógico, ya que el estudiante no solo interpreta el texto, sino que establece un intercambio permanente con los significados que este propone, al integrar su contexto, sus conocimientos previos y su experiencia de vida en el proceso de comprensión.

Esta dimensión experiencial ha sido desarrollada con claridad por Bataller, quien muestra cómo los dispositivos didácticos basados en rutas y lugares literarios vinculan el texto con la vivencia concreta del lector, lo que genera una forma de comunicación que desborda el aula: "La ruta literaria se basa en la capacidad de emoción que despierta el texto literario recordado en el lugar que le da sentido, para conseguir una empatía con la obra literaria" (2023, p. 236). La cita señala el papel del texto literario no solo en términos de cómo se construye como lenguaje, sino también en la experiencia estética, cultural y simbólica que genera al situar a la persona lectora en el mundo que representa la obra. De aquí surge el significado: a partir de la interacción entre el texto, el contexto y las experiencias del lector; el aprendizaje construye la comprensión tanto de manera individual como colectiva. En consecuencia, la interpretación literaria deja de depender únicamente del análisis racional de la obra y pasa a enriquecerse con las emociones, la memoria y las experiencias compartidas que cada lector incorpora durante el encuentro con el texto.

En este sentido, Bataller (2023) sostiene que la educación literaria debe ir más allá de la transmisión de información por parte de los autores y las obras si se pretende formar lectores como intérpretes, evaluadores y creadores de significado a partir de su experiencia. Por lo tanto, el enfoque comunicativo de la lectura la convierte en un acto de comunicación compartido, mediante el cual el estudiante participa en una comunidad interpretativa y enriquece su competencia literaria al relacionarse con el texto. Esta perspectiva fortalece una educación literaria centrada en la participación activa del lector, quien construye significados mediante el diálogo con la obra y con otros lectores, lo que favorece una comprensión crítica, contextualizada y significativa de la literatura.

Esta idea se relaciona con lo planteado por Steiner, como se cita en Sarlo (2005), al señalar que toda experiencia expresada mediante el lenguaje implica volver a decirla de otra manera. En el caso de la literatura, esto significa que leer no consiste en repetir el texto, sino en reinterpretarlo desde la propia experiencia, lo que reconstruye su sentido a partir del diálogo entre lo leído y lo vivido. El estudiante no reproduce información: reconstruye la experiencia humana contenida en el discurso literario y la convierte en palabra propia. En este proceso, la lectura se transforma en una actividad creadora que permite resignificar la realidad y establecer nuevas relaciones entre la obra, la experiencia personal y el contexto sociocultural del lector, con lo que se fortalece una comprensión más profunda y crítica del texto literario.

En la misma línea, Sarlo (2005) explica el vínculo estructural entre experiencia y narración: "No hay experiencia sin narración: el lenguaje libera lo mudo de la experiencia, la redime de su inmediatez o de su olvido y la convierte en lo comunicable, es decir, lo común" (p. 29).

Esta afirmación permite comprender por qué la literatura posee un valor comunicativo excepcional en el aula. La narración organiza el caos de la experiencia y la vuelve compartible. Gracias a ello, los estudiantes no solo comprenden un texto, sino que encuentran en él una vía para nombrar su propio mundo y reconocerse en una comunidad de sentido. La

lectura literaria favorece de este modo la construcción de significados compartidos que enriquecen la interpretación individual mediante el intercambio con otros lectores y el reconocimiento de distintas perspectivas sobre una misma realidad.

Desde el enfoque comunicativo, esta experiencia no puede limitarse a la lectura silenciosa. Necesita de la oralidad como espacio de socialización del sentido. En buena forma lo explica Beghadid (2013) cuando menciona que "el significado proviene del uso se debe estudiar la lengua con el fin de usarla en la vida real porque es un instrumento que facilita la comunicación entre sus usuarios" (p. 119). Es decir, en forma literaria, el texto se vuelve vivo y adquiere su significado total cuando se transforma en diálogo, en debate y también en narración compartida. El diálogo es el siguiente simple paso de la experiencia literaria, como lo indica Quitian (2022). El punto principal de una comunicación adecuada es comprender un significado, pero, en realidad, es saber cómo debatir su relevancia en un contexto y cuándo podría ponerse a buen uso. El estudiante, al involucrarse con la literatura, no solo interpreta, sino que aprende a seleccionar y expresar aquello que podría ser pertinente o importante en un contexto conversacional, con lo que construye sentido a través de los demás. Así, la experiencia literaria contribuye a desarrollar la competencia comunicativa, al hacer posible la utilización del lenguaje para compartir significados a través de una comunidad. De esta manera, la oralidad, la argumentación y el intercambio de interpretaciones se convierten en componentes esenciales de la educación literaria, pues consolidan una comprensión colectiva que enriquece la experiencia individual de la lectura.

Por ello, favorecer en el aula la experiencia de la comunicación literaria implica diseñar situaciones donde la lectura se transforme en conversación, en interpretación compartida, en relato propio. La literatura deja de ser contenido curricular y se convierte en medio de construcción de sentido colectivo. Desde esta perspectiva, el enfoque comunicativo encuentra en la literatura su escenario privilegiado: un lugar donde la lengua se usa con intención, donde la experiencia se vuelve palabra y donde la palabra se convierte en encuentro. En consecuencia, la enseñanza de la literatura adquiere una dimensión formativa que trasciende la adquisición de conocimientos, al promover espacios de interacción en los que los estudiantes construyen significados, fortalecen su competencia comunicativa y participan activamente en la comprensión crítica de la realidad a través del lenguaje.

3.2. Bases para la selección de textos

La selección de textos literarios dentro del enfoque comunicativo no puede responder a criterios meramente tradicionales ni a listados canónicos descontextualizados. Como señala Karadjounkova (2017), la pregunta central no es solo qué textos enseñar, sino cómo seleccionarlos en función de las necesidades del aula y del alumnado. La autora afirma que: "Decidir qué obras son las más apropiadas para trabajar en clase significa tener en cuenta una serie de factores plenamente justificados, en general, por la aplicación didáctica de la literatura" (p. 26).

En esta cita se destaca que la elección de las obras literarias no debe ser arbitraria, sino a base en criterios pedagógicos perfectamente fijados. Decidir qué textos leer en clase implica examinar sus cualidades didácticas, conocer las características del entorno e ilustrar a los alumnos con su ejemplo. A tal fin, colocando la elección del trabajo de las obras dentro del marco pedagógico y no sólo literario.

Un punto importante en la selección del texto radica en si se ajusta al nivel de comprensión del estudiante, de manera que ni el léxico ni la estructura lingüística creen dificultades en la lectura que estén fuera del alcance de nuestras necesidades inmediatas. Pero también es necesario que el texto ofrezca una dosis de reto que levante el interés y contribuya a disfrutar el proceso mismo de leer; así, su experiencia será algo que combine comprensión acompañada de satisfacciones y llegará gracias a más lecturas satisfactorias (Karadjounkova, 2017). En este sentido, la selección de las obras debe favorecer un equilibrio entre accesibilidad y complejidad, lo que permita que el estudiante avance progresivamente en el desarrollo de sus capacidades interpretativas sin perder el interés ni la motivación por la lectura.

Esta idea se articula con la renovación curricular que exige superar programas rígidos: "Era necesario renovar los contenidos que dan forma a los programas de los cursos de lengua" (Beghadid, 2013, p. 119). Como se indica en el análisis preliminar de la selección textual, debe, por lo tanto, satisfacer las necesidades reales del producto y no estar atado a ninguna inercia de origen en alguna tradición. Se pone énfasis en la necesidad de reciclar los contenidos para que respondan a las nuevas demandas sociales y educativas, para superar el enfoque tradicional y promover aprendizajes comunicativos más pertinentes.

En segundo lugar, el enfoque comunicativo exige que el texto literario sea significativo y motivador. Karadjounkova (2017) recoge la propuesta de Albaladejo García al recomendar una obra que sea atrayente, interesante y divertida a la vez. Esto implica que el texto debe conectar con las vivencias e intereses del estudiante, ya que una obra atractiva y amena favorece la motivación lectora y genera una relación más significativa con la lectura. En coherencia con esta perspectiva,

Beghadid (2013) sostiene que "los cursos de lengua se desarrollan a partir de actividades organizadas según unidades relacionadas entre sí y cada unidad corresponde a un componente de las necesidades del alumno" (p. 116). De este modo, la selección de los textos y la organización de las actividades dejan de responder exclusivamente a criterios disciplinares y pasan a orientarse por las necesidades comunicativas, los intereses y el desarrollo progresivo de la competencia literaria de los estudiantes.

Como insinúa el pasaje anterior, la enseñanza de la lengua debería organizarse en segmentos que estén interrelacionados e impliquen directamente las necesidades del alumno, al tiempo que garanticen la coherencia, pedagogía y relevancia en la formación. No es con ejercicios sueltos o tareas mecánicas como se desarrolla la competencia literaria actual, ya que el aprendizaje comunicativo requiere al estudiante leer e interpretar en una misma experiencia. Como indica Quilian (2022), no es suficiente trabajar en habilidades de manera aisladas, es necesario generar situaciones que fomenten la comprensión integrada de textos a través de la interacción con otros lectores para promover interpretaciones más profundas y significativas.

Un tercer criterio fundamental es la integración de habilidades. Como afirmaba la autora Karadjounkova (2017), el texto literario no debería limitarse exclusivamente a desarrollar la comprensión lectora, sino que se convierta en eje para una comunicación e interacción reales y vivas. Siguiendo esta línea, Naranjo Pita (1999) afirma que el aprendizaje orientado hacia la comunicación exige "el desarrollo integrado de las destrezas de recepción y producción en contextos establecidos de forma natural" (p. 15). Como se comenta en la cita, el aprendizaje comunicativo involucra comprender y presentar simultáneamente. Y así, el texto literario no es más que un punto a partir del cual se extienden toda suerte de debates, dramatizaciones creativas escritas o habladas. De esta manera, la literatura favorece el desarrollo articulado de las competencias comunicativas, ya que el estudiante no solo interpreta el contenido de las obras, sino que también produce nuevos discursos, intercambia puntos de vista y fortalece sus capacidades de expresión oral y escrita en situaciones comunicativas auténticas.

Otro criterio clave es el potencial de explotación didáctica. Debe permitir un gran número de interacciones que permitan la creatividad con la lengua. Al mismo tiempo, el texto debe llevar connotaciones socioculturales pulsadas, ya que la literatura es el reflejo de la sociedad en donde surge. Es particularmente importante tener esto en cuenta para el desarrollo de la competencia intercultural, pues de este modo los estudiantes pueden acceder a textos que reflejen realidades y los modos distintos de entender el mundo. Sin embargo, como advierte Gerbaudo (2021), la fuerte influencia de la escuela ha llevado a que muchas obras se produzcan pensando específicamente en su uso en la academia. Por eso, resulta preciso escoger textos que conserven su autenticidad cultural y su valor estético, así como evitar propuestas que reduzcan la literatura a puro recurso pedagógico.

La cuestión de utilizar textos originales o adaptados se ha tratado con cuidado pedagógico. Según Nuttall, como se cita en Karadjounkova (1982), el peligro de simplificar un texto es que se pierdan las características de su autenticidad y riqueza expresiva; sin embargo, afirma que dichas adaptaciones tienen sus ventajas, ya que facilitan la comprensión en niveles iniciales. Por lo tanto, la selección no puede seguir posiciones fijas y se debe considerar el nivel de lectura de cada estudiante para asegurar que el texto mantenga su valor comunicativo, cultural y estético. En este sentido, la elección del material literario debe responder a un equilibrio entre accesibilidad y autenticidad, de modo que el estudiante pueda aproximarse progresivamente a obras de mayor complejidad sin perder la riqueza lingüística, cultural y estética propia de la creación literaria.

En resumen, para que el enfoque comunicativo opte por elegir textos literarios como herramienta didáctica, también existen criterios que es necesario considerar: accesibilidad, potencial motivador, naturaleza integradora de las destrezas y de los temas tratados, riqueza sociocultural o de los temas presentados, interactividad entre el texto literario y los estudiantes, y adecuación al nivel. La evaluación de la competencia literaria no se logra solo con la posesión de una gran cantidad de obras, sino a partir de necesidades comunicativas significativas mediadas por textos relevantes.

3.3. Fundamentos didácticos del enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo aplicado a la enseñanza de la literatura implica un desplazamiento conceptual decisivo: ya no se trata de transmitir contenidos históricos o listas de autores, sino de formar lectores competentes capaces de interactuar críticamente con el texto literario. En esta línea, Perdomo López (2005) afirma la necesidad de "reemplazar definitivamente la concepción de la enseñanza de la literatura por la de una educación literaria, entendida esta última como la adquisición de una competencia lectora específica" (p. 149). La cita nos invita a reflexionar sobre cómo hacemos el salto desde nuestros enfoques centrados en los contenidos y los datos hacia una educación literaria que forme lectores competentes capaces de interpretar y valorar la obra. Esta transición hace universal el conocimiento necesario para la literatura: saber de su público, sus metáforas y cómo el lector interactúa con el texto. En este sentido, lo literario no es

solo un juego de descifrar habilidades, sino que se sustenta en la interacción material entre la textualidad y la lectura colateral. Desde esta perspectiva, la lectura literaria se convierte en un proceso dinámico en el que el estudiante moviliza conocimientos, emociones y experiencias para comprender la obra desde distintos niveles de interpretación, con lo que fortalece su competencia comunicativa y literaria. Como sostiene el autor:

> El objetivo final de la educación literaria es el de formar lectores capaces de interpretar un texto mediante la interacción entre la comprensión de los datos procedentes de la intertextualidad de la obra y los del intertexto lector (López, 2005, p. 156).

Entonces, entendemos que la educación literaria intenta formar lectores activos que puedan leer e interpretar los textos mediante artefactos internos y sus antecedentes culturales. De este modo, compone un principio didáctico, que es centro para el enfoque comunicativo: lectura como acto compartido de construcción de significado. La comprensión literaria deja de ser una actividad exclusivamente individual para convertirse en una práctica de diálogo donde confluyen la obra, la experiencia del lector y los referentes culturales que orientan la interpretación.

En este sentido, el objetivo principal de una estrategia docente literaria debe ser facilitar gradualmente la lectura y la interpretación. Como el autor sostiene, el enseñar literatura es ante todo fomentar el hábito lector, y esto constituye la premisa necesaria para desarrollar más tarde habilidades literarias. Desde esta perspectiva, estudiar la literatura no consiste en aprender de memoria detalles históricos o los nombres de los autores, sino en procurar encuentros continuos con la lectura para el alumnado que le permitan relacionarse de manera consciente y significativa con los textos. Así, su comprensión irá alcanzando niveles de mayor profundidad. Este proceso requiere una mediación docente constante que acompañe al estudiante en el desarrollo de estrategias interpretativas, favoreciendo una relación progresivamente más autónoma y reflexiva con la lectura literaria.

El enfoque comunicativo también incorpora una dimensión crítica. La lectura literaria no puede desligarse de su contexto cultural e ideológico. Hauy (2014) sostiene que es necesario ubicar los textos como "artefactos culturales situados históricamente; con propósitos, además de estéticos, políticos, sociales, ideológicos" (p. 28). Entonces, en la cita se subraya que las obras no son aisladas, sino producciones inscritas en un contexto histórico, que responden no solo a intenciones estéticas, sino también a intenciones políticas, sociales e ideológicas, lo que exige una lectura crítica y contextualizada. Asimismo, el autor afirma que la lectura crítica es la construcción de interpretaciones que permiten visualizar la postura respecto de la realidad a través de las ideas y las intenciones que subyacen a su discurso. En consecuencia, el estudio de cada una no puede restringirse a lo meramente ostensivo, sino que debe adentrarse en los significados y las intenciones latentes que hacen posible ese sentido. De este modo, el trabajo didáctico no solo busca comprender la obra literaria, sino también cuestionar y problematizar el discurso que la sostiene. En consecuencia, la interpretación literaria se convierte en una herramienta para analizar críticamente la realidad, favoreciendo que el estudiante adopte una postura reflexiva frente a los valores, conflictos y representaciones presentes en los textos.

En esa misma línea, Hauy (2014) enfatiza que "preparar a un buen lector de literatura implica hacerle saber que hay ideología detrás de las palabras" (p. 32). Entonces, como se señala, formar a un lector implica desarrollar en él una mirada crítica, que sea capaz de reconocer que todo texto está atravesado por ideologías y posicionamientos que influyen en su sentido. La competencia literaria, por tanto, implica conciencia discursiva e histórica. El texto ya no permanece como un objeto pasivo; se convierte en un espacio que debe interpretarse. A nivel metodológico, el enfoque comunicativo implica una intervención docente reflexiva y flexible, llamada a ajustarse a las características del grupo y del contexto. En este sentido, Gerbaudo (2021) nos recuerda que la literatura no puede enseñarse realmente a partir de fórmulas estrictas; solo se podía trazar un esquema para guiar, y cada docente debía trabajar los detalles en su propia práctica. Esto significa comprender que la didáctica de la literatura se construye en el momento de la enseñanza, con decisiones pedagógicas que responden a la realidad vivida. De este modo, la labor docente adquiere un carácter creativo y contextualizado, donde las estrategias se ajustan continuamente a las necesidades, intereses y procesos de aprendizaje de los estudiantes.

La elección de los textos es una decisión didáctica fundamental, pues hace falta que el material sea cercano a la lectura. Albaladejo García (2006) dice que los textos pueden tener utilidad pedagógica si así le permiten al lector entroncarse de modo personal con ellos y relacionar la lectura hecha con sus propias vivencias. En este sentido, la literatura promociona la lectura y escritura en privado como una actividad para hablar acerca de uno o para exponer ideas ante los demás, a la vez que sirve de debate, movimiento en el que ambas partes con ayuda mutua aprenden. De manera concreta, pero no en absoluto limitada, eso se traduce en una serie de obvios ejemplos propios del ámbito literario. En este sentido, la literatura deja de ser un objeto lejano de análisis académico y se convierte en un espacio para la implicación personal en el que el estudiante lee, reconoce, cuestiona y resignifica su realidad. Así, la selección de las obras no responde únicamente a criterios disciplinares o canónicos, sino también a su capacidad para generar experiencias significativas que fortalezcan la competencia literaria y la participación activa del estudiante en la construcción de significados.

Por último, el enfoque comunicativo y la competencia literaria evidencian la proximidad del estudiante con su texto, no

solo en la identificación de elementos formales, sino también en su capacidad para construir significados a partir de su experiencia personal, del contexto cultural y de la interacción con otros lectores. La literatura deja de ser un fenómeno aislado para transformarse en un elemento de comunicación integral dentro de la sociedad. En este contexto, el lenguaje se erige como la herramienta que permite explicar la realidad, expresar ideas y compartir diversas perspectivas del mundo. De este modo, la competencia literaria se desarrolla cuando el alumnado participa con vida y crea literatura cuando lee, interpreta críticamente el discurso y produce sentidos propios, mostrando cómo el aprendizaje literario se afianza ante todo si el lenguaje se ve como una praxis social que invita a reflexionar, crear nuevo sentido y formar una conciencia cultural.

CONCLUSIONES

1. La competencia literaria en el nivel de secundaria, considerada como una habilidad compleja, permite al estudiante comprender, interpretar y evaluar los textos literarios de una manera cultural, crítica y creativa. Según se descubrió a través de la revisión teórica, la literatura no se limita solo a fomentar habilidades lingüísticas; sino también promueve una forma de percepción crítica, y contribuye al desarrollo de la sensibilidad estética, lo que implica la creación de significado en sí mismo. Estos elementos están relacionados con la educación integral y ofrecerán oportunidades para el desarrollo futuro de los alumnos.

2. El enfoque comunicativo concibe el lenguaje como una práctica social orientada a la construcción de significado en contextos de interacciones reales. Dicho enfoque conlleva estrategias pedagógicas que basan su acción en la interpretación, el diálogo, la creación de textos y la participación activa del alumno. Tal enunciado aboga por el progresivo perfeccionamiento del estudiante como lector con la experiencia de participar en situaciones significativas de lectura.

3. El análisis demostró que el enfoque comunicativo y la competencia literaria sin duda se complementan entre sí, una situación natural para dos enfoques que hacen un uso primario del lenguaje para interpretar la realidad y el saber. Las experiencias pedagógicas han demostrado que la enseñanza de la literatura tiene más sentido cuando el estudiante se involucra en una activa lectura del texto, entra en diálogo con su contexto sociocultural propio y produce sus propias interpretaciones, llevando así a cultivarse el espíritu crítico y la autonomía de lector.

REFERENCIAS

Aguerrondo, I. (2009). Conocimientos complejos y competencias educativas. *IBE working on Curriculum Issues* , (8), pp 1-16. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182526

Albaladejo García, M. (2006). *Enfoques y criterios de selección de textos literarios para la clase de ELE* [Conferencia]. Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE), Logroño, España. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2470167

Álvarez-Bernárdez, P.-R. y Monereo, C. (2020). La interpretación literaria como diálogo entre posiciones. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura, 19* (2), 7-16. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.2281

Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica* , (11–12), 157-170. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501205

Ariztía-Sandoval, M. del P. (2023). La enseñanza literaria en secundaria: Modelos, enfoques y tradiciones. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 17* (37), 1–24. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/39030/30438

Ballesteros Panizo, M. y Contreras Barceló, E. (2025). Mejora de la competencia comunicativa de futuros docentes a partir de un proyecto de cuentacuentos. En E. Contreras Barceló, J. Torregrosa Azor, y M. Ballesteros Panizo (Coords.), *Nuevos enfoques en investigación para la educación lingüística y literaria* (pp. 13–24). Ediciones Octaedro. https://octaedro.com/wp-content/uploads/2025/12/9788410792326.pdf

Bataller Català, A. (2023). Experiencias didácticas en rutas literarias: Patrimonio, turismo literario y nuevas tecnologías. *Contextos Educativos. Revista de Educación* , (32), 231–249. https://doi.org/10.18172/con.5658

Bombini, G. y Lomas, C. (2019). El oficio de enseñar lenguaje: Entre los saberes escolares y los dilemas éticos. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura,* (86), 1-8. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7122602

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence* . Multilingual Matters.

Cáceres Garzón, P. A. (2022). La competencia literaria desde la biblioteca escolar. *Enunciación, 27* (1), 67-79. https://doi.org/10.14483/22486798.17792

Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas* . Debolsillo.

Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura* , (36-37), 11-33. https://repositori.upf.edu/server/api/core/bitstreams/e12e9e31-29f1-49c5-ac56-1cdd5d1c3d10/content

Cassany, D. (2006). *Traslas líneas. Sobre la lectura contemporánea* . Editorial Anagrama S.A.

Culler, J. (1975). *La poética estructuralista* . Anagrama

D'Avolio, C. (2006). Reseña del libro Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea, por D. Cassany. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso, 6* (2), 97–103. https://www.researchgate.net/publication/337526721_CASSANY_DANIEL_2006_Tras_las_lineas_Sobre_la_lectura_contemporanea

Encabo y Luzón. (2019). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 2* (2), 40-58. https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2077

Foncubierta Muriel, J. M. y Fonseca Mora, M. C. (2018). Comprender el proceso lector en segundas lenguas: Cognición y afectividad. Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Educación* , *28* , 11–42. https://doi.org/10.17398/1988-8430.28.11

Galera Noguera, F. y Galera Fuentes, M. I. (2000). El enfoque comunicativo e interactivo de la didáctica de la lengua. *Tabanque* , (15), 209-222. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=127617

Gallardo Álvarez, I. (2009). Propuesta para la enseñanza de la competencia literaria en el tercer ciclo de la educación general básica y diversificada. *Káñina. Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica, 33* (2), 71–94. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9245387

García Góngora, L. (2017). *El desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética en articulación con la evaluación como comprensión: Unidad didáctica implementada en el curso 505 del LIFEMENA jornada tarde año 2017* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. https://repositorio.upn.edu.co/items/a044edf5-169e-41d5-8cc9-842b9e3fbb37/full

Gerbaudo, A. (2021). La clase (de lengua y de literatura) como envío. En A. Gerbaudo (Ed.), *La lengua y la literatura en la escuela secundaria* (pp. 152–174). Ediciones UNL. https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/bitstream/handle/11185/5752/Libro_Gerbaudo_Web_2021.pdf

Gerbaudo, A. (2025). Enseñanzas de la literatura. En M. Dalmaroni (Dir.), *Investigación y literatura: Proyectos, tradiciones y problemas de método* (pp. 223–233). Ediciones UNL. https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/bitstream/handle/11185/7922/UNL_catedra_Dalmaroni_DIGa-2.pdf?sequence=1

Guillén, C. (2004). Los contenidos culturales. En J. Sánchez-Lobato e I. Santos-Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 835-851). SGEL

Hauy, M. E. (2014). Lectura literaria: aportes para una didáctica de la literatura. *ZonaPróxima* , (20), 22-34. https://doi.org/10.14482/zp.20.4532

Hymes, D. H. (1972). Sobre la competencia comunicativa. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolingüística* (pp. 269–293). Penguin Education.

Instituto Cervantes. (2008). Enfoque comunicativo. En *Diccionario de términos clave de ELE* .. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

Karadjounkova, M. (2017). *¿Cómo seleccionar los textos literarios usados en la clase de ELE?* [Conferencia]. Actas del II Encuentro de Profesores de Español en Bulgaria, Sofía, Bulgaria. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/sofia_2017/03_karadjounkova.pdf

Lomas, C. (1999). Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. 1: Teoría y práctica de la educación lingüística. (2.ª ed.). Paidós. https://es.scribd.com/document/865244156/Como-Ensenar-a-Hacer-Cosas-Con-Las-Palabras

Lomas, C. (2023). Enseñar literatura en tiempos revueltos: El deseo de leer y la educación literaria. *Qurriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa* , *36* , 27–50. https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2023.36.02

López, M. (6 de mayo de 2017). *ONU, UNESCO... Hay que Educar en Competencias* . Skills21. https://competenciasdelsiglo21.com/onu-unesco-educar-competencias/

Maati Beghadid, H. (2013). *El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente* [Conferencia]. Actas del IV Taller «ELE e interculturalidad» del Instituto Cervantes de Orán, Orán, Argelia. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/oran_2013/16_beghadid.pdf

Masciotra, D. (2017). La compétence : Entre le savoir agir et l'agir réel. Perspective de l'énaction. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale, 19* (1), 1-16. https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2888

Mendoza Fillola, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguajes y Textos,* (32), 21-33. https://www.sidll.org/sites/default/files/journal/la_competencia_literaria_entre_las_competencias._mendoza_a.pdf

Ministerio de Cultura. (2024). *Encuesta Nacional de Lectura 2022. Informe de lectores y no lectores* . https://perulee.pe/sites/default/files/publication/pdf/Encuesta%20Nacional%20de%20Lectura%202022%20Informe%20de%20lectores%20y%20no%20lectores.pdf

Ministerio de Educación. (2016a). *Currículo Nacional de Educación Básica.* https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf

Ministerio de Educación. (2016b). *Fascículo para el desarrollo de la competencia: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.* https://www.academia.edu/164568397/Fasc%C3%ADculo_para_el_desarrollo_de_la_competencia_Escribir_diversos_tipos_de_textos_en_su_lengua_materna

Ministerio de Educación. (2025). *Encuesta Nacional de Lectura 2024. Resultados nacionales.* http://umc.minedu.gob.pe/resultadosenla2024/

Moreno Champutiz, C. F. y Guano Salazar, K. A. (2024). Comprensión lectora como base para el desarrollo del pensamiento crítico. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5* (5), 67-83. https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2591

Munita, F. y Margallo, A. M. (2019). La didáctica de la literatura: Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles Educativos, 41* (164), 154-174. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58825

Naranjo Pita, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera* . Edinumen.

Navarro, M. (2024). La enseñanza de la oralidad en prácticas de lectura en voz alta en clases de Lengua y Literatura de nivel secundario. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, 40* (4). https://www.scielo.br/j/delta/a/QfS8ZgJJb9vFtzrwK5KMP8H/?lang=es

Nieto, F. (2019). ¿Cómo enseñar literatura en la escuela secundaria? Notas para una metodología en construcción. *Educación, Lenguaje y Sociedad, 17* (17), 1–37. https://doi.org/10.19137/els-2019-171705

Nuttall, C. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language* . Heinemann.

Pascual, S. y Mendoza, A. (1988). La competencia literaria: Una observación en el ámbito escolar. *Tavira: Revista electrónica de formación de profesorado en comunicación lingüística y literaria* , (5), 25–54. https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/7637/14024287.pdf

Pastor Villalba, C. (2024). La literatura en la enseñanza de lenguas. *El español en el mundo* , *Anuario 2024* . https://cvc.cervantes.es/LENGUA/ANUARIO/anuario_24/pastor/p01.htm

Perdomo López, C. (2005). Nuevos planteamientos para la formación de la competencia literaria. *Lenguaje y Textos* , (23), 149–160. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1369974

Permach-Martín, N., Álvarez-Uria, A. y Etxaniz, X. (2024). Didáctica de la competencia literaria en Educación Primaria de las Comunidades Vasca y Navarra. *Ocnos, 23* (1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.1.434

Quitian, A. (2022). Y al fin, ¿en dónde nos deja el enfoque comunicativo? *Forma y Función, 35* (1), 123-137. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2022000100006&lang=es

Rall, Dietrich (1989). Por una ampliación del concepto de "enfoque comunicativo". *Estudios de Lingüística Aplicada* , 7(9), 25-45. https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/93/80

Ramírez-Bengoa, J. (2024). La comprensión lectora en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 7* (3), 95–104. https://doi.org/10.62452/11dwvv78

Rodríguez, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas,* XV(1), 145–165. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90915108

Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado: Cultura de la memoria y giro subjetivo* . Siglo XXI Editores.

Troncoso Araos, X. (2014). Literatura y competencia comunicativa: ¿Matrimonio mal avenido? *Educação e Pesquisa, 40* (4), 1015–1028. https://doi.org/10.1590/S1517-97022014051453

Van Dijk, T. A. (1972). *Algunos aspectos de las gramáticas textuales. Un estudio de lingüística teórica y poética* . Mouton.

Vilà Baños, R. (2010). La competencia comunicativa intercultural en alumnos de Enseñanza Secundaria de Catalunya. *SL&I en Red:Segundas Lenguas e Inmigración en Red* , (3), 88-108. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3168561

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas claves. Cómo aprender y enseñar competencias* . Editorial GRAO. https://ugeljauja.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/08/7.-zabala_11-ideas-clave_completo.pdf

7

EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y LA ENSEÑANZA DE LITERATURA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA THE COMMUNICATIVE APPROACH AND THE TEACHING OF LITERATURE IN SECONDARY EDUCATION Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller en Educación Autor Torres Chura, Fernando 0009 - 0008 - 6413 - 467X Torres Fernández, Alfredo Jhon 0009 - 0000 - 9048 - 5360 Vargas López, Gloria Cecilia 0009 - 0007 - 4873 - 9401 Asesor Leo Steven Cruz Vásquez 0009 - 0000 - 9048 - 5360 Lima, Perú 2026