

La enseñanza literaria en secundaria: modelos, enfoques y tradiciones

Teaching Literature in High Schools: Models, Approaches and Traditions

Artículo de revisión | Review Paper

Fecha de recepción: 02 de mayo de 2022

Fecha de aceptación: 25 de mayo de 2023

Fecha de disponibilidad en línea: junio de 2023

doi: 10.11144/Javeriana.m17.elsm

MARÍA DEL PILAR ARIZTÍA-SANDOVAL

mariztia@uahurtado.cl

UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0045-2985>

Para citar este artículo | To cite this article

Ariztía-Sandoval, M. del P. (2024). La enseñanza literaria en secundaria: modelos, enfoques y tradiciones. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-23. doi: 10.11144/Javeriana.m17.elsm



Resumen

Este artículo presenta una revisión bibliográfica sobre la enseñanza literaria en secundaria en espacios anglo e hispanoparlantes, la cual constituye un campo de investigación de escaso desarrollo latinoamericano. Se incluyen 56 artículos entre 2010 y 2021, en inglés y español, sobre dicha temática, caracterizándolos de acuerdo con la metodología, la epistemología y el contenido empleado. Entre los hallazgos, se observan influencias de las teorías de análisis literario en la enseñanza de la disciplina, y cuestionamientos a los modelos, al currículo y al *corpus*. Se propone, desde una mirada crítica y sociocultural, considerar al lector joven actual con sus intereses, contextos y tensiones.

Palabras clave

Enseñanza secundaria; métodos de enseñanza; enseñanza literaria; educación literaria

Abstract

This article presents a review of the bibliography on the teaching of literature in high schools in the ambit of English and Spanish speakers – a field of investigation barely explored in Latin America. It draws on 56 articles in English and Spanish, published between 2010 and 2021, about the abovementioned subject, which are classified in accordance with their respective methodology, epistemology and contents. Among other findings, it notes the influences of theories of literary analysis in the teaching of the discipline and a questioning of the models, the curriculum and the corpus. Based on a critical and socio-cultural approach, it proposes that such teaching should take into account the interests, conflicts and tensions of the young readers of today.

Keywords

Secondary education; teaching methods; literary teaching; literary education

Descripción del artículo | Article description

Artículo de revisión derivado de la tesis doctoral:
*El conocimiento pedagógico del contenido literario
de docentes de lengua y literatura en el aula.*

Introducción y contexto

La lectura literaria es una práctica que desarrolla el pensamiento crítico en los sujetos y representa un medio para aprender y comprender otras formas de pensar, hacer y ser (OCDE, 2010), así como para el conocimiento de sí mismo y de su contexto. En esta práctica, la escuela es una de las instituciones responsables de que los estudiantes puedan comprender, y no solo decodificar, tanto textos de corte funcional como textos literarios, sean estos voluntarios u obligatorios (Cerrillo, 2007; Concha & Howard, 2016).

Ahora bien, históricamente, en el espacio escolar occidental la literatura y las competencias de lectura literaria han sido objeto de enseñanza a partir de diversos fines, como la comprensión del texto, la mirada sociohistórica e ideológica, la entretención y el desarrollo de la comprensión lectora. A su vez, se han abordado a partir de diversas teorías basadas en la crítica literaria, desde el positivismo en el siglo XIX hasta el deconstructivismo de finales de siglo XX, transitando por el formalismo, el estructuralismo, la teoría de la recepción y la nueva crítica (Agüero, 2006; Clifford, 1979; Colomer, 2010; Galda & Beach, 2001).

Según los modelos que han imperado en los diversos países y sus énfasis en la enseñanza de la literatura, se pueden diferenciar los enfoques educativos y su relación con las teorías de análisis literario entre los espacios de origen latino y sus herederos (España, Francia e Italia, y Latinoamérica) y los angloparlantes (Estados Unidos y el Reino Unido). Los primeros han hecho un recorrido que va desde el análisis historicista —centrado en el contexto y el autor— hasta la recepción del texto —centrado en el lector—, pasando por su estructura y forma —centrado en el texto—. Los segundos, en cambio, han ahondado en el proceso del lector y la estructura del texto más que en la mirada histórica, transitando desde el *New Criticism*, con influencia formalista, hasta las respuestas lectoras vinculadas a la teoría de la recepción (Agüero, 2006; Clifford, 1979; Colomer, 2010; Galda & Beach, 2001). Estas diferencias de recorridos ejercen gran influencia en las reflexiones actuales en torno a la enseñanza de la literatura en ambos espacios idiomáticos.

Desde esta mirada, el foco sobre el texto en España y Latinoamérica, particularmente, se ha ido ampliando para abarcar tanto la experiencia interna del lector como el texto mismo en tanto fenómeno externo. Esta relación ha generado la redefinición de objetivos docentes y prácticas de

aula, en virtud de la forma como se entiende la función de la literatura en la sociedad actual (Colomer, 2010). En los países latinoamericanos, el estudio de la literatura se ha abordado en las escuelas, en los últimos años, desde la búsqueda del placer estético y desde el uso del texto literario como un apoyo al desarrollo de la comprensión e interpretación textual, distinguiéndose actualmente tres enfoques: desde la recreación estética (cultural), desde la concepción de la literatura como un medio para el desarrollo de habilidades (funcional) y desde la identificación de la misma como un género discursivo (comunicativo) (Orealc/Unesco, 2013). Específicamente, a nivel cultural, la enseñanza literaria ha transitado desde un modelo historicista de marcada orientación hispánica y desde un análisis textual bajo una mirada estructuralista o puramente estética (Gysling & Marín, 1992), hacia un enfoque postestructuralista que enfatiza en la recepción del lector (Moreno & Córdoba, 2010) y en el fomento de las competencias literarias asociadas al modelo de educación literaria propuesto por Teresa Colomer (1991, 2005) y desarrollado por autores como Gustavo Bombini o Facundo Nieto en Argentina, Pedro Cerrillo o Antonio Mendoza en España, o Felipe Munita en Chile, entre otros.

Este modelo se define como una propuesta didáctica que reformula la enseñanza de la literatura en relación con el *corpus* literario y a partir de las prácticas educativas basadas en la formación cultural de los estudiantes. Su objetivo es desarrollar la competencia lectora literaria (Mendoza, 2010), junto a la promoción de los hábitos lectores (Colomer, 2010). Para ello, los docentes median entre el texto literario y el estudiante lector, a fin de que este progrese en autonomía y complejidad en sus competencias literarias (Munita, 2017), desde las experiencias de prelectura hasta llegar a ser un lector avanzado en la secundaria.

Dentro de este campo, un interés particular se ha centrado en la educación literaria de los lectores jóvenes contemporáneos en la escuela, dado que son ellos los que generan mayor tensión en la enseñanza de literatura, por el aparente desinterés que demuestran hacia las lecturas que el sistema escolar les ofrece (Aliagas, 2011; Cassany, 2008; Cerrillo, 2016; Colomer, 2005), o bien, por su mayor interés hacia lecturas vinculadas a las tecnologías y que implican las nuevas prácticas o literacidades del mundo actual (Ariztía, 2012; Cassany, 2011; Cerrillo, 2016; Ciudad Literaria, 2020) y las habilidades que demanda el siglo XXI. En este escenario, se precisaría que el docente y la institución escolar consideren mayormente el contexto y los intereses de sus estudiantes, con el objetivo de motivar el compromiso con la lectura y, en consecuencia, generar un mejor desempeño lector. Esta responsabilidad no se condice necesariamente con la formación que los docentes han recibido ni con mallas de pedagogía en lengua y literatura

que den cuenta de una línea de pensamiento clara en torno a la enseñanza literaria o a la didáctica de la literatura, toda vez que es este un campo disciplinar aún en desarrollo en Chile y Latinoamérica, lo cual no permite articular por el momento las diversas experiencias de investigación y construir un panorama general (Dubin, 2019; Moreno & Córdoba, 2010; Munita, 2017; Munita & Margallo, 2019).

La descripción anterior delata una clara necesidad en el campo didáctico de la lectura literaria. Es a partir de este contexto que cabe preguntarse cuál es la situación de la enseñanza literaria en las escuelas secundarias hoy: ¿Qué, cómo y para qué se está enseñando literatura a los jóvenes del siglo XXI? ¿Qué enfoques de enseñanza se están desarrollando en el campo de la educación literaria en las escuelas secundarias de Latinoamérica y de países angloparlantes? Frente a estas preguntas, se sitúa el interés por investigar, describir y sistematizar lo escrito sobre la enseñanza literaria secundaria en Latinoamérica y en los espacios angloparlantes, para identificar modelos, teorías y/o prácticas pedagógicas, así como enfoques epistemológicos y metodológicos que prevalecen o se reiteran en la enseñanza de la disciplina y en su investigación.

Para dar cuenta de este objetivo, este artículo describe los resultados de una revisión bibliográfica en torno al tema de la enseñanza de la literatura en educación secundaria, tanto en espacios hispanohablantes como en países angloparlantes. Fueron revisados textos publicados de Estados Unidos, Australia, Inglaterra, Canadá, Irlanda, Singapur, Venezuela, Argentina, El Salvador, Chile, España, Costa Rica, Colombia, Perú, México y Cuba, generando así una mirada diversa sobre el campo de la educación literaria. A la luz de los resultados, se establece que las tradiciones críticas que han imperado en los espacios lingüísticos han influido en la enseñanza literaria de cada país, así como en la relevancia que otorgan al canon de lectura que viene de la cultura dominante, ya sea tanto para criticarlo como para integrarlo en la enseñanza. También se observa aquí la importancia de los constructos teóricos que tensionan una enseñanza más tradicional, así como la relevancia de situarse en la mirada del sujeto lector y su contexto histórico a partir de perspectivas críticas de análisis.

Por otra parte, se evidencia la falta de cohesión del campo, lo que da cuenta de una gran diversidad de perspectivas de investigación y de enseñanza, sin un eje explícitamente común, sino que más bien se reconocen ciertas posturas epistemológicas o teóricas que se repiten o relacionan. Así, este artículo ofrece una visión del estado actual de la investigación en enseñanza literaria y se propone como una contribución para el desarrollo y el diálogo de las diversas teorías relacionadas con el tema, tanto en Chile como en Latinoamérica.

Desarrollo

Para resolver las preguntas planteadas se realizó una búsqueda bibliográfica (Gough *et al.*, 2012) en la web, de corte comparativo de los últimos once años, cuyo propósito fue explorar el campo de la enseñanza literaria en espacios angloparlantes e hispanohablantes, para configurar un mapa sobre esta disciplina y describir tendencias actuales en las prácticas docentes de enseñanza media o secundaria en dichos espacios. Se consideraron solo los espacios angloparlantes y latinoamericanos, debido al gran desarrollo que ha tenido la didáctica como disciplina en algunos territorios europeos, especialmente en España. Por ello, solo se incluyeron tres artículos de este país: el primero de ellos, por encontrarse en una revista chilena, y los dos siguientes, por tratar temáticas que competen a toda la didáctica de la literatura desde un marco teórico.

La revisión se realizó en las bases de datos ERIC, por su especificidad en el ámbito educativo; Scopus, por su relevancia y cobertura en el espacio hispanohablante y anglófono; y Scielo, debido al impacto que tiene en el espacio investigativo latinoamericano. Las áreas temáticas que se consideraron fueron educación, humanidades, letras, literatura y ciencias sociales. Uno de los primeros criterios de exclusión se aplicó en el buscador ERIC, ya que solo se consideraron aquellos artículos que estuvieran indexados en WOS.

Las palabras de búsqueda fueron: "literature or language arts", "critical reading or literature appreciation", "teaching methods or teaching strategies", en inglés; "didáctica" + "literatura" y "enseñanza" + "literatura", en castellano. El nivel de enseñanza incluido en la búsqueda fue "secondary", "middle schools" y "high schools", en inglés, y "secundaria" o "educación media" en castellano; y los excluidos, "elementary schools" y "primary schools" en inglés y sus pares en castellano. Solo se consideraron artículos en inglés y en español. Se excluyeron de la búsqueda los artículos vinculados a educación especial ("autism", "ASD", "autism spectrum") y aquellos cuyo contenido, título y resumen se desviaban del tema de investigación. A partir de los criterios de inclusión y exclusión se obtuvieron 56 artículos publicados entre 2010 y 2021 en revistas indexadas de educación, humanidades, letras y ciencias sociales, en inglés y en castellano, y sobre didáctica o enseñanza de la literatura en niveles de educación secundaria, los cuales fueron leídos y clasificados de acuerdo con sus temas centrales.

Para el análisis se construyó una tabla que responde a criterios unificadores, con el fin de ordenar y describir las temáticas. La clasificación deriva de un diseño propio a partir de lo que emergió del *corpus* de datos y responde al interés de la investigación. El vaciado en la tabla se realizó de

acuerdo con un análisis descriptivo de los artículos leídos en tres partes: (1) la metodología de análisis, (2) la mirada epistemológica considerada, y (3) la frecuencia de aparición del tema central en el contenido. Estos, a su vez, se dividieron en subcriterios, acordes a los criterios antes mencionados, para realizar una posterior interpretación basada en la recurrencia y en un análisis comparativo descriptivo de los artículos seleccionados en los espacios angloparlantes e hispanoparlantes. Con respecto a la metodología, se categorizaron: (1.1) artículos con metodología cuantitativa, (1.2) artículos con metodología cualitativa, y (1.3) textos enfocados en la teoría. En la dimensión epistemológica, se discriminaron los planteamientos: (2.1) desde lo psico o sociocognitivo, (2.2) desde lo sociocultural, y (2.3) desde una perspectiva crítica. Finalmente, en relación con el contenido se diferenció entre: (3.1) artículos que plantean cómo enseñar literatura a partir de (3.1.1) propuestas didácticas, (3.1.2) constructos teóricos, o (3.1.3) reflexión sobre la enseñanza; y (3.2) artículos que plantean qué enseñar sobre literatura en el aula, considerando la (3.2.1) literatura juvenil, (3.2.2) un análisis del *corpus* o del canon literario, y (3.2.3) la mirada funcional de la literatura (ver tabla 1).

Tabla 1
Categorías y subcategorías de análisis

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Artículos en castellano	Artículos en inglés	Nº art.
1. Metodología utilizada 1.2. Cualitativa (estudio caso) 1.3. Artículo teórico		1.1. Cuantitativa		Schrijvers, Janssen, Fialho & Rijlaarsdam, 2019	1
		Level & Mostacero, 2011; Rodríguez & Bastidas, 2012; Aguilar, 2013; Hauy, 2014; Sosa, 2015; Tapia, 2017; Riestra, 2018; Ramírez, 2018; González, Álvarez & Bassa, 2019; Saavedra, 2020; Altamirano, 2018; Pérez, 2019; Pérez, 2015; Munita & Margallo, 2019; Mendoza, Cachimaille & Cobián, 2017	Johnson, 2010; Bull, 2011; Henderson & Buskist, 2011; Pantaleo, 2011; Olin-Scheller & Tengberg, 2012; Verden, 2012; Sarigianides, 2012; Hanratty, 2013; Alsup, 2013; Turvey & Lloyd, 2014; Abdul-Jabbar, 2015; Ware, 2015; Helmer, 2015; Newman, 2018; Silva & Savitz, 2019; Lewkowich, 2019; Steiss, 2020; Sulzer, 2016; LeBlanc, 2021; Dallacqua, 2020	35	
		Mantelli & Sardiello, 2011; Cuesta, 2013; Gómez, 2013; Troncoso, 2014; Munguía, 2015; López, Jerez & Encabo, 2016; Munita, 2017; Rojas-Camargo, 2019; Saneleuterio, 2017; Bombini, 2018; Jiménez, 2020 (Chile); Margallo, 2019; Ortiz, 2020	Goldman, 2012; Schieble, 2012; Hateley, 2013; Petrone, Sarigianides & Lewis, 2015; Choo, 2017; Deane, 2020	20	

Continúa

2. Perspectiva epistemológica 2.2. Perspectiva sociocultural 2.3. Perspectiva crítica	2.1. Perspectiva psicocognitiva/ sociocognitivo	Troncoso, 2014	Goldman, 2012; Alsup, 2013	3	
	Rodríguez & Bastidas, 2012; Cuesta, 2013; Gómez, 2013; Hauy, 2014; Munguía, 2015; Sosa, 2015; López, Jerez & Encabo, 2016; Tapia, 2017; Munita, 2017; Riestra, 2018; Ramírez, 2018; Rojas-Camargo, 2019; González, Álvarez & Bassa, 2019; Saavedra, 2020; Altamirano, 2018; Pérez, 2019; Munita & Margallo, 2019; Mendoza, Cachimaille & Cobián, 2017; Bombini, 2018; Jimenez, 2020; Ortiz, 2020	Johnson, 2010; Bull, 2011; Henderson & Buskist, 2011; Pantaleo, 2011; Olin-Scheller & Tengberg, 2012; Verden, 2012; Hanratty, 2013; Turvey & Lloyd, 2014; Ware, 2015; Choo, 2017; Newman, 2018; Schrijvers, Janssen, Fialho & Rijlaarsdam, 2019; Lewkowich, 2019; LeBlanc, 2021; Deane, 2020; Margallo, 2019	37		
	Mantelli & Sardiello, 2011; Aguilar, 2013; Pérez, 2015; Saneleuterio, 2017; Level & Mostacero, 2011	Schieble, 2012; Sarigianides, 2012; Hateley, 2013; Petrone, Sarigianides & Lewis, 2015; Abdul-Jabbar, 2015; Silva & Savitz, 2019; Steiss, 2020, Sulzer, 2016; Dallacqua, 2020	16		
3. Contenido de los artículos	3.1 ¿Cómo enseñar literatura en la escuela?	3.1.1. Propuestas didácticas para la enseñanza de literatura	Rodríguez & Bastidas, 2012 (Venezuela); Hauy, 2014 (Argentina); Munguía, 2015 (México); Tapia, 2017 (Argentina); Saavedra, 2020 (Colombia); Pérez, 2019 (Colombia); Saneleuterio, 2017 (México)	Johnson, 2010 (EEUU); Turvey & Lloyd, 2014 (EEUU); Schrijvers, Janssen, Fialho & Rijlaarsdam, 2019 (EEUU); Henderson & Buskist, 2011 (EEUU); Dallacqua, 2020 (EEUU)	13
		3.1.2. Enseñanza literaria a partir de un constructo teórico	Mantelli & Sardiello, 2011 (Argentina); López, Jerez & Encabo, 2016 (España); Ramírez, 2018 (Costa Rica); Rojas-Camargo, 2019 (Colombia); Altamirano, 2018 (Perú)	Pantaleo, 2011 (Canadá); Schieble, 2012 (EEUU); Petrone, Sarigianides & Lewis, 2015 (EEUU); Abdul-Jabbar, 2015 (EEUU); Newman, 2018 (EEUU); Lewkowich, 2019 (EEUU); Steiss, 2020 (EEUU); Silva & Savitz, 2019 (EEUU); LeBlanc, 2021 (Canadá)	15
		3.1.3. Reflexión teórica sobre la enseñanza literaria	Level & Mostacero, 2011 (Venezuela); Aguilar, 2013 (El Salvador); Munita, 2017 (Chile); Riestra, 2018 (Argentina); González, Álvarez & Bassa, 2019 (Argentina); Munita & Margallo, 2019 (España-Chile); Bombini, 2018 (Argentina); Jiménez, 2020 (Chile); Margallo, 2019 (España); Ortiz, 2020 (España)	Deane, 2020 (EEUU)	11
	3.2. ¿Qué enseñar sobre literatura en el aula?	3.2.1 Enseñar literatura juvenil	Cuesta, 2013 (Argentina)	Bull, 2011(EEUU); Olin-Scheller & Tengberg, 2012 (EEUU); Sarigianides, 2012 (EEUU); Hateley, 2013 (Australia); Sulzer, 2016 (EEUU)	6
		3.2.2. Análisis del canon o de un corpus literario en la escuela	Gómez, 2013 (Argentina); Troncoso, 2014 (Chile); Alonso, 2015 (Argentina); Mendoza, Cachimaille & Cobián, 2017		4
		3.2.3. Enseñar literatura en función de algo	Sosa, 2015 (Argentina); Pérez, 2015 (Colombia)	Goldman, 2012 (EEUU); Verden, 2012 (EEUU); Hanratty, 2013 (EEUU); Alsup, 2013 (EEUU); Ware, 2015 (EEUU); Helmer, 2015 (EEUU); Choo, 2017 (EEUU)	9

Fuente: elaboración propia.

Es importante aclarar que todos los artículos WOS-ERIC se encuentran en inglés y los de Scielo en castellano. Los de Scopus, en tanto, se encuentran en ambos idiomas, por partes iguales. Así, los artículos en español hacen referencia, en su mayoría, a realidades latinoamericanas y los que están en inglés abordan espacios, en su mayoría, angloparlantes. Para la clasificación de los textos se consideró su predominancia temática, epistemológica y metodológica; sin embargo, no se pueden considerar categorías exclusivas, sino que los textos tienen elementos que cruzan varias de ellas.

Análisis e interpretación

El enfoque metodológico que prevalece entre los artículos revisados es el cualitativo, en el que se incluyen también estudios de caso (LeBlanc, 2021; Lewkowich, 2019). Dentro de esta categoría, el escenario se diversifica y se observan análisis de corte argumental y crítico (Abdul-Jabbar, 2015), análisis de contenido y descripción de experiencias pedagógicas de corte crítico o sociocultural (Dallacqua & Sheahan, 2020; Steiss, 2020), a partir de entrevistas o grupos focales (Hanratty, 2013). Se destaca que un importante número de artículos teoriza sobre la enseñanza literaria a través de autores o reflexiones en torno al campo, sin presentar una investigación de base empírica, especialmente en la investigación de habla castellana. Estos abarcan desde un análisis argumental de ciertos contenidos, como el canon (Hateley, 2013; Mantelli & Sardiello, 2011; Petrone *et al.*, 2015; Schieble, 2012), el currículo (Gómez, 2013), las tradiciones de enseñanza (Choo, 2017; Cuesta, 2013; Deane, 2020; López *et al.*, 2016; Munguía, 2015; Troncoso, 2014) y la investigación en el área (Altamirano, 2018; Bombini, 2018; Margallo, 2019; Rojas-Camargo, 2019), hasta análisis argumentales basados en experiencias (Pérez, 2019) y revisiones bibliográficas sobre temas didácticos (Jiménez *et al.*, 2020; Ortiz, 2020).

En relación al enfoque epistemológico que presentan los artículos, se puede apreciar que, en su mayoría, estos proponen abordar las prácticas del sujeto a partir de su espacio social y cultural. Es relevante considerar la distinción entre espacio angloparlante y de habla hispana puesto que, si bien comparten en su mayoría la mirada epistemológica, tanto las tradiciones como las necesidades, las tensiones, las problemáticas y las tendencias están marcadas por el lugar en el que se sitúan el autor y los lectores del texto. Ejemplos de esto son la propuesta de potenciar la literatura que une la ficción y la realidad histórica en Suecia (Olin-Scheller & Tengberg, 2012), la valoración de la poesía caribeña en las aulas (Ware, 2015) o el énfasis en la teoría de la recepción, que prima la mirada del sujeto y su contexto (Newman, 2018). Otro elemento que se considera dentro de esta perspectiva es la inclusión de las nuevas tecnologías y las nuevas lecturas (Gómez,

2013; González *et al.*, 2019; López *et al.*, 2016), tema bastante presente en los ámbitos hispanohablantes.

La perspectiva crítica, por su parte, también aparece con cierta importancia en los artículos analizados, mostrándose con una mayor tendencia en el ambiente anglosajón y vinculándose con la validación de grupos históricamente marginados (Helmer, 2015), la literatura poscolonial (Abdul-Jabbar, 2015) y el enfoque sobre los jóvenes como un grupo que se encuentra poco considerado (Dallacqua & Sheahan, 2020; Hateley, 2013; Petrone *et al.*, 2015; Sarigianides, 2012; Schieble, 2012; Silva & Savitz, 2019; Sulzer & Thein, 2016). En este punto, es interesante destacar la inclusión crítica del sujeto “joven” en los grupos marginados, ya que se genera una relación particular y metatextual al considerar y analizar la enseñanza literaria a nivel epistemológico —desde los jóvenes—, metodológico —hacia los jóvenes— y temático —sobre los jóvenes—. A partir de estos enfoques, surgen dos teorías que se sitúan epistemológicamente en los sujetos marginados: Youth Lens (Petrone *et al.*, 2015), propia de la literatura juvenil, y Critical Literature Pedagogy (CLP), que busca que los estudiantes reescriban o releen la literatura tradicional o canónica centrada en estructuras de exclusión y dominancia y la reemplacen por miradas inclusivas y diversas (Steiss, 2020).

Los enfoques cognitivos, por su parte, integran una minoría de los artículos leídos, que se vinculan mayormente a las áreas de la lingüística y las habilidades de comprensión lectora, ambos campos de la didáctica de la lengua más que de la literatura, ubicándose en el cruce de ambos campos teóricos (Alsup, 2013; Goldman, 2012; Troncoso, 2014).

Contenido: ¿cómo y qué enseñar en literatura?

La diversidad de miradas con que se presenta el campo de la enseñanza literaria transita, por una parte, desde propuestas didácticas concretas y enseñanzas basadas en constructos vinculados al análisis crítico de los textos literarios, hasta la reflexión sobre el campo de la enseñanza de literatura. Por otra parte, se observan propuestas de contenidos a enseñar (o no enseñar) y sugerencias de *corpus* literarios. La heterogeneidad de estas aproximaciones refuerza la idea de campo disgregado y la diversidad de tradiciones presentes en la disciplina, o bien, las propias creencias de los docentes sobre cómo enseñar literatura a un grupo determinado. Se distinguen, de esta manera, las concepciones de la literatura desde perspectivas estéticas o funcionales y, además, el énfasis en las estrategias pedagógicas o en la relevancia del contenido.

En relación con las propuestas didácticas para enseñar literatura, se proponen análisis comparativos a partir de aproximaciones teóricas (Rodríguez & Bastidas, 2012), o experiencias literarias desde la subjetividad

del lector en su relación con el texto (Hauy, 2014), más cercanas a la experiencia de la recepción. Así también, se analizan las interacciones del aula de literatura (Tapia, 2017), más centradas en lo pedagógico, y se releva la escritura creativa como método de aprendizaje literario vinculado con lo estético y el contenido (Saavedra, 2020). Desde una mirada crítica, se proponen actitudes didácticas en la enseñanza literaria (Pérez, 2019), enfoques de género para el análisis (Saneleuterio, 2017) y la vuelta a la enseñanza del goce estético en la clase de literatura (Munguía, 2015). En el espacio angloparlante, las propuestas se relacionan menos con la enseñanza literaria que con la formación de los profesores en las lecturas de los jóvenes, para luego poder integrarlas (Henderson & Buskist, 2011; Sulzer & Thein, 2016; Turvey & Lloyd, 2014), y en experiencias concretas de enseñanza a través de blogs literarios (Johnson, 2010), en tanto tendencias centradas en los lectores y su recepción del texto. Así también, en esta línea, un estudio se pregunta cómo se puede enseñar literatura para fortalecer la comprensión de la naturaleza humana (Schrijvers *et al.*, 2019).

Asimismo, en la categoría de cómo enseñar literatura se visualizan diversas propuestas para la enseñanza y para inclusión en el currículo, basadas en alguna perspectiva teórica que sirva de apoyo para el análisis por parte de los estudiantes o de los docentes. En esta línea, se sugiere trabajar con crítica feminista (Mantelli & Sardiello, 2011) y desde una estética de la recepción que considere los nuevos intereses de los jóvenes (López *et al.*, 2016; Ramírez, 2018; Rojas-Camargo, 2019), a fin de modelar estéticamente la lectura a través del contagio literario (Altamirano, 2018), desde una perspectiva situada en los lectores y el goce estético. En el ámbito de habla inglesa, se plantea una visión holística de la enseñanza literaria que abarque un concepto amplio de narrativa (Lewkowich, 2019; Pantaleo, 2011), asociado con una visión más flexible de la literatura o una mirada interpretativa —y con el centro en el lector— de textos canónicos a partir de la estética de la recepción (Newman, 2018). No obstante, el constructo teórico que aparece reiterativamente como propuesta de análisis es la teoría crítica enfocada en las diversas marginalidades o dominancias que surgen en los textos literarios (Abdul-Jabbar, 2015; Dallacqua & Sheahan, 2020; Petrone *et al.*, 2015; Schieble, 2012; Silva & Savitz, 2019; Steiss, 2020; Sulzer & Thein, 2016). Una mención especial en este sentido es la ya mencionada propuesta de análisis crítico denominada Youth Lens, la cual busca analizar los textos literarios a partir de las construcciones que los mismos hacen de los jóvenes. Todas estas teorías centran la enseñanza literaria en el contenido y las temáticas de los textos en relación con los lectores y sus intereses sobre las competencias literarias, y en su desarrollo como propuestas didácticas hacia una formación en esta área.

Dentro de los artículos revisados, la reflexión sobre la enseñanza literaria y su campo se encuentra exclusivamente en los de habla hispana, en los cuales se aprecia el análisis de los textos escolares como soporte ideológico (Level & Mostacero, 2011), así como del canon literario (Aguilar, 2013), del curriculum de literatura (González *et al.*, 2019) y de las interacciones que se dan en el aula (Riestra, 2018). El campo de la didáctica de la literatura, su historia, sus tensiones, su evolución, sus diversas vertientes y sus proyecciones en Hispanoamérica son temas abordados en los textos de Gustavo Bombini, Felipe Munita y Ana María Margallo, desde la mirada sociocultural de la educación literaria (Bombini, 2018; Margallo, 2019; Munita, 2017; Munita & Margallo, 2019), así como en revisiones bibliográficas sobre la intertextualidad (Ortiz, 2020) y sobre el cómic como objeto didáctico (Jiménez *et al.*, 2020). Se aprecia, así, una visión centrada en la enseñanza literaria y sus tensiones curriculares más que en el proceso lector de los estudiantes. Es relevante destacar, en este sentido, el informe de investigación de Deane (2020) que aborda, de manera completa y en lengua inglesa, métodos, tendencias y propósitos de enseñanza-aprendizaje literarios en la asignatura de English Language Arts, constituyendo algo así como un compendio didáctico que no fue posible encontrar en años previos en esta lengua y que da luz sobre cierta búsqueda de unidad en el campo de la enseñanza literaria.

Un número menor, pero igualmente importante de textos, más que proponer metodologías didácticas, da cuenta del *corpus* de enseñanza y de un uso instrumental de los textos literarios. En el espacio angloparlante predominan las dinámicas de conocer, incorporar o relevar la literatura juvenil en el aula (Bull, 2011; Hateley, 2013; Olin-Scheller & Tengberg, 2012; Sarigianides, 2012), en oposición a la reflexión profunda sobre la enseñanza desde la subjetividad que se lleva a cabo en Argentina (Cuesta, 2013), la cual sugiere una postura centrada en el receptor del texto literario y en su goce estético. En el espacio hispanohablante, el énfasis está puesto en cuestionar el canon o el *corpus* literario de la escuela, desde las nuevas formas digitales de lectura (Gómez, 2013) o desde la tradición histórica de enseñanza (Alonso, 2015), y en proponer una nueva mirada en virtud de objetivos comunicativos (Troncoso, 2014) o ideológicos (Mendoza *et al.*, 2017), muy en la línea de la perspectiva comunicativa de la enseñanza. Si bien, en el espacio angloparlante hay varios artículos que cuestionan el canon (Hateley, 2013), siempre lo hacen en virtud de propuestas sobre qué enseñar, más que apoyándose en una reflexión sobre el *corpus* mismo, que es la línea que se aborda en el espacio de lengua hispana.

Finalmente, se encuentran artículos que presentan una visión instrumental y que buscan generar, a partir de los textos literarios, reflexión o

aprendizaje en torno a otros temas. En el espacio de habla inglesa se proponen lecturas de textos para generar conocimiento y resolver problemas (Alsup, 2013; Goldman, 2012), para trabajar con dificultades conductuales (Verden, 2012), para abordar diferencias políticas (Hanratty, 2013) y para conocer y valorar culturas desconocidas (Choo, 2017; Ware, 2015) o grupos marginados (Helmer, 2015). En el espacio hispano, se propone el uso de la literatura con un fin moral (Sosa, 2015) y se critica, por otra parte, este uso en los textos escolares con el fin de llevar a cabo adoctrinamiento político por parte del Estado (Pérez, 2015). Estas posturas dialogan con el aspecto funcional de la literatura como enfoque de enseñanza y sitúan de esta manera a la disciplina en un espacio secundario en las asignaturas de lengua y literatura.

La didáctica de la literatura y su campo

Si se observan los datos desde la perspectiva de la investigación en didáctica, se puede apreciar que el mayor número de artículos se concentran en discutir la forma como se debe enseñar literatura (perspectiva pedagógica), más que en lo que se debe enseñar (perspectiva contenidista), siendo las revistas latinoamericanas las que agrupan mayormente su interés por reflexionar en torno a propuestas de enseñanza. Tal como se visualiza en la tabla 1, en los artículos vinculados a espacios angloparlantes la diferencia entre qué enseñar y cómo enseñar no se da de manera relevante, por lo que, al desglosar estas dos categorías en subcategorías, se vislumbran algunas posibles interpretaciones a este hecho.

La tendencia mayoritaria en los artículos del mundo angloparlante apunta a enseñar literatura a partir de teorías, mientras que los del ámbito latinoamericano se destacan por realizar propuestas didácticas para la enseñanza literaria. Esto es coherente con la diferencia planteada en los antecedentes teóricos entre el espacio iberoamericano, que tiende a enseñar a partir de prácticas didácticas concretas y situadas, y el espacio angloparlante, que vincula la enseñanza al análisis del texto literario validado a partir de una teoría, sin negar que en ambos espacios la enseñanza a partir de un modelo teórico es bastante relevante.

Otro elemento destacable es la diferencia existente entre los artículos que buscan reflexionar sobre el campo de la enseñanza literaria. Los escritos en torno a la realidad latinoamericana destacan por buscar una reflexión sobre este campo del conocimiento, a diferencia del espacio angloparlante, en el que no se aprecia una mayor consideración sobre la disciplina. Esto entra en relación con la inquietud sobre la configuración del campo de la didáctica específica en literatura, que presentaría mayor interés en los espacios hispanoparlantes.

En relación con lo anteriormente señalado, otro resultado que destaca en el medio angloparlante es la prevalencia de la incorporación y el análisis de literatura juvenil alrededor de la pregunta sobre “qué enseñar sobre literatura en el aula”. La mayoría de los artículos que buscan relevar la literatura juvenil se encuentra en inglés y se desarrolla para contextos angloparlantes en contraposición al espacio latinoamericano, en donde este tema es menor en el entorno de la enseñanza literaria. Se observa, así, una necesidad por situar este género en las aulas angloparlantes. En Latinoamérica, en cambio, la preocupación iría más bien por posicionar la reflexión por el canon literario y/o el *corpus* de lectura, antes que por proponer un *corpus* particular junto con las miradas sobre las estrategias de enseñanza.

Por otra parte, es relevante mencionar que en el espacio descrito en los artículos en inglés hay una mayor tendencia a enseñar literatura con una función, o a darle una mirada instrumental a la enseñanza literaria, en oposición a la aproximación mayormente reflexiva sobre el campo de la enseñanza en Latinoamérica. Este hecho concuerda con los antecedentes teóricos que dan cuenta de una tradición vinculada a los procesos subjetivos del receptor en el mundo anglosajón.

Conclusiones

Con el objetivo de fortalecer el desarrollo del campo de conocimiento sobre la enseñanza de literatura entre los estudiantes secundarios, se planteó una búsqueda bibliográfica para indagar qué enfoques de enseñanza se están desarrollando en este campo y cuál es el estado de la investigación. Se consideraron los espacios angloparlantes y latinoamericanos, debido al gran desarrollo que ha tenido la didáctica como disciplina en algunos espacios europeos y en Argentina, particularmente. Por ello, se dejó intencionalmente fuera el espacio español, dado el alto nivel de desarrollo de la didáctica específica en este país.

Al analizar los resultados, se observan ciertas tendencias en el contenido, la epistemología y la metodología de los artículos, de gran interés para el desarrollo de la investigación en el área, de la formación de educadores y de las prácticas del aula, a pesar de que no se pueda hablar aún de un campo unificado.

Metodológicamente, se destaca la tendencia de los autores a escribir a partir de sus propias prácticas en un estilo ensayístico o experiencial. De esta manera, se sitúan como argumentos de autoridad desde su experiencia, relevando una mirada teórica descriptiva y, a veces prescriptiva, más allá de dar voz a los actores involucrados en las prácticas de enseñanza literaria, a pesar de que, contradictoriamente, en el contenido del artículo se pueda

estar abordando la valoración del lector joven. Desde el enfoque epistemológico, es preciso relevar que la enseñanza literaria en la gran mayoría de los artículos se presenta más allá de una visión cognitiva o estructural y prioriza una mirada sociocultural que pone el acento en el lector-estudiante y en el espacio físico y psicológico que lo rodea, configurando una realidad situada e influenciada por la cultura que marca lo que el lector hace y no hace con los libros y la literatura, es decir, con sus prácticas literarias. Esta visión es coherente con la evolución de las teorías hacia la recepción del texto. Asimismo, se aprecia también una tendencia hacia los enfoques críticos que problematizan al sujeto que lee, que escribe y que es representado en el texto literario, en concordancia con las líneas de análisis teórico-literario vinculadas al deconstruccionismo.

Con respecto al contenido de los artículos, se aprecia que las propuestas de enseñanza tanto en Latinoamérica como en los países angloparlantes abarcados en este estudio están bajo la influencia que han ejercido las tradiciones y movimientos de análisis literario en cada lugar, y que han dado pie a métodos de enseñanza que parten de estos modelos de análisis crítico. De este modo, se aprecia que los países de habla inglesa, herederos del movimiento New Criticism, aún mantienen una enseñanza basada en un constructo teórico. No obstante, también se visualizan propuestas vinculadas a las teorías críticas que cuestionan el canon y buscan validar los grupos históricamente relegados de la sociedad, de manera muy acorde a la mirada sobre el lector y sus respuestas. Entre estos grupos encontramos, por una parte, las aproximaciones que relevan la lectura y el análisis de textos vinculados a grupos minoritarios o marginados, y por otra, la relectura de libros clásicos a partir de estas teorías.

Es interesante que entre estos grupos se incluyan también a los propios jóvenes y se enfatice el análisis y la reconstrucción de la juventud a partir de la enseñanza de la literatura, cuestionando la tradicional mirada adulto-céntrica que se le ha dado a las lecturas juveniles. En estas literaturas, se relee la literatura tradicional centrada en estructuras de exclusión y dominancia y se incorporan miradas inclusivas y diversas. Este es un campo de gran interés, ya que, si bien existe la literatura enfocada en los jóvenes, el análisis y la enseñanza de esta contempla su lectura desde la conformación que hacen los textos de los jóvenes, sus intereses y sus problemáticas, un gran desafío para la selección del *corpus* y sus implicancias en el aula.

Entre los países de habla hispana también se aprecia coherencia con la tradición europea que transitó desde el historicismo a la recepción por parte del lector, pasando por la estructura del texto. Las propuestas, en general, buscan repensar la enseñanza literaria a partir de los nuevos lectores y su contexto, o criticar los modelos curriculares vigentes que dan cuenta

de voces dominantes que se alejan de la realidad del país o del continente. Es en ese sentido que se aprecia mayor reflexión sobre el campo de conocimiento, en busca de una apropiación o de una identidad propia de las lecturas y de su enseñanza en los jóvenes, aun cuando siguen dialogando con los modelos didácticos desarrollados en Europa.

De esta forma, se vislumbra un desarrollo en el campo —especialmente en Latinoamérica— que pasa por reflexionar y cuestionar el canon o el *corpus* literario predominante en la enseñanza escolar, para luego proponer estrategias de enseñanza, nuevos *corpus* de análisis y nuevos enfoques epistemológicos, más acordes con los lectores del momento y del lugar (Altamirano, 2018; Bombini, 2018; Cuesta, 2013; Jiménez *et al.*, 2020; Munita & Margallo, 2019). Aquí, el enfoque no se centra tanto en una mirada subjetiva —como en los países de habla inglesa— sino más bien en el desarrollo de las competencias lectoras a partir de formatos literarios que generen interés en los jóvenes y dialoguen con su contexto en la línea de la educación literaria.

De manera particular, en los países de tradición anglosajona llaman la atención algunos artículos que proponen métodos novedosos y diversos de enseñanza literaria, en una tendencia por compartir nociones didácticas vinculadas a los intereses de los estudiantes y los modelos de análisis. Estas propuestas se centran en captar los intereses y las necesidades de los estudiantes, por ejemplo, a partir de la lectura de comics. De ahí que el constructo teórico que mayormente se describe es la teoría de la recepción, la cual pone el acento en el lector y es parte de la tradición estadounidense en la enseñanza literaria y las respuestas lectoras (Galda & Beach, 2001).

Según lo señalado, se puede apreciar de forma general que hoy la educación literaria implica el desarrollo de competencias lectoras vinculadas a los aspectos sociales del texto y del lector joven (desde y para ellos). De esta forma, se busca cuestionar los modos vigentes y formar a los docentes en la línea de los intereses juveniles, que pasan por validar las marginalidades históricas. Se visualiza así una necesidad de generar mayor investigación en torno a prácticas concretas y probadas por sus protagonistas y, asimismo, en torno a constructos teóricos que den cuenta de la realidad y de los intereses de los estudiantes-lectores actuales, de su posición en el espacio y de sus necesidades de aprendizaje. Como ya se señaló, esto implica tensiones con la tradición crítica de análisis literario y de enseñanza dominante en los espacios escolares y con la conformación de las necesidades o carencias juveniles a partir de la postura del adulto que enseña o que plantea un método.

Desde el punto de vista de la investigación y la conformación del campo de conocimiento, tal como ya lo ha señalado Munita (2017, 2019), se aprecia que en Latinoamérica hay poca cohesión del campo, ya que cada

texto habla exclusivamente de su realidad local o con base en modelos desarrollados en España. Por otra parte, en los países de habla inglesa al parecer no se aprecia un interés por generar mayor reflexión sobre el campo de investigación, sino más bien por compartir propuestas didácticas concretas vinculadas a los intereses de los estudiantes y los métodos de análisis. Un tema interesante de investigación en este ámbito es la incorporación de teorías críticas de análisis, mayoritariamente en los países de habla inglesa, pero también con una incipiente presencia en Latinoamérica. En este sentido, una limitación de este estudio se encuentra precisamente en que alguna bibliografía que reúne ideas en torno al campo de la enseñanza de la literatura de habla inglesa (Beach *et al.*, 2011; Goodwyn *et al.*, 2018) se encuentra compilada en libros, no en formato de artículos.

Respecto a la falta de hallazgos de investigaciones relacionadas con las prácticas e intereses de las y los estudiantes actuales, es curioso que en los artículos revisados no se observe ninguna mención a la mirada crítica que proponen los nuevos estudios de literacidad y las prácticas de lectura y escritura vernácula entre los adolescentes.

Una limitación en relación a lo anterior es que, debido a que el campo de la didáctica de la literatura es un espacio incipiente y poco desarrollado, no se encuentran suficientes artículos indexados en WOS, Scopus o en revistas de mayor impacto internacional incluidas en los buscadores seleccionados, sino más que todo en publicaciones locales relacionadas con los países y sus campos específicos. De esta forma, sería interesante ampliar esta investigación a textos publicados en espacios locales o formatos tradicionales, para generar una visión más completa de la realidad observada.

En síntesis, ante la pregunta por la enseñanza y los enfoques de la literatura hacia los jóvenes del siglo XXI, se puede señalar que existe poca recurrencia entre los distintos países, pero las tendencias consideran las tradiciones de análisis literario e incorporan el desarrollo de competencias literarias con un enfoque crítico, a la vez que se aborda la reflexión sobre el estado actual del campo y el espacio social que problematiza la experiencia del lector contemporáneo, aun con una mirada adulta y desde los espacios dominantes. Es por ello que, considerando el mundo globalizado en el que se encuentran la escuela y sus estudiantes, parecería necesario generar diálogos entre diversos espacios teóricos y tradiciones de enseñanza literaria que contribuyan —desde sus particularidades históricas y sociales— al desarrollo de la enseñanza de la literatura en secundaria. Sería interesante una integración en un campo disciplinar cuyo objeto sea el estudio de la enseñanza de la literatura, su investigación y desarrollo. Lo anterior se sostiene en la significancia de la lectura literaria y su educación crítica en los sujetos que dialogan con las habilidades de pensamiento para la educación del ciudadano de este siglo.

Sobre la autora

María del Pilar Ariztía-Sandoval es doctora (c) en educación, UAH-UDP. Máster en investigación en didáctica de la lengua y la literatura, UAB. Profesora de Lengua y Literatura.

Referencias

- Abdul-Jabbar, W. (2015). The Rise of the Unsaid: Spaces in Teaching Postcolonial Literature. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(2), 221-231. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.928130>
- Agüero, J. (2006). *La historia de la teoría literaria del siglo XX* [tesis de maestría]. Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades. http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/108933/aguero_j.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Aguilar, M. (2013). Canon literario escolar y enseñanza de la literatura en la educación media: Un análisis crítico de los programas de enseñanza secundaria en El Salvador. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 173-198. <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/current>
- Aliagas, C. (2011). *El desinterès lector adolescent. Estudi de cas de les practiques i identitats lletrades d' una colla d' amics des de la perspectiva dels Nous Estudis de Literacitat* [tesis doctoral dirigida por Daniel Cassany y Josep M. Castellà]. Universidad Pompeu Fabra.
- Alonso, C. (2015). Aproximaciones teóricas en torno al debate de la literatura en la escuela. *Sophia*, 11(2), 115-127.
- Alsup, J. (2013). Teaching Literature in an Age of Text Complexity. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(3), 181. <https://doi.org/10.1002/JAAL.239>
- Altamirano, F. (2018). Didáctica de la literatura: técnicas didácticas de la estrategia del modelado estético. *La Palabra*, (32), 167-180. <https://doi.org/10.19053/01218530.n32.2018.8172>
- Ariztía, M. (2012). *www.soyescritoraenlweb.cl. Documentación y análisis de las prácticas de escritura literaria en línea de una adolescente chilena* [tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Athanases, S., Bennett, L., & Wahleithner, J. (2015). Adaptive Teaching for English Language Arts: Following the Pathway of Classroom Data in Preservice Teacher Inquiry. *Journal of Literacy Research*, 47(1), 83-114. <https://doi.org/10.1177/1086296X15590915>
- Beach, R., Appleman, D., Hynds, S., & Wilhelm, J. (2011). *Teaching Literature to Adolescents*. Routledge.
- Bombini, G. (2018). Didáctica de la lengua y la literatura: entre la intervención y la investigación. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(4), 5-20.
- Bull, K. (2011). Connecting with texts: teacher candidates reading young adult literature. *Theory into Practice*, 50(3), 223-230. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.584033>
- Camps, A. (2017). 25 anys de recerca en didàctica de la llengua. *Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(1), 9-19. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/jtl3.721>

- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de Tinta.
- Cassany, D. (2011). *En línea. Llegir i escriure a la xarxa*. Graó.
- Cerrillo, P. (2007). Los nuevos lectores: la formación del lector literario. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcxw4w6>
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Choo, S. (2017). Globalizing Literature Pedagogy: Applying Cosmopolitan Ethical Criticism to the Teaching of Literature. *Harvard Educational Review*, 87(3), 335-356. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-87.3.335>
- Ciudad Literaria (2020). *Nuevos lectores, nuevas lecturas, Informe de resultados*. Santiago de Chile
- Clifford, J. (1979). Transactional Teaching and the Literary Experience. *The English Journal*, 68(9), 36-39. <http://www.jstor.org/stable/815216>
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *CL&E*, 9, 18-31
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2010). La evolución de la enseñanza literaria. *Biblioteca Virtual Universal*. <http://biblioteca.org.ar>
- Concha, S., & Howard, S. (2016). Interacciones verbales en el aula y desarrollo del pensamiento: análisis de la situación en nuestro país y propuestas formativas. En J. Manzi y M. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula: transformación de las prácticas docentes* (pp. 125-152). Ediciones UC.
- Cuesta, C. (2013). La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad. *Literatura: Teoría, Historia, Crítica*, 15(2), 97-119. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-59312013000200005&lng=en&tlng=es
- Dallacqua, A. K., & Sheahan, A. (2020). Making Space: Complicating a Canonical Text through Critical, Multimodal Work in a Secondary Language Arts Classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(1), 67-77. <https://doi.org/10.1002/jaal.1063>
- Deane, P. (2020). Building and Justifying Interpretations of Texts: A Key Practice in the English Language Arts. *ETS Research Report Series*, 2020(1), 1-53. <https://doi.org/10.1002/ets2.12304>
- Dubin, M. (2019). Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: el problema de las culturas populares en el cotidiano escolar [Doctoral dissertation]. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://scihub.do/https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Je1756>
- Galda, L., & Beach, R. (2001). Response to literature as a cultural activity. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 64-73. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.1.4>
- Gobierno de Chile (2015). *¿Qué leer? ¿Cómo leer? Lecturas de juventud*. Seminario Internacional organizado por Plan Nacional de Lectura, editorial Ekaré y Universidad Diego Portales. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2026>
- Goldman, S. R. (2012). Adolescent Literacy: Learning and Understanding. *Future of Children*, 22(2), 89-116. <https://doi.org/10.1353/foc.2012.0011>

- González, A., Álvarez, G., & Bassa, L. (2019). La inclusión digital y el diseño curricular de lengua: un abordaje didáctico disciplinar de la brecha digital. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 165-198. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i2.37056>
- Goodwyn, A, Durrant, C., Reid, L., & Scherff, L. (Eds.) (2018). *International perspectives on the teaching of literature in schools. Global Principles and Practices*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315396460>
- Gómez, V. P. (2013). Materializar la "letra" digital: entre la lectura sintagmática y la vida múltiple y medial. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (44), 41-55.
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2012). *An Introduction to Systematic Reviews*. Sage Publications.
- Gysling, J., & Marín C. (1992). *Currículum escolar: contenidos y procesos de producción de las disciplinas de castellano y biología* (Documento inédito, cap. 3). CIDE.
- Hanratty, B. (2013). A Critical Evaluation of the Literature of the Troubles Project: Philosophy, Methodology, Findings/Outcomes. *Research Papers in Education*, 28(5), 519-538. <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2012.706824>
- Hateley, E. (2013). Canon fodder: Young adult literature as a tool for critiquing canonicity. *English in Australia*, 48(2), 71-78. http://www.aate.org.au/view_journal.php?id=54
- Hauy, M. (2014). Lectura literaria: aportes para una didáctica de la literatura. *Zona Próxima*, (20), 22-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85331022003>
- Helmer, K. (2015). Everyone Needs a Class Like This: High School Students. Perspectives on a Gay and Lesbian Literature Course. *Educational Forum*, 79(4), 408-420. <http://dx.doi.org/10.1080/00131725.2015.1068421>
- Henderson, S., & Buskist, C. (2011). Promoting the comprehension of teachers and students using young adult literature. *Theory into Practice*, 50(3), 231-239. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.584034>
- Jiménez, V., Bañales, G., & Lobos, M. T. (2020). Investigaciones del cómic en el área de la didáctica de la lengua y la literatura en Hispanoamérica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 375-393.
- Johnson, D. (2010). Teaching with Authors' Blogs: Connections, Collaboration, Creativity. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(3), 172-180. <http://dx.doi.org/10.1598/JAAL.54.3.2>
- LeBlanc, R. J. (2021). "I've got to do this in a Southern": Stylized spoken literary quotation in the ELA classroom. *Literacy*, 55(1), 52-61. <https://doi.org/10.1111/lit.12233>
- Level, M., & Mostacero, R. (2011). El texto escolar: ¿Artefacto didáctico? *Investigación y Postgrado*, 26(2), 9-59. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872011000200002&lang=es
- Lewkowich, D. (2019). Talking to Teachers about Reading and Teaching with Comics: Pedagogical Manifestations of Curiosity and Humility. *International Journal of Education & the Arts*, 20(23). <http://doi.org/10.26209/ijea20n23>
- López, A., Jerez, I., & Encabo, E. (2016). Aproximación educativa ante los nuevos formatos narrativos. *Revista Chilena de Literatura*, (94), 197-214. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952016000300010>

- Mantelli, N., & Sardiello, N. (2011). Salvadora interpela el canon epistémico. Acerca de la categoría de género como contenido de enseñanza de la literatura. El caso de Salvadora Medina Onrubia. *La Aljaba*, (15), 125-142. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042011000100007&lng=es&tlng=es
- Margallo, A. M. (2019). Las formas de incorporar la orientación a la práctica educativa en la investigación sobre didáctica de la literatura. *Bellaterra: Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 12(3), 7. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.854>
- Mendoza, A. (2010). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. *Biblioteca Virtual Universal*. <https://biblioteca.org.ar/libros/154715.pdf>
- Mendoza, E., Cachimaille, H., & Cobián, A. (2017). Inclusión de la obra de Regino Boti en la formación literario-discursiva de estudiantes de 12^{mo} grado, Guantánamo. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000300014&lang=es
- Moreno, M., & Córdoba, E. C. (2010). La didáctica de la literatura en Colombia: Un caleidoscopio en construcción. *Pedagogía y Saberes*, (33), 99-109. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064886009>
- Munguía, M. (2015). Los caminos extraviados en la enseñanza de la literatura: posibles puntos de encuentro. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 36(79), 67-85. <https://doi.org/10.28928/revistaiztapalapa/792015/atc4/munguiazatarainme>
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612151751>
- Munita, F., & Margallo, A. (2019). La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles Educativos*, 41(164). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58825>
- Newman, A. (2018). Lifestyles of the Rich and Famous': "The Great Gatsby" in the 1980s. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 25(2), 208-215. <http://dx.doi.org/10.1080/1358684X.2018.1458212>
- OCDE. (2010). *Resultados del Informe PISA 2009: lo que los estudiantes saben y pueden hacer. Rendimiento de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias*. OECD. https://www.oecd-ilibrary.org/education/informe-pisa-2009-lo-que-los-estudiantes-saben-y-pueden-hacer_9789264174900-es
- Olin-Scheller, C., & Tengberg, M. (2012). "If It Ain't True, Then It's Just a Book!". The Reading and Teaching of Faction Literature. *Journal of Research in Reading*, 35(2), 153-168. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01453.x>
- Orealc/Unesco. (2013). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Análisis Curricular*. Santiago de Chile. http://archivos.agenciaeducacion.cl/9_Marco_de_evaluacion_TERCE_2013.pdf
- Ortiz, A. M. (2020). La intertextualidad en las revistas científicas de didáctica de la lengua y la literatura. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (32), 83-116. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.83>

- Pantaleo, S. (2011). Warning: A Grade 7 Student Disrupts Narrative Boundaries. *Journal of Literacy Research*, 43(1), 39-67. <http://dx.doi.org/10.1177/1086296X10397870>
- Pérez, L. (2015). Reflexiones morales sobre la guerra y la paz en los textos escolares usados después de la guerra de los Mil Días. *Memoria y Sociedad*, 19(38). <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.mys19-38.rmgp>
- Pérez, W. (2019). La literatura oriental como campo de saber y de formación: un viaje estético y filosófico hacia la práctica del maestro. *La Palabra*, (34). <https://doi.org/10.19053/01218530.n34.2019.9543>
- Petrone, R., Sarigianides, S., & Lewis, M. (2015). The "Youth Lens": Analyzing Adolescence/ts in Literary Texts. *Journal of Literacy Research*, 46(4), 506-533. <http://dx.doi.org/10.1177/1086296X15568926>
- Ramírez, C. (2018). Un compás que hace cuadrados: La escritura y la lectura en el currículum de séptimo año en Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 3-32. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i1.30704>
- Riestra, D. (2018). La interacción en la clase de lengua y literatura: análisis del diálogo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(13), 167-179.
- Rodríguez, A., & Bastidas, R. (2012). Análisis comparativo: Una propuesta didáctica. *Letras*, 54(87), 66-97. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832012000200004&lng=es&tlng=es
- Rojas-Camargo, D. (2019). La animación a la lectura como estrategia pedagógica para la formación de la competencia literaria en la escuela secundaria. *La Palabra*, 33, 129-145. <https://doi.org/10.19053/01218530.n33.2018.8818>
- Saavedra, S. (2020). La formación (Bildung) literaria basada en la creación de ficción. *Folios*, 51. <https://doi.org/10.17227/folios.51-8737>
- Saneleuterio, E. (2017). La subversión de conciencia en Rosario Castellanos: un acercamiento didáctico a "Lección de cocina". *Literatura Mexicana*, 28(1). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25462017000100099&lang=es
- Sarigianides, S. (2012). Tensions in Teaching Adolescence/ts: Analyzing Resistances in a Young Adult Literature Course. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(3), 222-230. <https://doi.org/10.1002/JAAL.00131>
- Schieble, M. (2012). Critical Conversations on Whiteness with Young Adult Literature. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(3), 212-221. <https://doi.org/10.1002/JAAL.00130>
- Schrijvers, M., Janssen, T, Flalho, O., & Rijlaarsdam, G. (2019). Gaining Insight into Human Nature: A Review of Literature Classroom Intervention Studies. *Review of Educational Research*, 89(1), 3-45. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654318812914>
- Silva, A., & Savitz, R. (2019). Defying Expectations: Representations of Youths in Young Adult Literature. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(3), 323-331. <http://dx.doi.org/10.1002/jaal.982>
- Sosa, M. (2015). Placeres morales: leer para hacer(nos) bien. Literatura y valores en la escuela secundaria. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 47. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042015000100003&lng=es&tlng=es

- Spires, H., Kerkhoff, S., & Graham, A. (2016). Disciplinary Literacy and Inquiry: Teaching for Deeper Content Learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 60(2), 151- 161. <http://dx.doi.org/10.1002/jaal.577>
- Steiss, J. (2020). Dismantling Winning Stories: Lessons from Applying Critical Literature Pedagogy to "The Odyssey". *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(4), 433-441. <http://dx.doi.org/10.1002/jaal.1012>
- Sulzer, M. A., & Thein, A. H. (2016). Reconsidering the Hypothetical Adolescent in Evaluating and Teaching Young Adult Literature. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 60(2), 163–171. <https://doi.org/10.1002/jaal.556>
- Tapia, S. (2017). Análisis del trabajo docente: relaciones entre lo prescrito y lo realizado en clases de lengua y literatura. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(12), 87-105. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i12.310>
- Troncoso, X. (2014). Literatura y competencia comunicativa: ¿matrimonio mal avenida? *Educação e Pesquisa*, 40(4), 1015-1028. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014051453>
- Turvey, A., & Lloyd, J. (2014). Great Expectations and the complexities of teacher development. *English in Education*, 48(1), 76-92.
- Verden, C. (2012). Reading Culturally Relevant Literature Aloud to Urban Youths with Behavioral Challenges. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(7), 619-628. <http://dx.doi.org/10.1002/JAAL.00073>
- Villarreal, S., García, J., Hernández, H., & Steffens, E. (2019). Competencias docentes y transformaciones en la educación en la era digital. *Formación Universitaria*, 12(6), 3-14. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600003>
- Ware, T. (2015). Becoming a Cultural Tourist: Explorations in Caribbean Poetry. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 22(1), 38-49. <http://dx.doi.org/10.1080/1358684X.2014.992213>