

La competencia literaria entre las competencias

Antonio Mendoza Fillola | Universitat de Barcelona

La nueva propuesta de orientación educativa por competencias presenta una peculiar incidencia en el área de didáctica de la lengua y la literatura: en nuestro ámbito específico hay ya una larga trayectoria (a partir de Hymes, 1973) basada en la aplicación conceptual y metodológica para potenciar y desarrollar las competencias de comunicación, en sus facetas de producción, de recepción y de interacción. Ante el nuevo enfoque por competencias, no hay razones aparentes para renunciar a estos planteamientos específicos desarrollados y consolidados. La competencia literaria, no obstante, aún sigue sin una delimitación eficaz y sin una ubicación propia. En el siguiente texto se ofrece una revisión crítica y una aproximación al espacio que debiera ocupar la competencia literaria en el marco de las competencias.

Palabras clave: competencias, competencia literaria, lector competente.

The new curriculum focused on competences has had a particular effect on the subject of language and literature. In our field we have a long history (following Hymes, 1973) of conceptual and methodological approaches to enhance and develop communicative competences, particularly in production, reception and interaction. Faced with the new competence-based focus there appear to be no grounds to reject these consolidated guidelines. Nevertheless, literary competence remains ill-defined and unclearly sited. This article looks at the concept of competence and reflects on the position that literary competence should have within the framework of competences.

Keywords: competences, literary competence, competent reader.

La nouvelle proposition d'orientation éducative par compétences présente une incidence particulière dans l'espace de la didactique de la langue et de la littérature : dans notre cadre spécifique, un long parcours (depuis Hymes, 1973) a déjà été effectué, basé sur une application conceptuelle et méthodologique pour favoriser et développer les compétences en communication, dans ses phases de production, de réception ou d'interaction. Face à la nouvelle approche par compétences, on ne trouve guère aucune raison pour renoncer à ces approches spécifiques déjà développées et consolidées. La compétence littéraire, cependant, reste encore sans limitation efficace et sans espace propre. Le texte suivant offre une révision critique et un rapprochement de l'espace que devrait occuper la compétence littéraire dans le cadre des compétences.

Mots clé: compétences, compétence littéraire, lecteur compétent.

[...] las competencias se han integrado en el currículum español de forma precipitada, por la puerta de atrás y casi de tapadillo. (Pérez Gómez, 2008: 87)

1. Consideraciones sobre el enfoque por competencias

Ante la presencia de las disposiciones que regulan el sistema educativo, en el marco de formación por competencias, en los últimos años se están reeditando muchas publicaciones aparecidas en los años ochenta y noventa, dando actualidad al planteamiento de las competencias (Perrenoud, 1997; Bronkard y Dolz, 1999; Tardif, 1994; etc.); además, también han aparecido nuevas revisiones que cuestionan o, cuando menos, comentan críticamente esta orientación. Conviene tener en cuenta una advertencia que hace más de una década ya emitía Perrenoud (1997: 51):

El énfasis dado aquí y allá (efecto de la moda!) a las llamadas competencias transversales puede, paradójicamente, dañar el enfoque por competencias, que no niega las disciplinas, aun cuando a veces las combine en la solución de problemas complejos. La transversalidad total es un fantasma.

Señalaba, pues, el riesgo de relegar a un segundo plano los contenidos y el tipo de conocimientos en los que se ha de apoyar el desarrollo y logro de las competencias. La advertencia de Perrenoud sigue teniendo vigencia en la actualidad.

En nuestra disciplina específica contamos con una larga trayectoria basada en la aplicación conceptual y metodológica para potenciar y desarrollar las competencias de comunicación, en sus facetas de producción, de recepción y de interacción. En el ámbito lingüístico y luego en el de la didáctica de la lengua y la literatura, el concepto de *competencia* ha estado presente desde que en 1955 Noam Chomsky introdujera el concepto de

competencia y su complementario de *actuación* (*performance*). Tras la revisión del concepto de competencia lingüística propuesto por Chomsky, Dell Hymes (1971, 1973) proyectó la faceta pragmática, estableciendo la *competencia comunicativa*, que, como es sabido, permitió reorientar los planteamientos de enseñanza-aprendizaje lingüístico. Ante el nuevo enfoque por competencias, no hay razones aparentes para renunciar a estos planteamientos específicos desarrollados en nuestra área, aunque, posiblemente, el enfoque por competencias lleva a reflexionar o cuestionar algunas claves epistemológicas que han prevalecido hasta el presente en la actividad didáctica, como señala Anne Jorro (2009):

Un cambio epistemológico está en juego: la matriz de las competencias inaugura una inversión en las prácticas docentes, ya que se trata de partir de las situaciones complejas que hay que resolver para tender hacia los contenidos de conocimiento. El enfoque ascendente que resulta provoca otra relación para la disciplina y, en particular, examina la posibilidad de un paso de contra-transposición didáctica. El hecho de partir de la actividad del alumno en las situaciones didácticas para tender hacia los contenidos de saberes implica el paso de una epistemología del conocimiento hacia una epistemología de la acción (Schön, 1996).

También en esa línea, Pérez Gómez apunta a la específica novedad de este planteamiento, respecto al «conocimiento en la acción» que propusiera Schön:

El concepto de competencias aquí defendido, como habilidad para afrontar demandas externas o desarrollar actividades y proyectos de manera satisfactoria en contextos complejos, implica dimensiones cognitivas y no cognitivas: conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, valores y emociones. Es un concepto muy similar al definido por Schön (1983, 1987) como característico

de los profesionales reflexivos: el conocimiento práctico, que implicaba conocimiento en la acción, conocimiento para la acción, y conocimiento sobre la acción. Así pues, bien distante de la orientación conductista el concepto de competencia aquí propuesto contempla la complejidad de la estructura interna de las competencias. El conjunto de atributos mentales que sustentan la capacidad y la voluntad de acción de los sujetos humanos en las diferentes situaciones y contextos. (Pérez Gómez, 2007: 11)

La revisión de la funcionalidad de los contenidos curriculares es una necesidad pedagógica y didáctica, incluso un requerimiento también social, para atender a las necesidades de formación actualizada y para no mantener contenidos obsoletos, a la vez que se incorporan orientaciones aportadas desde los estudios sobre la construcción del conocimiento y el aprendizaje, o desde las innovaciones teóricas de las disciplinas de referencia. Ahora bien, entre las competencias y los diversos tipos de contenidos y conocimientos debe haber correspondencia.

Quizá sea ingenuo pensar que, de siempre, los objetivos escolares han tratado de dotar al alumno de unas determinadas capacidades, también de conocimientos que son necesarios para desarrollar y ejercitar algunas de esas capacidades con el fin de formar, preparar al alumnado; pero también Perrenoud (1997: 16) coincide en esta idea. Parece, pues, que la cuestión se centra en la revisión de la funcionalidad de determinados contenidos para sustituirlos por otros y por otras finalidades que quizá re-

sulten más pertinentes para las necesidades actuales. En ese sentido, somos conscientes de que las actualizaciones de contenidos y metodología siempre son necesarias.

2. Un espacio para la competencia literaria

El enunciado de las competencias generales, según contempla la actual normativa, puede entenderse como una *declaración de intenciones* respecto a las finalidades de la educación, a modo de enunciado en el preámbulo de un documento sobre los fines de la educación. El logro de las ocho competencias generales (entre las que será preciso ubicar la competencia literaria), ciertamente, dependerá de una adecuada orientación y planificación curricular, que habrá de priorizar los diversos conocimientos, habilidades, etc. en los que se apoye el desarrollo de las competencias o capacidades previstas.

Estamos ante un planteamiento ya conocido; incluso un especialista en esta orientación como Perrenoud señalaba, ya en 1997¹ que «sería absurdo aparentar que se ha descubierto este concepto y el problema. En la escuela, siempre se han tratado de desarrollar ‘facultades generales’ o ‘el pensamiento’, más allá de la asimilación de saberes. El enfoque por competencias sólo acentúa esta orientación» (Perrenoud, 1997: 16). Y, ciertamente, hay que reconocer que en la aplicación de estudios previos a la actual normativa ya se desarrollaban competencias, aunque no se mencionaran de modo explícito.² Basta comprobar la fecha

1. *Construir des compétences des l'école*, obra reeditada en 2008: *Construir competencias desde la escuela* (Santiago de Chile, J.C. Sáez).

2. En este sentido Valero (2009) señala: «[...] aunque no lo especificaran las directrices, los planes [universitarios] antiguos todavía en vigor también desarrollan competencias, porque todos los titulados saben hacer cosas con el temario. Lo que pasa es que a menudo nadie sabe muy bien qué es eso que saben hacer, porque es el producto arbitrario y desconocido de un esfuerzo poco coordinado de un colectivo de profesores que han interpretado a su manera los temarios. Y, si se lleva a cabo un esfuerzo por intentar deducir cuáles son estas competencias, se descubre rápidamente que son limitadas y poco ambiciosas, porque limitados y poco ambiciosos son nuestros métodos docentes (basados esencialmente en clases expositivas) y nuestros métodos de evaluación (basados esencialmente en exámenes de papel y lápiz.»

de muchas publicaciones³ sobre el enfoque por competencias para comprobar que, en realidad, no supone un planteamiento nuevo y que, además, ya ha coexistido con los enfoques constructivistas. En anteriores disposiciones oficiales que regulan la normativa escolar podemos encontrar referencias sobre la formulación de *objetivos, contenidos y criterios de evaluación expresados en términos de capacidades*, como la siguiente:

El Gobierno fijará, en relación con los objetivos, expresados en términos de capacidades, contenidos y criterios de evaluación del currículo, los aspectos básicos de éste que constituirán las enseñanzas mínimas, con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos [...].

La peculiaridad de esta cita estriba en que *ya no es actual* y su contenido está derogado: pertenece a la LOGSE (1992), a su artículo 4.º (dedicado al currículo); se pasó el planteamiento sin ser aplicado, sin ser tenido en cuenta, o quizá, sin considerar necesario su desarrollo. Ahora, en la nueva legislación se indica:

La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos.

Con las áreas y materias del currículo se pretende que todos los alumnos y las alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas.

Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias.

Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.⁴

La reactivación del enfoque basado en competencias no es sólo una cuestión de actualización, sino también, esencialmente, de revisión y de valoración crítica, lo que está suscitando notorias reservas respecto a este planteamiento. Se cuestiona el referente epistemológico del término, como destacan Bronckart, Bulea y Pouliot (2005: 22): «[emplear el término] competencia puede resultar impreciso, porque en él se están recogiendo todos los aspectos que se consideraban funciones psicológicas y cognitivas superiores». Además, se denuncia la falta de consenso científico y de revisión crítica ante una implantación que afecta a todo el sistema educativo, como apunta Gimeno (2008: 9):

Causa cierta perplejidad la facilidad con la que se ponen en circulación lenguajes y metáforas que nos arrastran a denominar de manera aparentemente nueva aquello que hasta ese momento reconocíamos de otra forma. La misma sensación nos produce el entusiasmo con el que, al parecer nos sumamos a un nuevo universo de formas de hablar acerca de preocupaciones que aparentan ser novedosas porque con anterioridad se llamaba de otra manera. Los nuevos lenguajes puede que sean necesarios para abordar nuevas realidades, para descubrir algo verdaderamente nuevo en ellas pero, frecuentemente, son la expresión de la capacidad que los poderes y burocracias tienen para uniformar las maneras de ver y pensar la realidad

3. Perrenoud, 1997 y 1999; Bronckart y Dolz, 1999.

4. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE, núm. 5, de 5/1/2007, anexo I: «Competencias básicas»).

en función de determinados intereses. Son, en otros casos, creaciones de expertos en búsqueda de fórmulas para expresar sus concepciones y propuestas con más precisión, pero también con la finalidad de mantener sus privilegios.

Entre los motivos de esta orientación se señala que «la propuesta de las competencias surge, por un lado, como una medida de convergencia entre sistemas educativos» (Gimeno, 2008: 11). A pesar de esa intención, se corre el riesgo de no alcanzarla porque «las interpretaciones diversas de las que está siendo objeto, la están convirtiendo en una medida de divergencia», como también señala Gimeno; aunque «las competencias pueden ser elementos de integración y ampliación de los limitados e inoperantes contenidos de los curricula actuales [...] y el movimiento de las competencias es una llamada para que vigilemos los rendimientos de la enseñanza y los apliquemos» (Gimeno, 2008: 11).⁵ Por otra parte, el planteamiento de la educación por competencias, tanto en las normativas de la Unión Europea como en las diferentes administraciones educativas, queda con demasiadas sombras e indeterminaciones, con espacios vacíos, que al parecer habrá de recomponer el profesorado reinterpretando las sucintas indicaciones de los documentos oficiales.⁶ En este sentido, se expresa Tardif (2003: 37):

El concepto de competencia es extremadamente polisémico y, lamentablemente, su polisemia parece crecer con su utilización. Algunos (entre ellos Boutin y Julián, 2000) perciben en las competencias una orientación conductista, una forma de regreso al comportamentalismo; otros (en particular Legendre, 2000) afirman que las mismas generan una relación más pragmática con el saber, incitando así a la escuela a centrarse «sobre la formación del pensamiento, las vías de aprendizaje del alumno y el sentido de los saberes en relación con los contextos y las condiciones de utilización [...]»; otros aún (entre ellos Perrenoud, 1997) estiman que las mismas integran en concomitancia una multitud de elementos, inclusive estilos y esquemas. Esta diversidad de concepciones favorece varias vías en el proceso de elaboración de programas y numerosas interpretaciones abusivas, incluso erróneas, en la comprensión de las formaciones basadas en el desarrollo de competencias.

3. Sobre algunas definiciones

Sin insistir en los aspectos generales referidos a la procedencia del modelo de enseñanza-aprendizaje por competencias, ya que reiteradamente se ha señalado que, por una parte, se debe a la convergencia entre sistemas educativos, haré sólo referencia a algunas breves definiciones que se consideran significativas y, por ello, suelen tomarse de referencia.

5. Tampoco parece mostrar mayor entusiasmo Coll (2007), desde el mismo título de su artículo –«Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio», título con el que mantiene el equilibrio entre los términos *moda* y *remedio*, medianamente positivos–, al afirmar que la orientación por competencias «proporciona una *mirada original y muy sugerente* para abordar un aspecto a la vez nuclear y extremadamente complejo de la educación escolar: la identificación, selección, caracterización y organización de los aprendizajes escolares; es decir, las decisiones relativas a lo que debe esforzarse por aprender el alumnado y, por tanto, a lo que debe intentar enseñar el profesorado en los centros educativos» (las cursivas son nuestras).

6. «En muchas ocasiones lo que nos inquieta de este movimiento es, no tanto el texto seminal de donde arrancan las propuestas, sino la doctrina que generan los apóstoles de esta causa y el impacto que producen los desarrollos de los textos originales. *Son los divulgadores de las propuestas quienes generan el desarrollo de expectativas irrealizables*, quienes se han convertido en técnicos que se hacen necesarios para desarrollar algo que ellos, sólo ellos, parecen entender, porque son quienes lo inventan. Son los que *prestan legitimidad a las políticas que, carentes de contenidos, cubren con tecnicismos ese vacío*. Así, por ejemplo, los textos básicos de la convergencia europea utilizan en mucha menor medida el término competencias de lo que lo hace la legislación española al referirse a los procesos de enseñanza-aprendizaje» (Gimeno, 2008: 10-11) (las cursivas son nuestras).

Entre las definiciones reiteradas en estos años está la de Toupin (1998): competencia «es la capacidad de seleccionar y de reunir en un todo, aplicable a una situación dada, saberes, habilidades y actitudes»; también se ha repetido el enunciado propuesto por Lasnier (2000): «saber hacer complejo que resulta de la integración, movilización y adecuación de capacidades, habilidades y conocimientos utilizados eficazmente en situaciones específicas», que parece ser la definición de base que toma la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Igualmente, en esta línea se sitúa Perrenoud (2003), para quien la competencia sería «la facultad de movilizar un conjunto de recursos (saberes, capacidades, informaciones, etc.) para solucionar con eficacia una serie de situaciones», si bien añade que «las competencias están conectadas a contextos culturales, profesionales y condiciones sociales [...]. Algunas competencias se desarrollan en gran medida en la escuela, otras no.» Y, por su parte, Tardif (2003: 37) se refiere a ellas como «un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos» y aclara que «una competencia está bien lejos de un objetivo y no es sinónimo de saber hacer o de un conocimiento procedimental». Es evidente que, recurriendo a éstos o a otros enunciados similares y utilizando prácticamente los mismos términos de esas y similares orientaciones previas, se construye el enunciado que asume la OCDE (OECD, 2005):

Una competencia es algo más que conocimientos y habilidades. Se trata de la capacidad para satisfacer las demandas complejas, mediante la elaboración y la movilización de recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular. Por ejemplo, la capacidad

de comunicarse eficazmente es una competencia que puede aprovechar los conocimientos de lengua de una persona, sus prácticas, habilidades y actitudes hacia las personas con quienes él o ella se comunica.

El problema de la inconcreción –tal vez no sólo a causa de ciertas premuras– es que tales aproximaciones definitorias incluyen generalidades («es algo más que conocimientos y habilidades», «capacidad para satisfacer las demandas complejas, mediante la elaboración y la movilización de recursos psicosociales...») que ciertamente resultan muy poco operativas para orientar y facilitar consensos y convergencias en los sistemas educativos. Obsérvese además que, desde luego, el ejemplo que completa el esbozo de definición de la OCDE no puede ser más tautológico: «Por ejemplo, la capacidad de comunicarse eficazmente es una competencia que puede aprovechar los conocimientos de lengua de una persona, sus prácticas, habilidades y actitudes hacia las personas con quienes él o ella se comunica».

Efectivamente, la capacidad de comunicarse, desde luego que requiere (no sólo «puede aprovechar») los conocimientos, etc. de lengua de la persona. Por contraste, no se menciona que para la especificidad de nuestra área hay multiplicidad de propuestas centradas en competencias que ya resultan válidas, a partir de enfoques y conceptos que ya han sido debatidos y consensuados, y metodologías para desarrollar la «competencia comunicativa» en el ámbito de la educación lingüística.

Para matizar algunos aspectos de la opción por competencias, Dumortier (2009) recurre a la cita de un documento oficial de

Bélgica (1996),⁷ para ejemplificar una opción definitoria de síntesis recopilatoria de competencias y orientación metodológica básica:

[...] une capacité de faire face à certaines situations, c'est-à-dire de mobiliser un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires. Ceux-ci s'appliquent à une famille de tâches-problèmes (ou de situations-problèmes); ils en permettent le repérage et la gestion efficace. Selon cette définition, une compétence intégrée 1) une facette socio-affective qui pousse l'individu à s'investir dans la tâche et la colore affectivement [...]; 2) une facette cognitive qui fait référence aux savoirs (ou connaissances déclaratives) et aux démarches (ou connaissances procédurales) que l'élève doit mobiliser ou construire; 3) une facette de transfert [...] qui renvoie à la capacité de reconnaître les situations par rapport auxquelles ces savoirs et ces démarches sont pertinents. (Dumortier, 2009)

Como derivación de los planteamientos de los organismos de la Comisión Europea, el Decreto 130/2007, de 28 de junio, y el Decreto 133/2007, de 5 de julio, que regulan las enseñanzas de educación primaria y de educación secundaria en nuestro sistema educativo, retoman la aproximación definitoria, si bien exponiéndola bajo un condicional: «una posible definición de competencia básica podría ser», con el añadido de: «y va más allá del saber hacer», lo que no deja de ser peculiar en un texto normativo de este rango:

[...] una posible definición de competencia básica podría ser la capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diversas, los conocimientos, las habilidades y las actitudes

des personales adquiridas. El concepto de competencia incluye tanto los saberes como las habilidades y las actitudes y va más allá del saber hacer, incluyendo el saber ser o estar.

Si los centros y los equipos de profesorado – «Queda para los equipos docentes explicitar las competencias, explicitar los verbos (competencias) y organizar el proceso formativo de acuerdo con ello» (Valero, 2009)– han de determinar hasta dónde corresponde ese «ir más allá del saber hacer», las divergencias podrían multiplicarse. Ciertamente, las concreciones que puedan derivarse de los intentos de definición son las que conllevan la clave y la justificación de su eficacia. Ese «saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, habilidades y conocimientos utilizados eficazmente en situaciones específicas» realmente apela al concepto de *saber hacer* que conlleva esencialmente el planteamiento comunicativo en nuestra disciplina.

4. Sobre el lector competente

Las cuestiones señaladas aún aparecen resultar más problemáticas respecto a la competencia literaria; en primer lugar porque esta competencia habrá de ser ubicada entre las competencias generales del nuevo marco, en el que no tiene mención explícita ni específica; en segundo lugar, porque esta competencia literaria se apoya en otras competencias y subcompetencias. Habrán de ser los equipos docentes quienes determinen/asignen un espacio determinado a la formación del lector literario. La finalidad de la educación literaria es formar lec-

7. «Il existe bien des définitions d'une compétence, mais la plupart se recouvent assez largement. J'emprunte la suivante à un document publié par le Ministère de l'Éducation de la Communauté française de Belgique en avril 1996, document intitulé De 2 ans et demi à 18 ans, réussir l'école» (Dumortier, 2009). La misma diversidad de definiciones es una prueba de la complejidad del término *competencia*, así como causa de desacuerdo, de divergencia o de recelo (Bulea y Bronckart, 2005).

tores literarios capaces de comprender e interpretar el texto literario y de valorar y apreciar las creaciones de signo estético-literario. La amplitud de la competencia literaria podría llevarnos a concebir un lector literario ideal (una especie de «lector implícito» de todas las creaciones literarias).

En relación con la competencia literaria, las competencias esenciales que habrá de desarrollar el alumno se perfilan en tres direcciones:

- 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 básicas referencias y claves poéticas mediante las que el lector pueda ejercer su personal comprensión e interpretación.
- La dirección correspondiente a la historicidad que atraviesa el texto, como referente para su contextualización.

Aún podría considerarse una cuarta referencia: la experiencia lectora, que pondría en conexión la proyección de las tres primeras, además de ser también componente de la competencia literaria (Mendoza, 2004).

Al añadir el componente de la experiencia lectoliteraria, se plantea una peculiar paradoja: la experiencia de la actividad lectora (que se habrá desarrollado a partir de una competencia literaria «incompleta» y parcial) contribuye a desarrollar la competencia literaria; en realidad, el desarrollo de esa experiencia lectora puede considerarse que es un proceso de aprendizaje. Con estos componentes se ha intentado formar al lector para que pueda/sepa reaccionar ante un texto literario determinado

que le presente un grado de complejidad determinado.

Para centrar la especificidad de la competencia literaria, creo que sería una buena clave la consideración de que «la competencia podría ser reconocida por lo que los estudiantes pueden hacer con los textos literarios de cierta complejidad», como apuntan, en un interesante y riguroso estudio, Witte, Janssen y Rijlaarsdam (2006); además señalan tres dimensiones relevantes en la determinación de la competencia literaria:

- La complejidad de la obra (literaria) que lee el estudiante.
- La valoración de las categorías que los estudiantes emplean al referirse a la obra literaria.
- La función de la lectura literaria que los alumnos transmiten o proyectan al escribir o hablar sobre los libros que leen.

El interés de la aportación de Witte, Janssen y Rijlaarsdam (2006) está en la proyección de la competencia literaria para la valoración, la comprensión y la aplicación derivada de los dos últimos puntos, dependiendo de la peculiaridad del texto (primera dimensión). Estas dimensiones se correlacionan para hacer evidente la funcionalidad de la competencia literaria: ser capaz de valorar una obra y opinar sobre ella conlleva haberla comprendido e interpretado en los márgenes de adecuación, coherencia y profundidad...

Habría que considerar, además, una matización expuesta por Hanauer (1999), que destaca los factores esenciales que comporta la funcionalidad y construcción de la competencia literaria: capacidad de interpretar, experiencia de lectura, formación específica y entorno educativo formal o informal: «La capacidad de inter-

pretar un texto literario es el resultado de la experiencia de lectura y de una formación específica dentro de un entorno educativo formal o informal» (Hanauer, 1999). De ese modo atiende a la finalidad (interpretar), a la metodología (lectura y educación formal e informal), además de a los referentes literarios correspondientes al ámbito escolar (obras del canon curricular) y del entorno personal (lecturas personales...).

Cualquier intento de delimitar las actividades que debe saber/poder hacer un lector literario competente podría considerarse insuficiente, a causa del grado o nivel de competencia desarrollado o a causa de los requerimientos de un texto determinado. A modo de síntesis, podría considerarse que un lector competente es capaz de desarrollar actividades como las siguientes (Mendoza, 2007: 69-82):

- Emitir hipótesis sobre el tipo de texto.
- Identificar índices textuales.
- Seguir adecuadamente las fases del proceso lector, mediante la ordenación de su actividad y estrategia receptora; conoce y emplea las estrategias útiles y eficaces para seguir el proceso lector. En suma, establece coherentemente una lectura que el texto no contradiga y disfruta con la propia actividad de recepción.
- Desarrollar la recepción lectora en un proceso de interacción y cooperar con el texto a través de sus aportaciones; es decir, actuar según las características del texto y sus saberes y aportaciones.
- Reconocer macroestructuras y estructuras sobrepuestas en el discurso literario; y buscar las correlaciones lógicas con las que articula los distintos componentes textuales.
- Establecer normas de coherencia que le permitan hallar una (la) significación del texto.

- Ordenar sus actividades cognitivas según las fases del proceso de lectura; con ellas identifica claves, estímulos, orientaciones, etc. ofrecidos por el texto para reconstruir la situación enunciativa, adopta una actitud ajustada al tipo e intencionalidad del texto y activa sus conocimientos disponibles.
- Controlar la metacognición de su actividad lectora, teniendo presente durante todo el proceso la funcionalidad de cada una de las actividades que está realizando.

Pero con esa enumeración no queda resuelta la problemática, porque en la construcción de la competencia literaria será preciso seguir un largo proceso que irá desde la etapa de primeros lectores hasta la etapa de sistematización de capacidades y de referentes metaliterarios. Sería deseable dotar de una competencia suficiente a nuestros escolares para que desarrollaran, a través de la literatura y de la correspondiente y específica formación, su capacidad de «pensamiento crítico, su curiosidad artística, su capacidad para situar los textos unos respecto a los otros, respecto a otras formas de expresión, respecto a la historia social y política, la atención a las formas y a los contenidos, el arte de hacer hablar a los textos más allá de sus significaciones explícitas», aspectos que, para François Quet (2009), corresponden a la especificidad de la proyección de la competencia literaria. Igualmente se cuestionaba Quet, en la introducción al debate *Enseignement de la littérature: L'approche par compétences a-t-elle un sens?* (Quet, 2009), sobre diversos tipos de cuestiones que había que resolver para el adecuado tratamiento competencial de la formación literaria:

El enfoque por competencias también plantea un buen número de preguntas para el ámbito de la

educación literaria, entre ellas estarían: ¿Cómo hacer más claramente la parte de las enseñanzas explícitas? ¿Cómo precisar la articulación entre las prácticas (de lectura y de escritura) y los conocimientos o las técnicas necesarias? ¿Cómo señalar las relaciones entre los usos ordinarios y los usos li-

terarios de la lengua? ¿Qué argumentos desarrollar para una mejor delimitación de las competencias literarias en el seno de los dispositivos de evaluación internacionales, por ejemplo? ¿Cómo situar la enseñanza de la literatura con respecto a de la *litteratie*?

Bibliografía

- AA.VV. (2006). *La secuencia formativa*. Barcelona: Graó.
- (2007). *Las competencias básicas y el currículo: orientaciones generales* [en línea]. Santander: Consejería de Educación de Cantabria (Cuadernos de Educación, 2). <www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/competencias/concepto/Explicativos/COMPETENCIAS%20BASICAS%20ORIENTACIONES%20GENERALES%20CANTABRIA.pdf>. [Consulta: diciembre 2009]
- AFZALI, K.; TAHRIRIAN, M.H. (2007). «Strategic Needs of ESL Students in Developing their Literary Competence». *The Asian ESP Journal*, vol. 3(1) [en línea]. <www.asian-esp-journal.com/April_2007_ka&ht.php>. [Consulta: diciembre 2009]
- AMBRÒS, A.; RAMOS, J.M.; ROVIRA, M. (2009). «Criteris per a la programació d'un curs de llengua». En: AMBRÒS, A.; RAMOS, J.M.; ROVIRA, M. *Enfilem les competències*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- BALLESTER, J.; IBARRA, N. (2009). «La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico». *OCNOS*, núm. 5, pp. 25-36.
- BOUTIN, G.; JULIEN, L.L. (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montreal: Éditions nouvelles.
- BRONCKART, J.-P.; J. DOLZ (1999). «La notion de compétence; quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières». En: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (eds.): *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 27-44). Bruselas: De Boeck-Duculot (Raisons Éducatives, 2). [Trad. al español: «La noción de competencia: su pertinencia para el estudio del aprendizaje de las acciones verbales». En: BRONCKART, J.-P. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp. 147-166). Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008]
- BRONCKART, J.-P.; BULEA, E.; POULIOT, M. (eds.) (2005). *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*. París: Septentrion.
- BULEA, E.; BRONCKART, J.P. (2005). «Pour une approche dynamique des compétences (langagières)». En BRONCKART, J.-P.; BULEA, E.; POULIOT, M. (eds.). *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences* (pp. 194-227). París: Septentrion.
- COLL, C. (2007). «Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 161, pp. 34-39.
- DELAMARE, F.; WINTERTON, J. (2005). «What Is Competence?». *Human Resource Development International*, vol. 8(1), pp. 27-46.
- DUMORTIER, J.L. (2009). *Formation littéraire et compétences: Notes pour un débat initié par l'INRP* [en línea]. Lieja: Université de Liège. <<http://litterature.inrp.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-l2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens/jean-louis-dumortier-formation-litteraire-et-competences>>. [Consulta: diciembre 2009]
- ESCUADERO, J. (2009). «Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos». *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, núm. 16, pp. 65-82.
- FLEMING, M. (2006). «The use and mis-use of competence frameworks and statements with particular attention to describing achievements in literature». En: *Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Edu-*

- ation? [en línea]. Council of Europe/Jagiellonian University. <www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Fleming-paper.doc>. [Consulta: diciembre 2009]
- GIMENO, J. (2008). «Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación». En: GIMENO, J. (comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Madrid: Morata.
- HANAUER, D. (1999). «Attention and Literary Education: A Model of Literary Knowledge Development». *Language Awareness*, vol. 8(1), pp. 15-19.
- (2006). «Literature and Applied Linguistics: New Perspectives (Editorial)». *Canadian Modern Language Review - La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 60(1), pp. 1-6 [en línea]. <www.english.iup.edu/dhanauer/web/papers/CMLR-Editorial.pdf>. [Consulta: diciembre 2009]
- HYMES, D.H. (1971): *On communicative competence*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- (1973): *Foundations in sociolinguistics; an ethnographic approach*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- JORRO, A. (2009). «D'une épistémologie de la connaissance vers une épistémologie de l'action ». En: *Français, langue et littérature, socle commun* (Lyon, 12-14 marzo 2008) [en línea]. <www.inrp.fr/editions/editions-electroniques/francais-langue-et-litterature-soclecommun>. [Consulta : diciembre 2009]
- LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal. Guérin.
- LEGENDRE, M.F. (2000). *La logique d'un programme par compétence*. Formation Générale des Jeunes du Ministère de l'Éducation du Québec.
- MANGUEL, A. (2005). *Pinocchio & Robinson. Pour une éthique de la lecture*. Paris: L'escampette.
- MARCHENA, C. (2008). *¿Cómo trabajar las competencias básicas?* Sevilla: Fundación ECOEM.
- MENDOZA A. (2004): *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Archidona: Aljibe.
- (2007). «El proceso lector. Proceso y metacognición». En CERRILLO, P.; CAÑAMARES, C.; SÁNCHEZ, C. (coords.): *Literatura infantil: Nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp. 69-82). Cuenca. UCLM.
- (2008). «Textos e intertextos para la formación del lector». En MENDOZA, A. (dir.): *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 11-26). Barcelona: Horsori.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2007). *Las competencias básicas: su naturaleza e implicaciones pedagógicas [en línea]*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria (Cuadernos de Educación, 1). <www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc3/competencias/concepto/Explicativos/Naturaleza%20de%20las%20Competencias%20b%20E1%20ANGEL%20P%20C9REZ%20D3MEZ.pdf>. [Consulta: diciembre 2009]
- (2008). «¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción». En GIMENO, J. (comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid: Morata.
- PERRENOUD, Ph. (1995). «Des savoir aux compétences: les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève». *Pédagogie collégiale*, vol. 9(2), pp. 6-10.
- (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF. [Trad. al español: *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: J.C. Sáez, 2008]
- (1998a). «Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? ». *Résonances. Mensuel de l'école valaisanne*, núm. 3: «Savoirs et compétences», pp. 3-7.
- (1998b). «La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences » [en línea]. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24(3), pp. 487-514. <www.erudit.org/revue/RSE/1998/v24/n3/031969ar.pdf>. [Consulta: diciembre 2009]

- (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. París: ESF. [Trad. al español: *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó, 2004]
- (2003): *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Comunicaciones Nordeste.
- (2009). «Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar?». *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, núm. 16, pp. 45-64.
- QUET, F. (2009). «Introduction». En : *Enseignement de la littérature: L'approche par compétences a-t-elle un sens?* [en línea]. <<http://litterature.inrp.fr/litterature/cabinet%20curiosites/enseignement-de-la-litterature-l2019approche-par-competes-a-t-elle-un-sens>>. [Consulta: diciembre 2009]
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Nueva York: Basic Books.
- (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- (1996): *Cases in effective practice*. Nueva York: Teachers College Press.
- SULTANA, R.G. (2009). «Competence and competence frameworks in career guidance: complex and contested concepts». *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol. 9(1), pp. 15-30.
- TARDIF, J. (1994). «Le transfert des competences analyse à travers la formation de professionnels». En: BRONCKART, J.-P.; BULEA, E.; POULIOT, M.: *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les competences*. París: Septentrion
- (2003). «Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en oeuvre». *Pédagogie collégiale*, vol. 16(3), pp. 36-45. [Trad. al español: «Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación» [en línea]. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado. <www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf>.]
- (2004a) : «Un passage obligé dans la planification de l'évaluation des compétences: déterminer des indicateurs progressifs et terminaux de développement (2e partie)». *Pédagogie collégiale*, vol. 18(2), pp. 13-21.
- (2004b). « Axer la formation sur le développement de compétences: problématique de l'organisation du travail, de l'apprentissage et de l'enseignement ». En : PELLOIS, C. et al. (dirs). *Bilan des compétences et mutations. L'accompagnement de la personne* (pp. 119-140). Berna: Peter Lang.
- (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- TOUPIN, L. (1998). «La compétence comme matière, énergie et sens». *Education Permanente*, núm. 135, pp. 33-44.
- VALERO, M. (2009). «Competències». *Butlletí. Publicació bimensual de AQU Catalunya*, núm. 43 [en línea]. <www.aqu.cat/el-Butlleti/butlleti43/opinio.html>.
- WITTE, T.; JANSSEN, T.; RIJLAARSDAM, G. (2006). «Literary competence and the literature curriculum» [en línea]. En: *Mother Tongue Education in a Multicultural World: Case Studies and Networking for Change* (Sinaia, Rumanía, 22-25 junio 2006). <www.ilo.uva.nl/Projecten/Gert/Presentations/Roemenia%20PaperJune%202006%20Final%20version%20_written%20ext_.pdf>. [Consulta: diciembre 2009]

Documentos

- COMISIÓN EUROPEA (2001). *Hacer realidad un espacio europeo de educación permanente* [en línea]. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2001/com2001_0678es01.pdf>. [Consulta: octubre 2009]
- CONSEJO EUROPEO (2001). «Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación». *Informe del Consejo Educación al Consejo Europeo*, de 14 de febrero de 2001, sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación [5680/91 EDU 18 - no publicado en el Diario Oficial].
- (2002). «Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa». *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, C 142 (14 junio 2002).

- (2006). «Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente». *Diario Oficial de la Unión Europea* (30 diciembre 2006) [en línea]. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>>.
 - (2007). *Propuesta del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* [en línea]. <http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/9_Competiciones_clave_para_el_aprendizaje_permanente.pdf>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006a). «Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo». *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106 (4 mayo), pp. 17158-17207. <www.mec.es/mecd/gabipren/documentos>.
- (2006b). «Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria». *Boletín Oficial del Estado*, núm. 293 (4 diciembre), pp. 43053-43102. <www.boe.es/boe/dias>.
 - (2007a). «Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria». *Boletín Oficial del Estado*, núm. 5 (5 enero 2007), pp. 677-773. <www.boe.es/boe>.
 - (2007b). «Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas». *Boletín Oficial del Estado*, núm. 266 (7 noviembre 2007).
- MINISTRY OF THE FLEMISH COMMUNITY (2001). *Definition and Selection of (key) Competencies in Flanders* [en línea]. <www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/studiesandprojects>.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2002). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper* [en línea]. <www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf>.
- (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary* [La definición y selección de competencias clave] [en línea]. <www.desecco.admin.ch/.../2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>.

