

SOBRE EL VALOR DE LA LITERATURA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

ON THE VALUE OF LITERATURE FOR LANGUAGE TEACHING

SOBRE O VALOR DA LITERATURA PARA O ENSINO DA LÍNGUA

José María Gil

*(Universidad Nacional de Mar del Plata –
Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas)
josemariagil@gilmdq.com*

Recibido: 07/11/2019

Aprobado: 09/02/2020

*Education is the laboratory in which philosophic
distinctions become concrete and tested.*

John Dewey (1916: 384)

RESUMEN

La filosofía sirve, entre muchas otras cosas, para fundamentar los objetivos, las metodologías y las decisiones que se toman en educación. En la primera parte del artículo se muestra cómo actúa esta concepción de la “la filosofía como saber fundacional” en los casos de la incidencia de la tarea para el hogar en el rendimiento académico y de la evaluación de la competencia lectora. La segunda parte está dedicada a mostrar que el estudio de los textos literarios puede ser el eje organizador para la enseñanza de la lengua porque favorece enormemente el desarrollo de la competencia lectora y de la competencia comunicativa. El análisis de las dos primeras partes da lugar a una serie de conclusiones en virtud de las cuales podría decidirse qué hacer en la enseñanza de la lengua.

Palabras claves: Filosofía, educación, lengua, lectura, literatura.

ABSTRACT

Philosophy serves, among many other things, to support the objectives, methodologies and decisions taken in education. The first part of the article shows how this conception of “philosophy as foundational knowledge” works in the case of the impact of homework on academic performance and in the case of the evaluation of reading literacy. The second part is dedicated to show that the study of literary texts can be the organizing axis for language teaching, because it greatly favors the development of reading literacy and communicative competence. The analysis of the first two sections gives rise to a series of conclusions by virtue of which it could be possible to decide what to do in language teaching.

Keywords: Philosophy, education, language, reading, literature.

RESUMO

A filosofia serve, entre muitas outras coisas, para apoiar os objetivos, metodologias e decisões tomadas na educação. A primeira parte do artigo mostra como essa concepção de “filosofia como conhecimento fundamental” atua no caso do impacto da lição de casa no desempenho acadêmico e no caso da avaliação da proficiência em leitura. A segunda parte do artigo é dedicada a mostrar que o estudo de textos literários pode ser o eixo organizador do ensino da língua materna, pois favorece muito o desenvolvimento das competências de leitura e de comunicação. A análise das duas primeiras partes dá origem a uma série de conclusões em virtude das quais se pode decidir o que fazer no ensino da língua materna.

Palavras-chave: Filosofia, educação, linguagem, leitura, literatura.

1) La filosofía como saber fundacional de la educación

La sociedad y, con ella, la educación, siguen cambiando a ritmo vertiginoso. Por ejemplo, las habilidades de competencia lectora que se consideran hoy indicadores del desarrollo cognitivo y social de una persona, son diferentes de los indicadores de hace quince o veinte años, y es muy probable que tales indicadores y exigencias sigan cambiando rápidamente en el futuro (Britt, Goldman y Rouet, 2013; Klauda y Guthrie, 2015; Leu, 2015; Richter y Dapp, 2014; Schaffner, Philipp y Schiefele, 2016; Schwabe, McElvany y Trendtel, 2015).

En contextos siempre complejos o cambiantes, la filosofía de la educación permite fundamentar los objetivos que se buscan y las metodologías que se necesitan implementar (Bunn, 2017; Catalano, 2015; Gil, 2018; Goodlad, 1979; Mills, 1972; Ornstein, 1991). De este modo, la filosofía provee fundamento a decisiones que impactan de forma muy concreta en la vida de niños y adolescentes.

Por ejemplo, la filosofía actúa como saber fundacional de las investigaciones sobre la incidencia de la tarea para el hogar en el rendimiento académico y en la calidad de vida. En este sentido, buena parte de la investigación educativa ofrece bastante evidencia empírica a favor del efecto positivo de la tarea escolar en los resultados académicos (Blazer, 2009; Chang, 2014; Cooper, Robinson y Patall, 2006; Cooper, Steenbergen-Hu y Dent, 2012; Pomerantz, Moorman y Litwack, 2007; Xu, 2013). Así y todo, “cuando este efecto se analiza en detalle aparecen resultados inconsistentes [con esta hipótesis] y, en algunos casos, contradictorios” (Fernández, Suárez y Muñiz, 2015: 1075). En efecto, varios trabajos coordinados por Ulrich Trautwein critican con dureza la metodología misma de las investigaciones que defienden la correlación entre la tarea para el hogar y la mejora del rendimiento académico. Allí se sugiere que muchas de esas investigaciones no se respaldan en un modelo estadístico lo bastante desarrollado como para ofrecer un análisis riguroso de las variables involucradas (Trautwein, 2007; Trautwein y Köller, 2003; Trautwein y Lüdtke, 2007, 2009; Trautwein, 2009).

Más allá de los necesarios debates metodológicos, muchas investigaciones coinciden en que una cantidad razonable de tarea sí tiene un efecto positivo en el rendimiento escolar. Por ejemplo, a partir de un análisis estadístico, Fernández, Suárez y Muñiz concluyen que en Matemática “alrededor de una hora de tarea diaria parece suficiente para alcanzar resultados satisfactorios” (2015: 1080). Sin embargo, también hay investigaciones que van más allá de una crítica a la metodología estadística, y directamente cuestionan que la tarea para el hogar sea beneficiosa en sí misma. Estas investigaciones se apoyan en evidencia empírica que muestra que la tarea escolar puede causar graves problemas de distinta índole, tales como baja de la autoestima y depresión (Bennett y Kalish, 2006; Kohn, 2006; Samway, 1986), conflictividad familiar (Buell, 2004; Dudley-Marling, 2003; Kralovec, 2000), descuido o abandono de actividades deportivas (Ryba, 2017) y hasta rendimiento escolar insatisfactorio (Barber, 1986; Galloway y Pope, 2013; Hinchey, 1995; Vaterott, 2018).

Ahora bien, la fundamentación última sobre la cuestión de si dar tarea o no, y cuánta (en el caso de darla) es un problema filosófico con el que deben tratar los educadores. Dicha fundamentación no

puede estrictamente ser ofrecida por las ciencias empíricas de la educación ni tampoco por las disciplinas que dan sustento epistemológico a las asignaturas escolares, como la matemática, la lingüística, la biología, etc. En efecto, la concepción según la cual es mejor no dar demasiada tarea (o no dar tarea alguna) es de carácter filosófico, porque se cree necesario que los niños deben tener tiempo libre para ser niños. Por otro lado, la concepción según la cual es preferible dar una buena cantidad de tarea, porque por medio de ella se estimula el sentido de la responsabilidad para la vida académica y laboral, también es una concepción filosófica.

Repasemos entonces esta cuestión. Tal como se ha visto, hay una buena cantidad y variedad de investigaciones cuya evidencia empírica muestra que la tarea para el hogar puede contribuir decididamente a mejorar el rendimiento académico. Pero también hay investigaciones serias cuya evidencia empírica muestra que la tarea escolar puede ocasionar trastornos psicológicos o sociales, algunos de ellos muy serios. Hay incluso investigaciones que cuestionan la idea misma de que la tarea conlleva mejoras en el rendimiento escolar. Esta discordancia no implica que las investigaciones sobre la tarea para el hogar carezcan de rigor metodológico. La falta de acuerdo más bien pone de manifiesto que las investigaciones en educación no manejan “experimentos controlados” en los conocidos términos de Nagel (1968), porque no pueden (ni deberían) ejercer una manipulación de todas las variables involucradas. Para dar ejemplos de trazo grueso, una investigación cuantitativa que correlacione el rendimiento en los exámenes, con la tarea para el hogar, no podrá tener en cuenta el perjuicio causado al tiempo que los niños dedican al juego, a los deportes o simplemente al ocio. Por contrapartida, una investigación cualitativa de los conflictos familiares promovidos por la tarea no podrá tener en cuenta la correlación cuantitativa entre la tarea y el rendimiento en los exámenes. Dicho sea de paso, Nagel sugiere que está más allá de cualquier posibilidad humana, aun en el laboratorio más completo o en el estudio de campo mejor planificado, eliminar completamente las imprevisiones en todas las circunstancias.

Así las cosas, muchos filósofos y educadores de prestigio han observado que la filosofía no solo es el punto de partida, sino también la base de las decisiones en educación (Dewey, 1916; Goodlad, 1979, 1984; Hopkins, 1941; Smith, Stanley y Shores, 1957; Stenhouse, 1967; Tyler, 1949). De esta forma, la filosofía se constituye en el fundamento de los objetivos, los métodos y los fines de la educación. Siempre convendrá entonces que esa fundamentación sea explícita y sistemática, que acompañe además a las planificaciones, a las propuestas y a las acciones concretas. La alternativa de explicitar los fundamentos parece mejor que reconstruir o inferir las creencias que subyacen a las prácticas educativas. En este sentido, John Dewey ha sugerido que la filosofía puede llegar a definirse como “la teoría general de la educación” y que el principal asunto de la filosofía consiste precisamente en fundamentar los objetivos y los métodos de la educación. Para Dewey, la filosofía permite encontrar, en definitiva, “una formulación explícita de las actitudes cognitivas y éticas que se adoptan ante las dificultades de la vida social” (1916: 383).

La filosofía, entonces, no es solo el punto de partida para las escuelas, sino también la base sobre la que se erige el currículum. En palabras de Dewey, “la educación es el laboratorio donde se concretan y se evalúan las consideraciones filosóficas” (1916: 384). Dewey se muestra tan convencido de la importancia de la filosofía que la ve como la compañera atenta y ubicua de todo proceso educativo. Según él, la filosofía es necesaria para el desarrollo de las disposiciones fundamentales que nos permiten estar en contacto con la naturaleza y con las demás personas, tanto en el aspecto intelectual como en el emocional. En esta misma línea, Tyler (1949) propone que la filosofía en la que se sustenta un proyecto educativo es la primera pantalla para visualizar el desarrollo social y personal que se está buscando. Así, los intentos de definir qué es una buena educación, qué es una buena vida y qué es una buena sociedad terminan fortaleciendo los valores democráticos en las escuelas. Entonces, según esta concepción de Dewey y Tyler, la filosofía sirve (entre otras cosas) para dar fundamento a la educación, y aun a las ciencias y prácticas sociales en general. Esto es lo que puede denominarse la concepción de “la filosofía como saber fundacional”. Si esta concepción es viable, entonces debería explicitarse una justificación filosófica de cada una de las decisiones tomadas en educación, las cuales por cierto afectan a un gran número de personas.

Para explicitar esa fundamentación, necesitamos situarnos en un punto de equilibrio que no preste excesiva atención a un aspecto en desmedro del otro, con el que se encuentra en tensión. En efecto, no debe hacerse demasiado énfasis ni en el modelo curricular ni en las demandas de los estudiantes, ni en el desarrollo cognitivo ni en el desarrollo social, ni en la excelencia ni en la equidad. La razón de ello es que una atención excesiva a uno de los aspectos de estas antinomias va a llevarnos al descuido, cuando no al abandono del otro (Ornstein, 1991; Gil, 2018). Lo que necesitamos es una filosofía de la educación prudente, que tenga en cuenta la sustentabilidad política y económica de un proyecto, que sirva a los estudiantes y al resto de la sociedad. En pocas palabras, la filosofía es necesaria y hasta inevitable para fundamentar las decisiones que se toman en educación. Por ello, digámoslo una vez más, la filosofía tiene un carácter de saber fundacional.

Considérese otro caso en el que se advierte que la filosofía actúa como un saber fundacional de la educación. Una corriente importante de las investigaciones educativas propone la necesidad de evaluar competencias antes que la evaluación de contenidos o temas puntuales. Por ejemplo, desde hace varios años, el programa PISA (Programme for International Student Assessment) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) sostiene que la evaluación de competencias “no pone la atención en que determinados datos o conocimientos hayan sido adquiridos” sino que “busca identificar la existencia de ciertas capacidades, habilidades y aptitudes que, en conjunto, permiten a la persona resolver problemas y situaciones de la vida” (OCDE, 2006: 6). Según este enfoque, en el caso de la competencia lectora no interesa demasiado qué y cuánto leyó una adolescente sino “qué capacidad [tiene] para identificar ideas y argumentos en el texto, qué destreza [tiene] para reconocer problemas y planteamientos distintos” (OCDE, 2006: 7).

Esta metodología de la evaluación de habilidades admite que los “conocimientos específicos” tienen valor. Sin embargo, entiende que “la aplicación” de esos conocimientos en la vida adulta depende de “la adquisición de conceptos y habilidades más amplios” (OCDE, 2006: 5). Así, por ejemplo, el conocimiento específico de nombres de plantas y animales es menos importante que la comprensión de conceptos más amplios, como el cuidado del medio ambiente, el uso responsable de la energía o el cuidado de la salud. Según el comité de expertos de la OCDE, una persona tiene un buen nivel de competencia lectora si es capaz de entender textos, usarlos, evaluarlos, analizarlos e involucrarse con ellos para así alcanzar sus objetivos, desarrollar su conocimiento y sus condiciones, y participar activamente en la vida social (OCDE, 2019: 28). Numerosas investigaciones ponen de manifiesto la importancia de la competencia lectora en ámbitos muy diversos. Por lo general se acepta que la competencia lectora constituye un requisito imprescindible para el desenvolvimiento exitoso en la mayor parte de las áreas de la vida adulta (Ananiadou y Claro, 2009; Cunningham y Stanovich, 1997; Smith, 2000).

Ahora bien, la concepción de la lectura y de la competencia lectora han ido cambiando a lo largo del tiempo, porque se relaciona con los cambios en la sociedad, la economía, la cultura y a tecnología. Así, la lectura está lejos de entenderse como una habilidad que se desarrolla sólo durante la niñez y en los primeros años de escolaridad. Más bien, la lectura constituye un complejísimo sistema que no sólo se desarrolla a partir de procesos neurocognitivos y culturales, sino que también puede ir perfeccionándose (o deteriorándose) con el paso del tiempo (Britt, Goldman y Rouet, 2013; Perfetti, 2007; Rayner y Reichle, 2010). Debe consignarse también que las nuevas tecnologías modificaron rápida y profundamente el modo en que las personas leen e intercambian información. Hoy, las personas se ven ante la necesidad de adaptarse a esos cambios para manejar diversas fuentes y aprender con ellas (Leu, 2015).

Un caso que pone de manifiesto la correlación entre el concepto de competencia lectora y los cambios históricos es la revisión del marco para su evaluación en las pruebas PISA. Así, en las evaluaciones de 2018 se conservan aspectos sustanciales que vienen de los primeros modelos, pero se efectúan modificaciones de alguna importancia. De manera especial, se incorporan tipos de textos que surgieron en los últimos tiempos a partir de los dispositivos electrónicos y de los soportes digitales. Por medio de ello se espera comprender de forma más fehaciente el uso real que hoy se hace de los textos. En efecto,

la competencia lectora digital se ha hecho preponderante en muy poco tiempo. Hasta mediados de la década de 1990 la mayor parte de la lectura se efectuaba en papel, pero hoy en día la mayor parte de la lectura es digital. En este contexto, la navegación se convierte en un factor clave en la comprensión y la producción de textos.

Desde luego, la lectura tampoco es un proceso que se despliega en el vacío (Mc Crudden y Schraw, 2007). Muy por el contrario, las actividades de lectura están motivadas por propósitos específicos de la vida diaria (White, Chen y Forsyth, 2010). Recordemos la concepción de las pruebas PISA: una persona que llega a ser una lectora competente entiende los textos con los que se relaciona de forma cotidiana, los evalúa, reflexiona sobre ellos y se involucra con ellos. De esta forma, esa persona alcanzará los objetivos que busca en los textos, desarrollará su conocimiento y participará en la vida social (Britt y Rouet, 2012).

Ahora bien, una vez que las ciencias de la educación dieron cuenta de la competencia lectora, empieza el trabajo de la filosofía. Dicho trabajo comienza cuando los educadores se preguntan qué es lo que conviene evaluar. Por ejemplo, desde sus orígenes la evaluación PISA “se despega de la mera noción del texto literario” para ocuparse de “una variedad considerable de textos propios de las diferentes circunstancias que puede enfrentar un ciudadano contemporáneo en su vida cotidiana” (OCDE, 2006: 7). Esta clase de evaluación implica de algún modo que los contenidos o temas de las asignaturas dedicadas a la enseñanza de la lengua, son relativamente secundarios para el desarrollo de la competencia lectora. Esta concepción de la evaluación también implica, al menos débilmente, que la memoria no participa de forma activa en la comprensión de textos, y que hasta puede ser contraproducente para el desarrollo de estrategias de lectura eficaces. Una muestra cabal de estas implicaciones es la siguiente reacción ante las pruebas PISA en México, hace ya algunos años:

[E]l Instituto Nacional de Evaluación de la Educación de México ha señalado el enfoque memorístico, tradicional en la enseñanza nacional, como un factor que debe revisarse, en beneficio de una enseñanza que enfatice más el desarrollo de las capacidades que la retención de información (OCDE, 2006: 28).

Se sabe bastante de la competencia lectora gracias al trabajo de diferentes disciplinas científicas. Gracias a las neurociencias se conoce cómo se representa y cómo funciona el sistema de la lectura desde su asiento en el área occipito-temporal ventral del hemisferio izquierdo (Dehaene, 2009). Gracias a la psicología cognitiva sabemos que la motivación y la metacognición (la conciencia de la eficacia de las estrategias de lectura utilizadas) favorecen considerablemente la competencia lectora (Waters y Schneider, 2010). También sabemos, gracias al trabajo mancomunado de varias ciencias (entre ellas la antropología social) de qué forma y en qué niveles la lectura digital y la navegación en las redes, han cambiado las relaciones sociales y las expectativas de las personas (Tirado, Backhoff y Larrazolo, 2016).

Los enunciados referidos a la lectura y la competencia lectora en el marco de las neurociencias, la lingüística, la psicología, la antropología o incluso en el marco de un enfoque interdisciplinario, se contrastan con los datos observables. Así, en los conocidos términos de Popper (1972), los enunciados de las ciencias de la educación son “refutables” en virtud de la evidencia empírica, por ejemplo, a través de estudios de casos, de la observación de conductas, del establecimiento de correlaciones estadísticas pertinentes, etc. Por otro lado, las propuestas acerca del valor de la competencia lectora y de sus consecuencias en la vida personal y social constituyen enunciados filosóficos. Dichos enunciados también deben cumplir varias exigencias, aunque diferentes de las que deben cumplir los enunciados científicos. Para empezar, los enunciados filosóficos que sirven para fundamentar las decisiones en educación no pueden desentenderse de la evidencia empírica ni, mucho menos, pueden ser incompatibles con ella. Además, aunque los enunciados filosóficos no son refutables como lo enunciados científicos, están sujetos a la crítica. Ante un problema de filosofía de la educación se deben plantear y responder preguntas como las siguientes: ¿Se resuelve el problema?, ¿esta concepción resuelve el problema mejor que otra?, ¿o apenas se ha desplazado el problema?, ¿qué ventajas y qué

desventajas ofrece esta solución? En definitiva, una fundamentación filosófica siempre será evaluable de forma crítica.

En conclusión, la fundamentación filosófica empieza a trabajar cuando la ciencia ya no puede decirnos nada más. Los valiosos aportes de las investigaciones acerca de la tarea escolar o de la competencia lectora terminan siendo tratados necesaria o inevitablemente por la filosofía para determinar qué decisiones se tomarán en educación.

En esta primera parte se ha tratado de mostrar de qué manera la filosofía actúa no solo como saber fundacional de las investigaciones en educación, sino también como saber fundacional de las decisiones que se toman para las prácticas educativas reales. Para mostrar esto se han considerado dos casos: (i) la correlación entre la tarea y el rendimiento escolar o la calidad de vida, y (ii) la concepción de la competencia de la lectora en términos de la evaluación PISA. Dentro de esta línea de trabajo, en la segunda parte se buscará hacer una contribución pertinente y acaso novedosa; de manera concreta, se intentará mostrar que la filosofía también actúa como saber fundacional de las decisiones que puedan tomarse en la enseñanza de la lengua.

2) Fundamentación del valor de la literatura para la enseñanza de la lengua

En esta sección se fundamenta por qué el estudio de los textos literarios puede ser el eje organizador para la enseñanza de la lengua. De forma concreta, se explicará por qué la comprensión de textos literarios favorece enormemente el desarrollo de la competencia lectora y el desarrollo de la competencia comunicativa en el marco de un currículum de enseñanza de la lengua materna.

En efecto, si una persona comprende y, mejor aún, si disfruta los textos literarios, será una lectora competente, porque la comprensión de textos literarios involucra procesos cognitivos en virtud de los cuales se pueden entender también otros textos, acaso menos complejos o menos oscuros. Por otro lado, la competencia lectora es una contracara necesaria de la competencia comunicativa (Cazden, 2017). Por ejemplo, cuando una persona da cuenta de la comprensión de un texto que ha leído, lo hace por medio de un texto oral o escrito. Más aún, la lectura no es un proceso pasivo. Ni siquiera es un proceso exclusivamente perceptivo. Constituye en verdad un complejo proceso neurocognitivo en el que intervienen no solo el área de la lectura, en el área occipito-temporal ventral izquierda (Dehaene, 2009), sino también las áreas de comprensión y producción del habla y desde luego las áreas que procesan el significado (Lamb, 2004). Cabe señalar aquí que en nuestro sistema neurocognitivo, la percepción monitorea la producción (Lamb, 2004: 355). Por ejemplo, es manifiesto que una persona no puede escribir correctamente si no está viendo lo que escribe. Por contrapartida, la producción participa en la percepción. Por ejemplo, si una persona lee los verbos *lamer*, *levantar* o *patear* se activan las áreas motoras que rigen el movimiento de la lengua, los dedos y los pies respectivamente (Hauk, Johnsrude y Pulvermüller, 2004).

A continuación se ofrecerá, entonces, un conjunto de argumentos en apoyo de la tesis según la cual el estudio de textos literarios puede ser el eje organizador de la enseñanza de la lengua porque favorece de manera decisiva el desarrollo de la competencia lectora y, con ella, el desarrollo de la competencia comunicativa. La exposición de los argumentos va siendo cada vez más corta en general. La brevedad creciente de los argumentos nuevos se debe a que tratan de apoyarse en los anteriores, especialmente en el primero.

a) Los textos literarios permiten entender la multiplicidad y la complejidad de los significados.

A nivel léxico, la polisemia es un fenómeno relativamente sencillo. Desde los estudios fundacionales de Ferdinand de Saussure y Louis Hjelmslev puede entenderse que el sistema lingüístico de una persona es una red de relaciones (Gil, 2016). En las estructuras de esa red, la polisemia es la conexión

de un nodo léxico con un más de un nodo conceptual. Así, la Figura 1 muestra que el nodo léxico correspondiente a *gato* se conecta de forma ascendente con los nodos conceptuales correspondientes a FELINO DOMÉSTICO, ARTEFACTO HIDRÁULICO, PELUCA, y varios más.

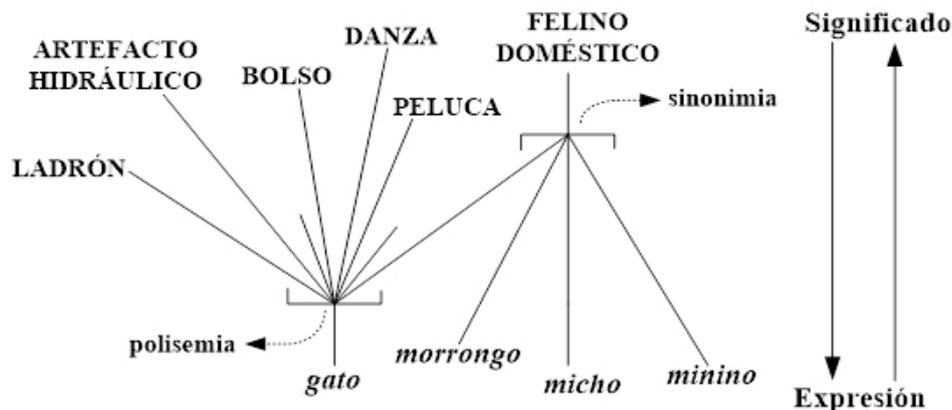


Figura 1. Polisemia y sinonimia en torno a la expresión *gato*.

La Figura 1 también da cuenta de la sinonimia, la cual, en términos relacionales, puede entenderse como la conexión descendente entre un nodo conceptual y varios nodos léxicos. En el caso de un hispanohablante, el significado correspondiente a FELINO DOMÉSTICO puede verbalizarse como *gato*, *morrongo*, *micho*, *minino*. Resulta evidente entonces que una simple expresión puede evocar más de un significado. Eso le permite a Francisco de Quevedo jugar deliberadamente con la ambigüedad de la expresión *gatos*.

Por importar en los tratos
y dar tan buenos consejos,
en las casas de los viejos
gatos le guardan de gatos
y pues él rompe recatos
y ablanda al juez más severo,
Poderoso Caballero es don Dinero.

Tal como aparece en la Figura 1, la expresión *gato* puede usarse para evocar los significados correspondientes a LADRÓN o BOLSA. Por medio de este juego de palabras, basado en una repetición, Quevedo logra evocar otra de las paradojas, las contradicciones o las incomodidades que causa el fervor por el dinero.

En la misma letrilla satírica Quevedo propone un juego de palabras en el que se explota no solo la ambigüedad sino también la antonimia. Así se comportan a veces las personas a causa del dinero:

... a las caras de un doblón
hacen sus caras baratas

La Figura 2 representa las conexiones léxicas y conceptuales que se activan al interpretar este juego de palabras. La expresión *caras* evoca varios significados, entre ellos ALTO COSTO y ROSTRO. A su vez, la expresión *caras* es antónimo de *baratas*. En la red, son nodos opuestos que se inhiben mutuamente (como lo indican los círculos pequeños). Sin embargo, en este caso, se reconectan de modo novedoso y permiten establecer asociaciones con las características de las personas que se rebajan ante el dinero.

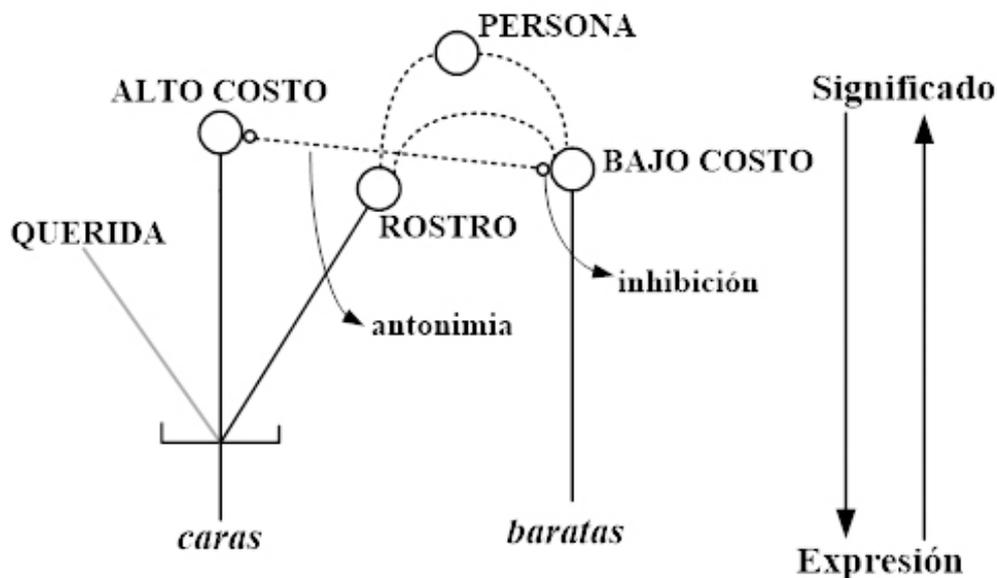


Figura 2. Explotación de la ambigüedad de *caras* y de la antonimia *caras-baratas*.

Dado que los textos literarios involucran un alto nivel de polisemia, su estudio permite advertir que no existe algo así como “el” significado de las palabras. Lo que ocurre en verdad es que las palabras evocan significados. Por otra parte, y en un sentido similar, el significado de un texto no se reduce al reconocimiento de la intención del comunicador. Como sugiere el creador de la teoría de redes relacionales, Sydney Lamb, “no hay una cosa tal como el significado de un texto sin un intérprete de ese texto”. Lo que ocurre es que “los elementos del texto activan significados en las mentes de los intérpretes” (Lamb, 2004: 296). Dicho de otro modo, la literatura nos pone en contacto con significados que trascienden el significado intencional. Sobre ello se reflexiona en el cuento “Pierre Menard, autor del *Quijote*”, de Borges. En un momento el narrador compara el *Quijote* Cervantes con el de Menard. Así, por ejemplo, Cervantes escribe lo siguiente:

...la verdad, cuya madre es la historia, émula del tiempo, depósito de las acciones, testigo de lo pasado, ejemplo y aviso de lo presente, advertencia de lo por venir.

Escrito por Cervantes, este pasaje es apenas la repetición de un lugar común sobre lo que se creía de la ciencia histórica en el siglo XVII. Menard, “en cambio”, escribe esto:

...la verdad, cuya madre es la historia, émula del tiempo, depósito de las acciones, testigo de lo pasado, ejemplo y aviso de lo presente, advertencia de lo por venir.

Según el narrador, Menard propone (a diferencia de Cervantes) una observación agudísima, porque “la verdad histórica, para él, no es lo que sucedió; es lo que juzgamos que sucedió” (Borges, 1974: 449). Lo que sugiere Borges por medio de este análisis manifiestamente ficticio es que el significado de un texto está en la lectura. Cada lector del *Quijote* es un (nuevo) autor del *Quijote*.

b) Los textos literarios fomentan la amplitud de registros lingüísticos.

El estudio de los textos literarios puede facilitar que las personas se vuelvan competentes en registros diferentes de aquellos en los que ya son competentes, antes de o fuera de la escuela. En efecto, un registro es una variedad de lengua según el tipo de situación y los recursos lingüísticos utilizados por una persona varían según el registro en el que está involucrada esa persona. En pocas palabras, un registro es la variedad de lengua según el tipo de situación (Biber y Conrad, 2019). Un intercambio de comentarios a partir de una foto de Instagram, una conversación en una plaza, una exposición sobre un capítulo de *Cien años de soledad*, son ejemplos concretos de interacciones comunicativas que corresponden a registros muy distintos.

Por lo general, los estudiantes son comunicativamente competentes antes de la escuela y fuera de la escuela, en los registros vinculados a su socialización cotidiana. Por ejemplo, no es necesario que se les enseñe a los adolescentes a escribir mensajes por teléfono móvil para arreglar encuentros con sus amistades. Una persona aprende los recursos lingüísticos del registro de la comunicación escrita informal a partir de las interacciones en las que participa día a día. En cambio, los recursos lingüísticos de registros formales (en los cuales se hace referencia a asuntos científicos, tecnológicos, educativos, artísticos) se aprenden fundamentalmente en la escuela. En efecto, el desarrollo de la competencia lectora y de la competencia comunicativa en estos registros muy difícilmente pueda darse sin la intervención de la escuela. Por su heterogeneidad y por su complejidad, los textos literarios enfrentan a los estudiantes a una variedad de recursos lingüísticos gracias a los cuales podrán ampliar los registros en los que serán competentes.

c) Los textos literarios ponen en evidencia la complejidad del lenguaje natural.

En el ensayo “Nuestro pobre individualismo” Borges expone lo siguiente:

El más urgente de los problemas de nuestra época (ya denunciado con profética lucidez por el casi olvidado Spencer) es la gradual intromisión del Estado en los actos del individuo; en la lucha con ese mal, cuyos nombres son comunismo y nazismo, el individualismo argentino, acaso inútil o perjudicial hasta ahora, encontrará justificación y deberes (Borges, 1974: 659).

El pasaje, de poco más de 50 palabras, expone un razonamiento deductivo que, en una de sus interpretaciones plausibles, puede simplificarse con la siguiente paráfrasis:

- i. El individualismo argentino es una exaltación del individuo (que desconoce la importancia del estado).
- ii. Una exaltación del individuo constituye un freno a los sistemas totalitarios (como el comunismo o el nazismo, sistemas que destruyen al individuo).
- iii. Por lo tanto, el individualismo argentino es un freno a los sistemas totalitarios.

La paráfrasis puede resultar menos atractiva, pero también más accesible que el texto original. De hecho, analizar los razonamientos en lenguaje natural es mucho más complejo que hacerlo en un lenguaje simbólico artificial, una vez que se tienen el entrenamiento necesario gracias a la lógica (Copi, 1995: 279-280). Ahora bien, la comprensión de textos literarios nos enfrenta a la polisemia y a la vaguedad, a las complejidades de nuestro sistema lingüístico y, con ello, a las de nuestro sistema mental. Quien se adentra en la literatura se adentra en los textos más complejos y entrevé, con ellos, nuestra propia complejidad. Si nuestro lenguaje y nuestro sistema de pensamiento fueran fáciles de entender, nosotros seríamos demasiado simples.

d) Los textos literarios nos hacen conscientes del valor de la metáfora

Las metáforas no son ajenas a las conversaciones en cafés, plazas, estaciones, mercados, canchas de fútbol. En esas conversaciones se usan por lo común expresiones que se refieren a otra cosa por medio de una trasposición por analogía. De hecho, las lenguas occidentales registran frases hechas que comparan el tiempo con el dinero o con objetos materialmente valiosos:

el tiempo es oro
time is money
il tempo è denaro
le temps, c'est de l'argent
Zeit ist Geld
tempo é dinheiro
χρόνος είναι χρήμα
время – деньги

El tiempo, aquello de lo que estamos hechos, aquello cuyo paso nos va acercando al final tan sabido, se compara con un bien material. De manera diferente, en “Nueva refutación del tiempo”, Borges lo compara con un río, con un tigre y con un fuego: “El tiempo es la sustancia de que estoy hecho. El tiempo es un río que me arrebató, pero yo soy el río; es un tigre que me destroza, pero yo soy el tigre; es un fuego que me consume, pero yo soy el fuego” (Borges, 1974: 771).

En el uso cotidiano, otra vez, resulta común afirmar que hay buenas formas de “invertir el tiempo y aunque al tiempo se lo puede “ahorrar”, “prestar”, “robar”, “perder”, “ganar”, etc. Como han sugerido Lakoff y Johnson (1980) la metáfora que equipara al tiempo con el dinero es una relación conceptual que aprendemos con el lenguaje. Diferente sería nuestra cultura si se concibiera al tiempo en los términos de Borges, como un río que nos arrebató. Lo cierto es que la conciencia de la metáfora favorece nuestra capacidad de comprensión, que recorre los senderos que van y vienen de las metáforas de los textos literarios a las metáforas de la vida cotidiana.

e) Los textos literarios nos hacen conscientes de la creatividad lingüística

Chomsky y los lingüistas de la tradición generativista han expresado su “deslumbramiento” por la capacidad de formar oraciones nuevas a partir de unas pocas instrucciones sintácticas (Pinker, 1994: 126). Ahora bien, aquellos que se maravillan ante nuestra habilidad para producir una nueva oración que jamás habíamos escuchado o emitido antes, también deberían quedar fascinados con nuestra capacidad de elegir flan en lugar de ensalada de fruta para el postre. La creatividad lingüística real es un fenómeno mucho más complejo que la generación de estructuras sintácticas (supuestamente nuevas). De hecho, la creatividad lingüística se pone de manifiesto en todos los niveles lingüísticos, particularmente en el nivel del significado, y no solo en la sintaxis, como creen Chomsky, Pinker y muchos otros. Un chiste inocente basado en un juego de palabras ya permite reconocer la creatividad lingüística. Por ejemplo, para un jugador de rugby que se desempeña el esforzado puesto de segunda línea se dice que el casco puede ser *funda mental*. La Figura 3 muestra algunas de las conexiones fonológicas, léxicas y conceptuales en el sistema de un hablante-oyente real que comprende el chiste.

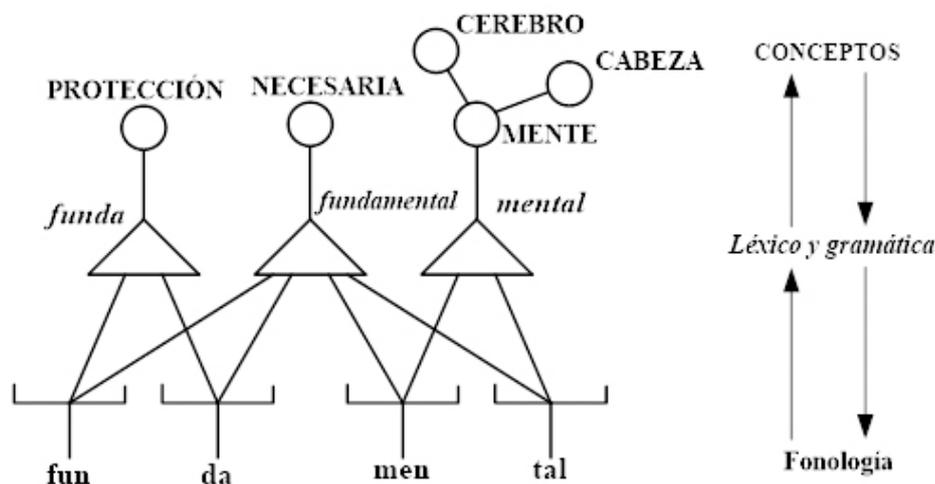


Figura 3: Chiste basado en un juego de palabras. El casco de un jugador de rugby es *funda-mental*.

La Figura 3 muestra cómo se interpreta que el casco es necesario (*fundamental*) y al mismo tiempo una protección (*funda*) de la cabeza, la mente, el cerebro (*mental*) del jugador de rugby. Obsérvese la importancia que tienen las sílabas, para las cuales hay nodos en el nivel fonológico. Ciertamente, el estudio de textos literarios es propicio para entender y desarrollar la creatividad lingüística. De hecho, la comprensión del chiste representada en la Figura 3 sirve también para mostrar que la función poética y la creatividad no son extrañas al uso cotidiano del lenguaje.

f) En los textos literarios se da la equivalencia entre el eje de la selección y el eje de la combinación

Las Figuras 1, 2 y 3 son redes relacionales que también sirven para entender la función poética del lenguaje, que “proyecta el principio de equivalencia del eje de selección al eje de combinación. La equivalencia pasa a ser un recurso constitutivo de la secuencia” (Jakobson, 1960: 360).

El eje de la selección (el paradigma) se representa por medio de nodos “O”, graficados con corchetes, desde los cuales parten las conexiones que se pueden elegir. Se elige una conexión o se elige otra. En la Figura 3, por ejemplo, se muestra que el nodo para la sílaba /fun/ tiene conexión con los nodos para *funda* y *fundamental*, entre muchos otros. Por su parte, el eje de la combinación (el sintagma) se representa por medio de nodos “Y”, graficados con triángulos. Todas las conexiones que parten de los triángulos se activan porque debe formarse una secuencia.

El predominio de la función poética en un texto se explica por el hecho de que cada sílaba, cada palabra, cada concepto que de hecho se ha elegido, promueve asociaciones muy fuertes con lo que no se ha elegido en la secuencia. Por ello lo que se eligió y lo que no se eligió son igualmente importantes. De eso se trata la equivalencia entre la selección y la combinación en los textos literarios.

g) Los textos literarios permiten entender la coexistencia de macroestructuras textuales

Ya se ha dicho que no existe el significado del texto independientemente de la lectura. Lo que en verdad ocurre es que ciertos elementos del texto evocan significados en las mentes de los lectores. Un aspecto fundamental del significado es la coherencia global, es decir, el significado del texto “como un todo” (Van Dijk, 2019). Como los significados globales también se definen en la interpretación, es posible por ejemplo interpretar un texto como una narración y (o) como una argumentación. Así, el Esquema 1 muestra que *El Gaucho Martín Fierro* (1872), de José Hernández, puede leerse como una historia o una narración, mientras que el Esquema 2 explica cómo esa obra también puede interpretarse como una argumentación.

Esquema 1: *El Gaucho Martín Fierro*, significado global como narración.

Marco: El gaucho Martín Fierro, padre de familia honrado y trabajador, es reclutado para ir a la frontera, adonde sufrirá humillaciones y tortura.
Desarrollo: Después de huir, no encuentra a su familia, por lo cual se entrega al alcohol y a la violencia, y mata a dos hombres.
Conclusión: Perseguido por desertor y “gaucho malo”, se hace amigo de Cruz, y luego escapa con él a la tierra de indios.

Esquema 2: *El Gaucho Martín Fierro*, significado global como argumentación.

Conclusión o tesis: La opresión por parte del estado es horrible, destruye a las personas.
Fundamento: Significado global de la narración (todo lo que le ocurrió a Martín Fierro). Fue arrancado de su familia para servir al ejército. Lo humillaron y lo torturaron. Tuvo que escapar y ya no volvió a ver a su familia. Terminó reaccionando con violencia y se convirtió en desertor y asesino.
Legitimidad (refuerzo o garantía del fundamento): Las personas quieren vivir libres y felices. Garantizar la libertad de las personas y generar condiciones para su felicidad deberían ser funciones del estado.

En conclusión, la multiplicidad y variedad de significados no se reducen a los pasajes del texto literario o a textos breves, sino que también se ponen de manifiesto en el nivel global, es decir, en el significado del texto como un todo. Resulta claro entonces que los textos literarios ayudan a comprender la coexistencia de “macroestructuras textuales” (Van Dijk, 2019). Por ejemplo, una fábula puede leerse como narración o como argumentación, y aun como descripción y como diálogo. La posibilidad de reconocer esta multiplicidad es inherente al trato con los textos literarios y favorecerá el desarrollo de la competencia lectora y de la competencia comunicativa.

h) Los textos literarios promueven la autonomía y el espíritu crítico

La literatura nos predispone a ser intérpretes atentos y críticos. Tal como se sugiere en “Pierre Menard, autor del *Quijote*”, el texto literario se orienta poderosamente a la figura del lector, de cuya interpretación depende el significado del texto. De esta manera, el desarrollo de la competencia lectora promueve claramente la autonomía y el espíritu crítico. Y como sugiere Manuel Comesaña, el espíritu crítico resulta útil por ejemplo para cuestionar supuestos dogmáticos que se presentan como certezas o verdades reveladas, por ejemplo, las certezas políticas o religiosas. El espíritu crítico será bueno en sí mismo, aunque más no sea porque siempre se estigmatiza, se persigue y hasta se asesina en nombre de certezas, “nunca en nombre de dudas” (Comesaña, 2011: 18).

i) Los textos literarios permiten llegar a experimentar el placer de la lectura

Gracias a los textos literarios los niños y los adolescentes pueden llegar a experimentar el placer de la lectura por la lectura en sí, “el placer del texto”, para usar las conocidas palabras de Barthes. Debe reconocerse que el placer del texto es de algún modo intransferible, pero si un estudiante llega a experimentarlo habrá ido bastante más allá de la competencia lectora.

El difícil problema de cómo llegar a un punto de equilibrio entre las obligaciones curriculares y el placer del texto es motivo de otro trabajo. Sin embargo, vale la pena consignar que en algún momento tiene que aparecer la exigencia o el desafío para leer. Para la gran mayoría de los niños y los adolescentes, la escuela será la principal o muy posiblemente la única instancia en la que puedan involucrarse de forma directa y sistemática con la literatura. Si no se los enfrenta al bello desafío de los textos literarios, será muy posible que pasen por la escuela y por la vida sin llegar siquiera a considerar si la literatura les gusta, o no.

j) Los textos literarios permiten ir armoniosamente de lo más complejo a lo menos complejo

En definitiva, los textos literarios permiten transitar un sendero académico en el que se va de textos complejos, a veces artificiosos y aun oscuros, a los textos en los que se busca la claridad referencial. Dicho de otro modo, el estudio de los textos literarios permite ir de los textos en los que predomina la función poética a aquellos en los que predomina la función referencial. Debe consignarse aquí que los textos en los que predomina la función referencial se tratarán en otras asignaturas. Por su parte, si los textos en los que predomina la función poética no se tratan en la enseñanza de la lengua, ¿dónde y cuándo se lo hará?

3) Conclusiones

El objetivo del análisis filosófico de este trabajo ha sido fundamentar por qué el estudio de los textos literarios puede ser el eje organizador para la enseñanza de la lengua. De ese análisis se desprenden las siguientes conclusiones.

1. La literatura en efecto promueve poderosamente el desarrollo de la competencia lectora y de la competencia comunicativa.

2. El aprendizaje de la lengua, las estructuras lingüísticas, el significado y el uso de la lengua son o aspectos de un mismo y vasto fenómeno. La Figura 4 ofrece un esquema en ese sentido. A lo largo de toda nuestra vida, aprendemos y usamos la lengua, y también construimos y comprendemos estructuras lingüísticas en las que se evocan significados.

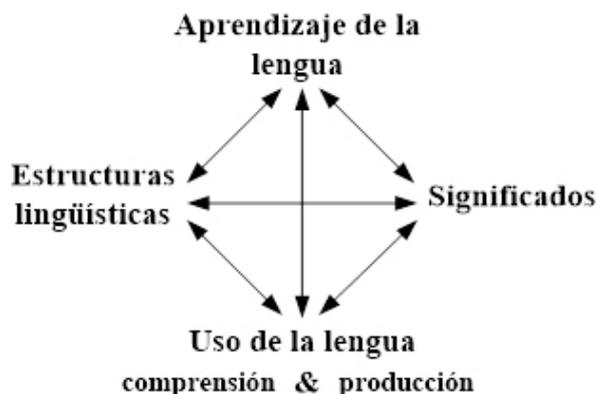


Figura 4. Interrelaciones entre los aspectos a considerar en la enseñanza de la lengua.

3. Como se ha dicho, la competencia lectora y, por contrapartida, la competencia comunicativa se pueden desarrollar en buena medida gracias al estudio de textos literarios. No parece verdad que el desarrollo de las competencias vaya por un lado y el estudio de los temas de una asignatura vayan por otro. No hay entonces una oposición irreductible entre las habilidades y los contenidos, simplemente porque no parece posible que la competencia lectora y la competencia comunicativa se desarrollen en un vacío de contenidos.
4. También es una falsa oposición la que se plantea a veces entre las habilidades y la memoria, como si únicamente las primeras fueran indicadoras de inteligencia. La memoria lingüística y conceptual puede entenderse como la representación de las estructuras gracias a las cuales podemos entender y producir textos. En otras palabras, el desarrollo de la competencia lectora y el desarrollo de la competencia comunicativa resultan posible también gracias a la memoria, no sin ella o en contra de ella.
5. El objetivo de una enseñanza de la lengua que se sostenga en el estudio de los textos literarios no es el de formar una sociedad de autores literarios. El objetivo es formar lectores y hablantes competentes en todas las funciones del lenguaje.
6. El estudio de los textos literarios implica la comprensión de los textos en los que predomina la función referencial, pero no a la inversa. Por ejemplo, la comprensión de textos informativos no implica la comprensión de textos literarios.
7. Deberá haber una relación coherente entre los textos literarios y el estudio del sistema lingüístico. El desarrollo de la competencia lectora y de la competencia comunicativa no tiene que prescindir del estudio sistemático de la normativa y de la léxico-gramática. Habrá por ello un continuo con los temas de lengua. El desarrollo de la competencia lectora y de la competencia escritora se va nutriendo del estudio sistemático de la léxico-gramática, fonología, la teoría del significado y aun de la normativa.
8. Habrá también que justificar en cada caso las obras literarias a enseñar. Pero, al igual que lo requerido en la propuesta del punto 7, ello será asunto de otro trabajo.

Referencias bibliográficas

Ananiadou, K. y Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*. 41. OECD Publishing. París.

Barber, B. (1986). Homework Does Not Belong on the Agenda for Educational Reform. *Educational Leadership*. May. 55-57.

- Bennett, S. y Kalish, N. (2006). *The Case Against Homework: How Homework Is Hurting Our Children and What We Can Do About It*. Crown. Nueva York.
- Biber, D. y Conrad, S. (2019). *Register, Genre, and Style*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Blazer, C. (2009). *Literature review: Homework*. Dade County Public Schools. Miami.
- Borges, J. L. (1974). *Obras Completas, 1923-1974*. Emecé. Buenos Aires.
- Britt, M. y Rouet, J. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. In: Kirby, J. y M. Lawson (eds.), *Enhancing the Quality of Learning: Dispositions, Instruction, and Learning Processes*. Cambridge University Press. Nueva York.
- Britt, M., Goldman, S. y Rouet, J. (eds.) (2013). *Reading. From words to multiple texts*. Routledge. Nueva York.
- Buell, J. (2004). *Closing the Book on Homework: Enhancing Public Education and Freeing Family Time*. Temple University Press. Philadelphia.
- Bunn, J. H. (2017). *Balancing the Common Core Curriculum in Middle School Education. Composing Archimedes' Lever, the Equation, and the Sentence as an Interdisciplinary Unity*. Palgrave Macmillan. Nueva York.
- Catalano, A. (2015). *Collecting for the Curriculum. The Common Core and Beyond*. Libraries Unlimited. Santa Bárbara y Denver.
- Cazden, C. (2017). *Communicative Competence, Classroom Interaction, and Educational Equity*. Routledge. Nueva York.
- Chang, C. B., Wall, D., Tare, M., Golonka, E., y Vatz, K. (2014). Relations of attitudes toward homework and time spent on homework to course outcomes: The case of foreign language learning. *Journal of Educational Psychology*. 106. 1049–1065.
- Comesaña, M. (2011). Para qué sirve la filosofía. En: J. M. Gil y G. J. Gil. *Análisis Epistemológico II* (11-19). Mar del Plata. Martín.
- Cooper, H., Robinson, J. C., y Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research. 1987-2003. *Review of Educational Research*. 76.
- Cooper, H., Steenbergen-Hu, S., y Dent, A. L. (2012). Homework. In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook, Volume 3: Application to learning and teaching*. (475-495). American Psychological Association. Washington, DC.
- Copi, I. (1995). *Introducción a la lógica*. Eudeba. Buenos Aires.
- Cunningham, A. y Stanovich K. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*. 33 (6). 934-945.
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the Brain. The Science and Evolution of a Human Invention*. Viking. New York.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan. Nueva York.
- Dudley-Marling, C. (2003) How School Troubles Come Home: The Impact of Homework on Families of Struggling Learners. *Current Issues in Education*. 6 (4).
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J. y Muñiz, J. (2015). Adolescents' Homework Performance in Mathematics and Science: Personal Factors and Teaching Practices. *Journal of Educational Psychology*. 107 (4). 1075–1085.

- Galloway, M. y Pope, J. C. D. (2013). Nonacademic Effects of Homework in Privileged, High-Performing High Schools. *The Journal of Experimental Education*. 81 (4). 490-510.
- Gil, J. M. (2016). A relational account of the Spanish Noun Phrase. *Australian Journal of Linguistics*. 36 (1). 22-51.
- Gil, J. M. (2018). Tensiones productivas del currículo. Dialéctica virtuosa de la educación. *Perfiles Educativos*. 50 (160). 156-173.
- Goodlad, J. L. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. Mc Graw-Hill. Nueva York.
- Goodlad, J. L. (1984). *A place Called School*. McGraw-Hill. Nueva York.
- Hauk, O., Johnsrude, I. y Pulvermüller, F. (2004). Somatotopic Representation of Action Words in Human Motor and Premotor Cortex. *Neuron*. 41. 301-307.
- Hinchey, P. (1995). Rethinking Homework. *Missouri Association for Supervision and Curriculum Development*. Otoño 1995. 13-17.
- Hopkins, T. (1941). *Interaction: The Democratic Process*. Heath. Boston.
- Jakobson, R. (1960). Lingüística y poética. En *Ensayos de Lingüística General* (347-395). Seix Barral. Barcelona.
- Klauda, S. y Guthrie, J. (2015). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and Writing*. 28. 239-269.
- Kohn, A. (2006). *The Homework Myth: Why Our Kids Get Too Much of a Bad Thing*. Da Capo. Cambridge.
- Kralovec, E. y Buell, J. (2000). *The End of Homework: How Homework Disrupts Families, Overburdens Children, and Limits Learning*. Beacon Press. Boston.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago University Press. Chicago.
- Lamb, S. M. (2004). *Language and Reality*. Continuum. Londres.
- Leu, D. (2015). The new literacies of online research and comprehension: Rethinking the reading achievement gap. *Reading Research Quarterly*. 50 (1). 37-59.
- McCrudden, M. y Schraw, G. (2007). Relevance and goal-focusing in text processing. *Educational Psychology Review*. 19 (2). 113-139.
- Mills, P. (1972). A Philosophical Base for Curriculum Decisions. *Educational Leadership*. 29 (7). 631-637.
- Nagel, E. (1968). *La estructura de la ciencia*. Buenos Aires. Paidós.
- Naumann, J. (2015). A model of online reading engagement: Linking engagement, navigation and performance in digital reading. *Computers in Human Behavior*. 53. 263-277.
- OCDE (2006). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. OECD Publishing. París.
- OCDE (2019). *PISA 2018. Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing. París.
- Ornstein, A. C. (1991). Philosophy as a Basis for Curriculum Decisions. *The High School Journal*. 74 (2).102-109.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*. 11 (4). 357-383.
- Pinker S. (1994). *The language instinct. The New Science of Language and Mind*. Harper Collins. New York.

- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., y Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*. 77. 373-410.
- Popper, K. R. (1972). *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. Paidós. Barcelona.
- Rayner, K. y Reichle, E. (2010). Models of the Reading Process. *Wiley Interdisciplinary Reviews. Cognitive Science*. 1 (6). 787-799.
- Richter, T. y D. Rapp (2014). Comprehension and Validation of Text Information: Introduction to the Special Issue. *Discourse Processes*. 51 (1-2). 1-6.
- Ryba, T., Satmbulova, N., Selänne, H.; Aunola, K. y Nurmi, J. E. (2017). Sport has always been first for me, but all my free time is spent doing homework: Dual career styles in late adolescence. *Psychology of Sport and Exercise*. 33. 131-140.
- Samway, K. (1986). And You Run and You Run to Catch Up with the Sun, But It's Sinking. *Language Arts*.
- Schaffner, E., Philipp, M. y Schiefele, E. (2016). Reciprocal Effects Between Intrinsic Reading Motivation and Reading Competence? A Cross-lagged Panel Model for Academic Track and Nonacademic Track Students. *Journal of Research in Reading*. 39 (1). 19-36.
- Schwabe, F., McElvany, N. y Trendtel, M. (2015). The School Age Gender Gap in Reading Achievement: Examining the Influences of Item Format and Intrinsic Reading Motivation. *Reading Research Quarterly*. 50 (2). 219-232.
- Smith, B., Stanley, W. y Shores, J. (1957). *Fundamentals of Curriculum Development*. Worldbook. N.Y.
- Smith, M. (2000). What Will Be the Demands of Literacy in the Workplace in the Next Millennium? *Reading Research Quarterly*. 35 (3). 378-383.
- Stenhouse, L. (1967). *Culture and Education*. Nelson. Londres.
- Tirado, F., Backhoff, E. y Larrazolo, N. (2016). La revolución digital y la evaluación: un nuevo paradigma. *Perfiles Educativos*. 38 (152). 182-201.
- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*. 17. 372-388.
- Trautwein, U., y Lüdtke, O. (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and family characteristics, classroom factors, and school track. *Learning and Instruction*. 19. 243-258.
- Trautwein, U., Schnyder, I., Niggli, A., Neumann, M., y Lüdtke, O. (2009). Chameleon effects in homework research: The homework-achievement association depends on the measures used and the level of analysis chosen. *Contemporary Educational Psychology*. 34. 77- 88.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press. Chicago.
- Van Dijk, T. (2019). *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Routledge. Londres.
- Vatterott, C. (2018). *Rethinking Homework. Best Practices That Support Diverse Needs*. ASCD. Alexandria.
- Waters, H. y Schneider, W. (eds.) (2010). *Metacognition, Strategy Use, and Instruction*. Guilford. Nueva York.
- White, S., J. Chen and B. Forsyth (2010). "Reading-Related Literacy Activities of American Adults: Time Spent, Task Types, and Cognitive Skills Used". *Journal of Literacy Research*. 42. 276-307.
- Xu, J. (2013). Why do students have difficulties completing homework? The need for homework management. *Journal of Education and Training Studies*. 1. 98-105.