

***La adquisición de la competencia literaria mediante  
un itinerario textual en un aula de 4º de ESO:  
resultados de una investigación-acción***

***The acquisition of literary competence through textual itineraries in  
4<sup>th</sup> Grade of Secondary Education: results of an action-research  
process***

---

**Nombre y Apellidos**

Filiación o Centro de investigación

Dirección de correo electrónico

ORCID

Recibido:

Aceptado:

DOI:

**Resumen:** La adquisición de la competencia literaria en alumnos de secundaria necesita de nuevos enfoques metodológicos para revertir la actitud negativa y la falta de habilidades cognitivas que muchos de ellos muestran frente a los textos literarios. Esta situación problemática justifica la investigación-acción desarrollada, que adopta un diseño cualitativo de corte etnográfico. El objetivo es analizar los resultados de una secuencia didáctica que plantea un itinerario lector intertextual a través de tareas donde la conversación literaria (Chambers, 2007) o la escritura creativa son el eje para que el alumno pueda encontrar su propia voz y cree experiencias de lectura que sean válidas para su formación. Las obras han sido seleccionadas en torno a un hilo conductor de interés para ellos (el personaje de la madre) que les ha servido para adoptar un rol más activo siguiendo la teoría de la recepción lectora. La respuesta emocional que se logra con estas estrategias ha despertado su deseo de participación, que se recoge en las grabaciones de las sesiones y los trabajos escritos. Los resultados muestran que la experiencia ha contribuido a la mejora de las habilidades de competencia literaria y ha estimulado su motivación hacia la lectura literaria.

**Palabras clave:** itinerario; lectura; competencia literaria; hipertextualidad; secundaria; metodología didáctica.

**Abstract:** Obtaining literary competence among secondary education students needs new methodological approaches to reverse the negative attitude and lack of cognitive skills shown by many students when it comes to literary texts. Such troubling situation justifies the research and action which adopt a qualitative design following an ethnographic pattern. The aim is to analyse the results of a teaching sequence which sets out a task intertextual reading itinerary, where literary conversation (Chambers, 2007) or creative writing are the keystones for students to find their own voice and create reading experiences which are useful for their education. Works have been selected according to a common thread which raises students' interest - the character of the mother- which has been used to adopt a more active role, according to the reading reception theory. The emotional response achieved with these strategies has raised students' desire to participate, as recorded in the relevant sessions and written works. Findings show that expertise has contributed to the enhancement of literary capabilities and has triggered students' willingness to read literature.

**Keywords:** itinerary; reading; literary competence; hypertextuality; didactic methodology; secondary.

# I

## ntroducción

Los problemas de investigación parten muchas veces de las observaciones de la realidad educativa. En este caso, surgen de la experiencia de la investigadora en centros de Secundaria y de la conversación con otros docentes. La falta de motivación hacia la lectura literaria de los alumnos de esta etapa educativa es mayoritaria, o en todo caso, son lectores de *best-sellers*, como apunta Dueñas (2019), alejados de las lecturas literarias que propone el currículo educativo. Además, para los profesores de lengua y literatura es un hecho que muchos alumnos presentan una deficiente comprensión lectora (Felipe y Barrios, 2017). Pocos son los que persisten en sus hábitos lectores al abandonar el sistema educativo formal (Latorre, 2007), lo que se manifiesta en que un 40% de la población española afirma no leer (Observatorio del Libro y de la Lectura, 2018), sobre todo el canon académico, es decir, los clásicos literarios. Podemos deducir que la estimulación recibida en el instituto resulta insuficiente para formar lectores competentes con criterios propios que diseñen su propio recorrido como lectores autónomos. Si existe dificultad para que comprendan textos literarios (Villanueva, 2017), es preciso que los centros educativos reviertan esta tendencia para sus estudiantes. Esa manifiesta insuficiencia tiene que ver, en gran medida, con la crisis metodológica del enfoque historicista para enseñar literatura. De hecho, son muchos los estudios (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002; Dueñas, 2013; Munita y Margallo, 2019) que reflexionan sobre la necesidad de un cambio basado en la recepción del lector y la creación de experiencias de lectura, es decir, el proceso de transformación que sufre un individuo en cualquiera de sus facetas, como establece Larrosa (2006) y que sirva para alcanzar la competencia literaria, como muestran los estudios de Colomer (2014) o Romero (2018).

Las afirmaciones de mis alumnos sobre los textos literarios y los resultados de las notas recogidas durante el primer trimestre en un curso de cuarto de Secundaria para evaluar las lecturas realizadas, invitan a una reflexión en este sentido. La necesidad que emerge de mejorar la percepción que los alumnos tienen de los textos literarios motiva la adopción de un enfoque de investigación-acción (Elliot, 1990), que se desarrolla mediante un diseño etnográfico de corte cualitativo (Schumacher, McMillan y Singh 1993), basado en la observación de mi propia acción como participante en la investigación de esta aula.

La pregunta que surge es cómo intentar mejorar la competencia literaria de los alumnos, es decir, “las habilidades de comprensión, interpretación, valoración y disfrute de los textos literarios, lo cual engloba toda una serie de habilidades cognitivas complejas que se apoyan en la adquisición simultánea de nociones sobre la literatura” según Sanjuán (2013, p. 42). Para ello establecemos dos presupuestos de partida:

1) Un enfoque didáctico centrado en la creación de experiencias de lectura significativas en los alumnos puede favorecer el desarrollo del interés por la lectura literaria y las habilidades de competencia literaria.

2) Un itinerario intertextual de lecturas en torno a un tema de interés para los alumnos puede facilitar el desarrollo de las habilidades más complejas de la competencia literaria (comparación y análisis de los textos), tal como indica Mendoza (2008).

El primer presupuesto se propone como objetivo específico analizar las respuestas lectoras de los alumnos a los textos literarios seleccionados en busca de posibles experiencias significativas de lectura, es decir, de procesos emocionales en la recepción lectora. En cuanto al segundo presupuesto, el objetivo específico es comprobar si una metodología basada en un itinerario intertextual de lecturas produce una mejora en los procesos cognitivos más complejos que integran la competencia literaria.

La adquisición de la competencia literaria mediante un itinerario textual en un aula de 4º de ESO

Esta investigación se plantea, por tanto, observar en qué medida una intervención educativa centrada en crear experiencias de lectura en el alumno, redundará en un mayor desarrollo de las habilidades de la competencia literaria. La intervención se ha llevado a cabo en un grupo de 4º de la ESO en el segundo trimestre del curso escolar 19/20, y se ha diseñado como una secuencia didáctica por tareas. Díaz-Barriga (2013) mantiene que la organización de las actividades en una secuencia didáctica constituye un aprendizaje significativo para los alumnos. El enfoque por tareas funciona como una unidad organizativa del aprendizaje, donde todas las tareas van encaminadas a un único objetivo global. Aunque este enfoque se ha desarrollado, sobre todo, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, también se ha comenzado a aplicar como método en el aprendizaje literario (Núñez Sabarís, Cea Álvarez y Silva-Díaz, 2019). Se recurre a un itinerario intertextual temático en torno a un arquetipo literario fácilmente reconocible por los alumnos como es, la madre.

### **1. El lector adolescente y la educación literaria en las aulas de ESO**

Desde la década de los 90 la reflexión en torno al enfoque educativo hace que hayamos pasado de hablar de “enseñanza de la literatura”, de marcado carácter historicista y basada en el comentario literario, a “educación literaria”, que Munita (2017) define como “proceso de aprendizaje, mediado por el docente, y orientado al desarrollo de una competencia interpretativa que permitiera a los alumnos leer obras progresivamente más complejas en lugar de reducir el *placer* a un restringido corpus de textos fáciles”. Ese placer se implanta en estos años como eje para la educación literaria (Cerrillo, 2007), lo que trajo consigo un débil compromiso con el canon curricular arraigado durante casi dos siglos. La crisis metodológica, como señala Díaz-Plaja (2002), debe afrontar el desarrollo del proceso de recepción del lector. Para Mendoza (2001, p.19) este proceso tiene como base el intertexto como componente esencial de la competencia literaria puesto que

*Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura*, 28 (2018): páginas del artículo  
ISSN: 1988-8430

“promueve los reconocimientos y las asociaciones entre distintos elementos discursivos, textuales, formales, temáticos, culturales, etc.”

Pero además, para alcanzar esta competencia, como defiende Sanjuán (2013), se deben considerar no solo los procesos cognitivos de la lectura, sino también los procesos emocionales, decisivos para crear en los lectores experiencias de lectura significativas, que ayuden a la construcción de las identidades individuales y grupales. Su enfoque humanístico de la educación literaria aporta esa visión de la lectura como experiencia, que se fija en cómo el lector entiende la obra y cómo su identidad se ve reforzada tanto por los procesos emocionales de la lectura como por los meramente cognitivos. Esa experiencia es la que Cerrillo y Sánchez-Ortiz (2017, p. 8) afirman que “le aportará [al estudiante] conocimientos culturales, análisis del mundo interior y capacidad para interpretar la realidad exterior”.

La sociedad del siglo XXI demanda encontrar nuevos lenguajes que den cabida a la diversidad social y cultural que la globalización ha favorecido y la lectura es la herramienta que potencia la construcción de nuevos significados que abarquen estas realidades. En sus entrevistas con jóvenes lectores en barrios marginales, con poco acceso a la lectura, Petit (1999) muestra cómo muchos de sus interlocutores expresan que leer les proporcionó las armas no solo para tomar la palabra sino también para ser capaces de rebelarse. “Cuanto más capaz es uno de nombrar lo que vive, más apto será para vivirlo, y para transformarlo.” (Petit, 1999, pp. 73-74). La lectura permite construir una identidad abierta para el alumno de secundaria que evite excluir y que esté en continuo cambio. En la misma línea, la investigación desarrollada por Calvo (2011) con alumnado inmigrante de Secundaria demuestra cómo un cambio metodológico en la educación literaria, basado en dar más voz a los estudiantes, favoreció su adaptación al sistema educativo y a la cultura de acogida.

La adquisición de la competencia literaria mediante un itinerario textual en un aula de 4º de ESO

Así pues, en el ámbito escolar, aunque también fuera de él, es evidente la necesidad de afrontar este reto. Parece una verdad absoluta hablar de los beneficios que la lectura aporta al individuo, pero en el día a día de las aulas muchos alumnos manifiestan que la lectura no tiene utilidad. La situación se agrava con la constatación de la deficiente comprensión lectora de muchos estudiantes en cursos ya avanzados de secundaria. Y si nos referimos a textos literarios, los estudiantes encuentran, además, poca motivación para su lectura.

Varias pueden ser las causas de estas dificultades: Manresa (2012) muestra la inseguridad y la escasez de recursos de los alumnos para referirse a las características de los textos literarios; por otra parte, el enfoque histórico de las lecturas, tan alejado de su contexto personal, motiva su despreocupación hacia el texto; además, su estudio concluye que, aunque la lectura pueda considerarse un acto individual, los jóvenes habituados a estar conectados en red demandan más actividades de tipo social para trabajar la lectura en el aula. Según Díaz-Plaja (2002), para llegar a este lector de Secundaria se debe abordar un repertorio diverso de lecturas, agrupadas en ejes o itinerarios de estudio literario (temáticos o genéricos) y que establezcan conexiones con la actualidad, lo que les permitirá desterrar prejuicios hacia la lectura. Dueñas (2019) relaciona el rechazo que los adolescentes muestran hacia la lectura con el modo de evaluación que se practica habitualmente, que interfiere en la relación del lector con el texto y atenta contra el placer por la lectura puesto que se examina de los contenidos. Además, estas pruebas mezclan diferentes competencias, quedando en ocasiones la competencia literaria relegada a una cuestión anecdótica.

La necesaria renovación metodológica de la educación literaria para que el alumnado alcance mejores niveles de competencia literaria debe comenzar por un replanteamiento de las finalidades de la misma. Para Dueñas (2013), “la escuela tampoco debe hacer lectores, sino formar para poder ser lector”. En esta línea de revisar los objetivos de la educación literaria,

Sánchez Corral (2003) planteó la necesidad de una reflexión para dotar a la educación literaria de una didáctica que la definiera y profundizara. Sus objetivos se deberían centrar en los siguientes aspectos: 1) afectivos (actitud positiva hacia los textos, considerándolo arte y juego); 2) cognitivos (formulación de expectativas, comparaciones, hipótesis...); 3) metalingüísticos (reconocimiento de los mecanismos formales del texto) y 4) ético-discursivos (la experiencia literaria como actitud crítica ante la sociedad ). De modo más sintético, Colomer (2014) propone dos aspectos sobre los que se debería incidir en el aula como base para alcanzar la competencia literaria: la participación emocional del lector y el desarrollo de procedimientos de análisis e interpretación de los textos.

## 2. Método

### 2.1. *Sujetos del estudio y contexto educativo. El profesor como investigador*

La investigación se ha llevado a cabo en un instituto público de la ciudad de Zaragoza, en un grupo de cuarto de la ESO compuesto por 26 alumnos entre los que no hay ninguno diagnosticado con dificultades del lenguaje. El instituto cuenta con un programa de implantación de *Chromebooks* que ha permitido que las tareas pudieran ser programadas y llevadas a cabo por medios digitales, en el contexto sobrevenido de enseñanza no presencial. Es un grupo mayoritariamente masculino (21 a 5), con asignaturas del itinerario académico y con optativas de perfil de ciencias. El perfil académico del grupo suponía un desafío para la materia de Lengua castellana y Literatura porque su reticencia hacia la lectura era puesta de manifiesto continuamente y las pruebas escritas recogidas durante el primer trimestre verificaban dificultades en su expresión, claramente relacionadas con un hábito lector poco desarrollado. Además, en conversación con ellos, no mostraban ningún tipo de tapujo para indicar e incluso vanagloriarse de no leer absolutamente nada.

La adquisición de la competencia literaria mediante un itinerario textual en un aula de 4º de ESO

La preocupación por mejorar los procesos de aprendizaje literario en esa clase justifica la investigación-acción. Como propone Elliot (1990), esta investigación surge de la reflexión del propio docente sobre su acción. A través de un diseño flexible permite atender a los objetivos de innovación y que se aporten abundantes datos, incluidas las apreciaciones del docente-investigador, que sirven para valorar la situación de partida y los resultados que produce la intervención docente, siempre con la finalidad última de mejorar la práctica educativa.

Los hábitos de lectura de los alumnos y el efecto que la literatura produce en ellos no deben evaluarse únicamente mediante instrumentos cuantitativos. Por ejemplo, un lector puede haber tenido pocas lecturas pero una gran cantidad de experiencias válidas que demuestran la pretendida competencia literaria. Por ello, el enfoque para abordar este trabajo de investigación educativa es etnográfico. La investigación etnográfica resulta más eficaz para el análisis de los fenómenos culturales, basados más en la reflexión que en la búsqueda de la causalidad o leyes generales. Esta metodología, aplicada a contextos educativos, potencia la reflexión y la capacidad investigadora del docente (Woods, 1987). Pero no puede quedarse en la descripción del fenómeno estudiado, sino que intenta que la intervención pedagógica sirva para mejorar la situación educativa inicial, sugiriendo alternativas, tanto teóricas como prácticas.

Mendoza (2011) defiende al profesor como investigador que parte de la realidad de su aula, la analiza, la valora en relación con los nuevos enfoques y plantea investigaciones orientadas a mejorar aspectos de la enseñanza/aprendizaje. La renovación de la educación literaria, en opinión de Mendoza, parte de que converjan formación e investigación en los docentes.

En definitiva, el enfoque etnográfico adoptado otorga a este estudio la perspectiva personal para presentar la experiencia vivida alrededor de las sesiones de lectura y favorece una perspectiva crítica para superar las dificultades observadas en el contexto educativo de partida (Hammersley & Atkinson, 1994; Sabirón, 2006).

### **3.2. Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos**

Para la recogida de datos durante la intervención educativa se emplearon diferentes instrumentos:

- Cuestionarios a los alumnos (previo y posterior a la intervención educativa, véase anexo 1). Para saber de dónde partíamos se elaboró un cuestionario previo a la propuesta de intervención con preguntas mayoritariamente abiertas que proporcionaran información amplia y variada en las respuestas. Las preguntas se centraron en sus hábitos y gustos lectores y en la metodología vivida en las clases de literatura y lectura. El formulario fue validado por dos personas ajenas al proyecto (una investigadora universitaria y una docente de secundaria) que sugirieron alguna modificación. Al término de las sesiones se pasó a los alumnos otro cuestionario, también mayoritariamente de respuesta abierta, que sirvió para que valoraran el grado de satisfacción con el proceso. Las respuestas abiertas se analizaron mediante un proceso de establecimiento de categorías emergentes, centradas en los dos presupuestos de partida de la investigación (desarrollo de experiencias significativas de lectura y desarrollo de habilidades complejas de competencia literaria).

- Grabación de sesiones de conversación literaria. La naturaleza abierta del enfoque etnográfico requiere registrar las percepciones de los participantes. Por ello todas las tertulias fueron grabadas en audio y transcritas.

- Tareas escritas como herramienta de evaluación de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluyeron ejercicios de escritura creativa relacionados con algunas de las

La adquisición de la competencia literaria mediante un itinerario textual en un aula de 4º de ESO

lecturas, y una tarea final de reflexión escrita sobre las obras seleccionadas.

- Cuaderno de campo del docente-investigador: el diario o cuaderno de campo sirve para registrar con una temporalidad inmediata lo que sucede en el ambiente de investigación. Las notas de campo dotan de transparencia al proceso subjetivo del investigador. Desde el inicio de la investigación se han anotado las dificultades para abordar la implantación de la propuesta y, sobre todo, las impresiones al término de cada sesión de conversación literaria.

### **3.3. Procedimiento y cronograma**

La intervención se llevó a cabo en el segundo trimestre del curso escolar 19/20. Combinó sesiones presenciales a lo largo de 7 horas, a razón de una hora semanal, con tareas de trabajo individual del alumno, fuera de clase. La lectura dramatizada de *Bodas de sangre*, prevista para una 8ª sesión, tuvo que ser reemplazada por la lectura individual por la situación excepcional vivida durante el curso 19/20 a causa del COVID-19. A partir de este momento, todas las actividades fueron programadas mediante tareas que se compartían en el *Classroom* que, desde el inicio de curso, tenía la profesora-investigadora con esta clase. Las sesiones presenciales fueron grabadas, previo consentimiento parental. Esta decisión, tal y como se ha explicado, servía para hacer un análisis más minucioso de las intervenciones de los alumnos, que fueron transcritas asignándoles nombres figurados.

Al finalizar todas las sesiones, y como tarea final, se programó un trabajo monográfico a modo de ensayo de síntesis de lo aprendido, para que los alumnos reflexionaran sobre el papel de la madre como personaje literario, tomando como referencia los textos trabajados y a partir de unas pautas dadas, pero dejando libertad para enfocar la reflexión a su conveniencia.

**Tabla 1***Secuenciación de las sesiones*

<b>Sesiones</b>	<b>Descripción</b>	<b>Instrumentos y herramientas</b>
<i>1ª Sesión</i> (24/01/2020)	Presentación de la actividad Presentación del corpus Directrices para la tarea final Introducción a la primera lectura	Imagen interactiva del corpus Imagen interactiva de Walt Whitman
<i>2ª Sesión</i> (31/01/2020)	Tertulia de Walt Whitman Introducción a Edipo	Imagen interactiva de Edipo
<i>3ª Sesión</i> (06/02/2020)	Visionado de Edipo	
<i>4ª Sesión</i> (07/02/2020)	Tertulia de Edipo Escritura creativa: cambio de punto de vista a Yocasta	Trabajo individual del alumno
<i>5ª Sesión</i> (14/02/2020)	Tertulia de Edipo Presentación de la siguiente obra y distribución de los grupos de lectura	Powerpoint de los cuentos
<i>6ª Sesión</i> (21/02/2020)	Tertulia de los cuentos Presentación de la novela <i>El baile</i>	Padlet (mural colaborativo en red)
<i>7ª Sesión</i> (28/02/2020)	Tertulia de <i>El baile</i> Escritura creativa: final alternativo	Escritura creativa Trabajo individual del alumno
<i>8ª Sesión</i> (13/03/2020)	Lectura individual de <i>Bodas de sangre</i> Ejercicio de identificación de símbolos en poemas de Lorca	Explicación de los símbolos de Lorca
<i>9ª Sesión</i> (20/03/2020)	Pautas del trabajo monográfico	Guion de contenidos Foro de dudas
<i>10ª Sesión</i> (03/04/2020)	Entrega del trabajo monográfico	Rúbrica de corrección

Fuente: Elaboración propia

### **3.4. Justificación de la propuesta metodológica de intervención**

#### *Selección de obras e itinerario intertextual de lecturas*

La elección del corpus para la investigación se ha basado en la intención de organizar las lecturas siguiendo un itinerario temático en torno a una figura fácilmente reconocible para los alumnos, como es la madre. La idea principal consistía en presentar diversos textos y géneros literarios. El primer texto seleccionado fue el poema de Walt Whitman “Canto al cuerpo eléctrico”, que pretende ser una oda al ser humano y, sobre todo, a la capacidad creadora de las mujeres. El segundo fue la adaptación audiovisual del mito de Edipo que RTVE emitió en su serie *Mitos y leyendas*, de interés por el papel controvertido que la madre representa en este mito. El tercero fue una selección de cuentos de los hermanos Grimm: *Jorinde y Jorindel*, *El acertijo*, *La dama duende*, *Los tres enanitos del bosque* y *Las tres hilanderas*, en los que se ven con facilidad los prototipos de la tradición popular. El cuarto fue la novela corta *El baile*, de Irene Nemirovsky, en la que se observa una relación madre e hija fácilmente identificable con la realidad de los alumnos. El último fue la obra teatral de Federico García Lorca, *Bodas de sangre*, para destacar el papel de la madre del novio en una sociedad patriarcal.

Mendoza (1998) establece que adquirir la competencia literaria incluye reconocer las presuposiciones y expectativas que contribuyen a descodificar la retórica, el estilo y los conceptos por parte del alumno lector. Los componentes serían los códigos culturales, las modalidades del discurso y sus estructuras y por último, las destrezas para descodificar e identificar la interacción y cooperación receptora, o sea por enriquecer el intertexto, que sería el componente básico para este autor, puesto que permite al lector establecer interpretaciones legítimas que no contradicen al texto y a las que aporta su bagaje de lectura personal permitiéndole formular múltiples interpretaciones.

Los itinerarios de lectura, o constelaciones literarias de las que habla Jover (2009), proporcionan un eje temático que sustituye al tradicional eje cronológico con el que se suelen abordar las lecturas en secundaria, y permiten buscar un hilo conductor más afín a los intereses de los alumnos. Según Jover estas constelaciones deben transmitir el legado cultural con cierta flexibilidad para que se adecúe al contexto de cada grupo de lectura. Su propuesta sirve como “protocolo de actuación” para alentar a otras que consigan el mismo grado de satisfacción y que Rovira-Collado detalla en su estudio (2019) en el que muestra diversas experiencias de itinerarios con lecturas clásicas que incluyen elementos multimodales relacionándolas con el concepto de narrativas transmedia. Esta investigación también aprovecha las actividades en torno a cada sesión para desplegar mediante la imagen interactiva los contenidos relacionados con cada lectura, favoreciendo el concepto de hipertexto electrónico (Mendoza, 2010).

*El profesor de literatura como mediador entre los libros y los lectores en formación: la conversación literaria.*

Las propuestas de la teoría de la recepción consideran que el lector realiza sus comentarios en colaboración con el grupo para construir la significación del texto. Este nuevo enfoque teórico no pretende que los alumnos contesten correctamente a una serie de cuestiones que plantea el profesor, sino que, tal y como defiende Cuesta (2008), los vínculos que establecen con la lectura y que transmiten en sus prácticas manifiestan los significados culturales que los textos les aportan, así como los conocimientos teóricos de la propia literatura.

En este enfoque, el mediador debe estar preparado para tender los puentes necesarios para que el lector pueda encontrar lo que busca, lo que le permita llegar a la ensoñación que le estimule, ya que parece que el acercamiento erudito a la lectura aleja a los potenciales lectores de una experiencia de placer.

La adquisición de la competencia literaria mediante un itinerario textual en un aula de 4º de ESO

Las conversaciones literarias permiten verbalizar lo que pensamos tras una lectura. Uno de los autores que ha establecido un enfoque más efectivo para realizar este tipo de actividad es Chambers (2007). Para él, compartir las dificultades o desconciertos será imprescindible para darle sentido al texto y construir la historia. Sentirse protagonistas del proceso lector les da a los alumnos la confianza para expresar sus argumentos de manera convincente porque tienen sentido para la persona que los defiende. Además, la lectura dialógica parte siempre de la seguridad de que sus comentarios van a ser respetados y atendidos frente a otros lectores en igualdad. Por tanto, este aprendizaje implica la participación de alumnos que solían mantenerse al margen y favorece su autoestima, puesto que es en su razonamiento y no en la posición de poder que suele adquirir el profesor desde donde se valoran las aportaciones (Aguilar, Cuxart, Pulido y Olea, 2010).

Con la conversación literaria guiada se logra una profundización en la lectura que permite descubrir patrones y favorece la actitud crítica de los participantes, condiciones que acercan a la competencia literaria pretendida.

#### *La escritura literaria y la escritura académica*

El papel activo del alumno lector se puede potenciar con la escritura creativa al hilo de las lecturas. A principios del siglo XXI llegan corrientes para desarrollar un tipo de escritura asociada a la difusión de talleres literarios, que implicaban cierto cambio en la manera de trabajar las lecturas. Según Dueñas (2013) “escribir con intención literaria necesita de la lectura como sustento intelectual y recurso imprescindible” y lo considera un procedimiento eficaz para formar lectores. También Moreno (2008) establece diferentes tipos de escritura creativa que van desde la imitación seria hasta el pastiche o la sátira.

Por otra parte, Calvo y Taberner (2014), que llevaron a cabo una propuesta en la que los adolescentes plasman sus

impresiones de lectura en un blog, apreciaron cómo la escritura desarrolla el pensamiento divergente de los alumnos y su capacidad de reflexión.

Este trabajo de escritura reflexiva se ha propuesto como tarea final de la intervención educativa diseñada. Para Martín Peris (2001) lo más importante para llevar a cabo un enfoque por tareas es centrarlas en los intereses de los alumnos. Por ello, al término de todas las sesiones de lectura los alumnos realizan un ensayo personal monográfico sobre el personaje literario de la madre en las lecturas seleccionadas, tema que todos pueden enriquecer con sus vivencias personales.

*Evaluación de los resultados de aprendizaje y evaluación del proceso por parte de los alumnos participantes*

Como señalábamos al inicio, la evaluación de las lecturas en el aula de secundaria es una cuestión controvertida, que a veces contamina con la calificación el enfoque abierto de la recepción que da voz al alumno. En nuestro estudio, se han diferenciado por un lado, los procedimientos de evaluación de los resultados de aprendizaje de los alumnos, y los resultados de la investigación.

Para evaluar los resultados de aprendizaje, de carácter curricular (*Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo*), se han tenido en cuenta las tertulias grabadas (complementadas con las observaciones recogidas en el cuaderno de campo de la investigadora), las tareas de escritura y la tarea final monográfica.

Las primeras fueron evaluadas con un diario de observación que valoraba su participación y aportación en cada sesión para obtener una nota en el bloque 1 de comunicación oral, así como en el bloque 4 de educación literaria que fomenta el gusto lector compartiendo impresiones de los libros (C.LE.4.3). Las tareas de escritura asociadas a las sesiones 4 y 7 se vincularon a la escritura creativa que se asocia dentro del bloque 4 con la redacción de intención literaria (C.LE.4.5) y por

La adquisición de la competencia literaria mediante un itinerario textual en un aula de 4º de ESO

último, el trabajo monográfico final les permitía desarrollar muchos de los criterios que exige el currículo aragonés en 4º de la ESO como: aplicar técnicas para planificar los escritos (C.LE.2.5), la redacción formal (C.LE.2.6 y 3.9), utilización de recursos de las TIC (C.LE.2.7) o la consulta y cita correcta (C.LE.4.6). Para facilitar la corrección de esta tarea se facilitó a los alumnos una rúbrica que distinguía todos los aspectos.

**Tabla 2**  
*Rúbrica de evaluación del trabajo monográfico*

	<b>Muy bien 1'25</b>	<b>Bien 0'75</b>	<b>Insuficiente 0'25</b>	<b>Anulado</b>
<b>Trabajo previo</b> Entrega del guión y aplicación de cambios  10%	Guion completo y jerarquizado con ejemplos concretos	Guion sin orden pero aplica correcciones	Guion poco desarrollado y no aplica cambios	Sin guion
<b>Coherencia</b> Coherencia en el tratamiento del tema  20%	Todo el texto tiene un sentido global sobre un mismo tema desarrolla	El texto tiene un mismo tema pero hay saltos temáticos poco lógicos	Salta de una tema a otro sin justificación, desordenado	No hay coherencia
<b>Párrafos temáticos</b> Organización del contenido en párrafos temáticos  15%	Cada párrafo contiene una idea y usa marcadores discursivos	Elabora párrafos temáticos pero no están conectados	Solo hay algún párrafo, contiene ideas sueltas y poco conectadas	Apenas hay párrafos

<b>Análisis</b> Profundidad y análisis original en el tratamiento de tema 10%	El análisis está bien explicado y ejemplificado , las categorías de análisis son originales	El análisis era superficial y olvida ejemplificar algún aspecto principal	Apenas analiza y explica con poco detalle	No analiza nada
<b>Expresión lingüística</b> 15%	Usa un registro formal, no aparecen coloquialismos y la expresión está cuidada. No hay fallos de redacción ni ortografía y utiliza marcadores discursivos	Usa un registro formal, pero aparecen coloquialismos y la expresión está poco cuidada. No hay fallos de redacción ni ortografía y utiliza algún marcador discursivo	Usa un registro poco formal, con coloquialismos y la expresión está poco cuidada. Hay fallos de redacción y ortografía. No utiliza marcadores discursivos	No escribe en el registro apropiado
<b>Citas</b> 10%	Las citas siguen las indicaciones del documento e incluye una de cada tipo	Las citas siguen las indicaciones del documento e incluye una	Las citas no siguen las indicaciones del documento	No incluye citas
<b>Bibliografía</b> 10%	Aporta la bibliografía correctamente y añade alguna referencia más	Aporta la bibliografía correctamente	Aporta la bibliografía de manera inadecuada	No aporta bibliografía

La adquisición de la competencia literaria mediante un itinerario textual en un aula de 4º de ESO

<b>Formato</b>	Sigue las indicaciones	Sigue alguna de las indicaciones	Sigue pocas indicaciones	No sigue las indicaciones
10%				s

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, los alumnos han manifestado su satisfacción con este enfoque, novedoso para ellos. Suscitó muchas dudas en su presentación, pero al final han valorado positivamente que se les haya forzado a presentar un trabajo de estas características que exigía un proceso de reflexión al que no están tan acostumbrados. El hecho de tener que relacionar textos tan diversos bajo un mismo epígrafe con la única premisa de sus propias percepciones, supone un reto para ello que han superado. Mayoritariamente se observan ideas propias bien fundamentadas que se relacionan con la comprensión de los textos. Sin embargo, la adecuación del lenguaje y la calidad de todos los trabajos no han sido sobresalientes.

#### **4. Resultados de la investigación-acción**

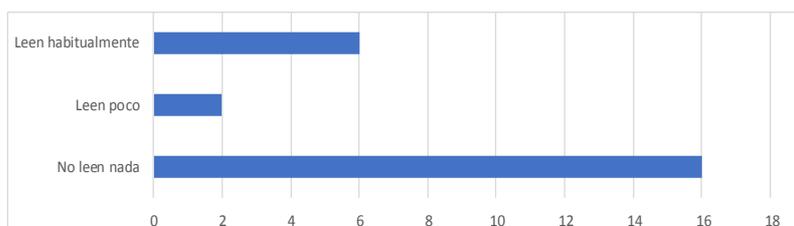
Los resultados obtenidos se basan en los datos recogidos mediante la valoración pre y post intervención, las grabaciones de las tertulias y el trabajo personal monográfico. Primero se analizan los cuestionarios y después las conversaciones literarias, siguiendo el orden de los libros trabajados en las sesiones. Finalmente, se aborda el análisis del trabajo monográfico.

Al margen de lo que revelan los cuestionarios, la investigación parte de dos presupuestos claros que buscan la adquisición de los procesos cognitivos que sirven para alcanzar la competencia literaria por un lado, y por otro, provocar experiencias de lectura en los alumnos explotando su matiz emocional. En base a estos dos elementos y gracias a la

intertextualidad que presenta el itinerario propuesto se han recogido los resultados que permiten valorar si los alumnos están en proceso de adquirir la competencia literaria. Estas categorías amplias se desglosan en subcategorías más concretas que han emergido de los datos. En lo que respecta a las respuestas lectoras de los alumnos en las conversaciones literarias se ha seguido un proceso de categorización de abajo a arriba, es decir, de los datos a las categorías y de allí a su interpretación teórica.

#### **4.1. *Análisis de los cuestionarios a los alumnos (previo y posterior a la intervención)***

Las respuestas a los cuestionarios (previo y posterior a la intervención) se analizan de manera cuantitativa (en porcentajes y gráficas) y se seleccionan las respuestas más relevantes obtenidas de las preguntas abiertas. Lo más llamativo se muestra en la siguiente gráfica:

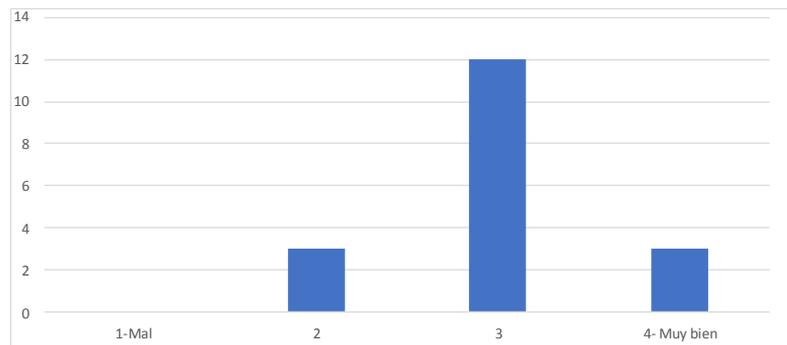


**Figura 1.** Hábito lector de los alumnos

Además del alto número de alumnos que afirma no leer, hasta 14 alumnos solo leen por obligación de la asignatura aunque, se muestran abiertos a las recomendaciones. Algunos afirman “no leo y no me recomiendan” o “si es literatura, no me gusta”. Dejan claro que la literatura debe enseñarse de manera más dinámica y que el sistema de fichas de lectura o elaborar resúmenes es lo más habitual. Mi propuesta se ajusta a varias de las cuestiones que proponen como: realizar la conversación sobre libros o escoger lecturas con pocas páginas.

La adquisición de la competencia literaria mediante un itinerario textual en un aula de 4º de ESO

En el cuestionario posterior a la intervención, los alumnos han resaltado que la forma de trabajar las lecturas ha sido muy diferente a lo que estaban acostumbrados y mayoritariamente han destacado que el cambio ha sido a mejor porque podían compartir sus ideas y mejorar su comprensión o, incluso, ver otros puntos de vista. Sin embargo, algunos se han sentido cohibidos por hablar en público y ante una grabadora. Destacan que hubiera sido mejor trabajar las lecturas en grupo más pequeño. Pero, en general, el siguiente gráfico muestra su satisfacción.



**Figura 2.** Valoración de la intervención docente por los alumnos

#### ***4.2. Análisis de las respuestas lectoras durante las conversaciones literarias***

En las primeras sesiones apenas se encuentran ejemplos donde los alumnos demuestren las categorías pretendidas (procesos cognitivos y experiencias de lectura), pero a lo largo de las sesiones, la metodología muestra su eficacia y son muchos los comentarios que podrían ilustrar los componentes cognitivos y emocionales de los procesos lectores de los alumnos.

*1ª Sesión: Walt Whitman “Canto al cuerpo eléctrico”*

La primera conversación literaria en torno al poema de Walt Whitman fue una experiencia novedosa para estos alumnos en la que se sintieron un poco desconcertados.

Peter Pan: ¿Qué te digo si no lo he entendido?

Pero, incluso en esta primera sesión, descubren entre todos las posibles interpretaciones, lo que Mendoza (2010) denomina “architectura”.

Gulliver: Este párrafo no lo entiendo.

Sherlock: Lo que entiendo es que hay que leer la siguiente estrofa, porque dice que la mujer es la puerta del alma. Entonces el hombre y el niño han salido los dos de una mujer y por eso se refiere a que los dos son una fusión de lo grande y lo pequeño.

Se encuentran pocas respuestas al analizar el nivel metalingüístico en esta primera sesión. A pesar de eso, algún alumno da muestra de esta capacidad:

Pinocho: Es perfeccionista porque quiere describir todos los detalles con muchos adjetivos para que se vea lo que él piensa.

En cuanto a la experiencia de lectura, se observa la distancia emocional entre el poema y los alumnos, con casi ningún comentario que muestre una vinculación significativa, excepto:

Casper: Yo creo que lo que me ha sorprendido es que una persona, por la edad que tenga o el físico que tenga, deba estar maldito.

*2ª y 3ª Sesiones: Edipo*

*Edipo Rey* es una de las obras que más reacciones personales y juiciosas ha despertado entre los alumnos. La

La adquisición de la competencia literaria mediante un itinerario textual en un aula de 4º de ESO

lectura literaria, al margen de buscar las convenciones tradicionales de los ejercicios de comprensión y saber si les gusta o no el texto, debe animarlos a encontrar los significados culturales que permiten la apropiación del texto (Cuesta, 2008).

Frankenstein: Siendo un mito griego casi seguro nos ha llegado porque nosotros hablamos en latín y básicamente, nuestra base viene de Roma y parte de la base de los romanos, viene de Grecia.

Las referencias intertextuales a otras historias también se manifestaron:

Dulcinea: Me recordó a la historia de Moisés de la Biblia porque también lo abandonaron cuando era pequeño y se convirtió en rey de Egipto.

En esta lectura, la dimensión emocional de la experiencia literaria se manifestó más veces, incluso los juicios emocionales a veces se tornaron viscerales:

Frankenstein: Voy a defender a los dioses.  
Investigadora: ¿Vas a defender a los dioses?  
Frankenstein: Sí, un ateo defendiendo a los dioses griegos, sí. Pero porque de todos los dioses que hay, son los que más me gustan.

#### *4ª sesión: Cuentos*

Lo más llamativo en la tertulia de los cuentos se refiere a la controversia por las enseñanzas o moralejas de las historias:

Ali Baba: Luego la moraleja es que tienes que ser amable con todo el mundo, que sean amable contigo, porque das lo que recibes.

O:

Pocahontas: La curiosidad mató al gato.

La comprensión del grupo también se vio favorecida al intentar explicar el cuento de *Las tres hilanderas*.

Gulliver: La hija en el castillo tienta un poco a la suerte porque como no sabe hilar hasta que no llegan las mujeres, pues no hace nada.

Ariel: Se aprovecha de los demás.

Frankenstein: Sí que diría que la enseñanza es que más que trabajar mucho hay que saber un poquito tus cartas, porque la tía no llega a trabajar casi. Pero llega y se encuentra tres que trabajan mucho.

Don Juan: Conclusión, juega tus cartas.

También se observa un interés por encontrar las semejanzas con otros cuentos que conocían de antemano. En cuanto al papel de la madre, en seguida surgieron las referencias a Disney, incluso llegando a conclusiones globales de todas sus películas.

Amadís: Disney mata a casi todas las madres.

Los alumnos expresan su parecer, muchas veces identificándose con la historia, lo que Sipe (2011) denomina respuesta transparente, lo que demuestra cómo ese componente emocional relacionado con la lectura no se puede obviar.

Frankenstein: Si eres un chico te dice ¡vete de aquí!

#### *5ª sesión: El baile*

En *El baile* también se produjo una tertulia cuyo foco principal recayó en criticar a la madre de la protagonista, incluso sirvió para compartir su interpretación del final de la novela:

Peter Pan: A mí la madre me parece muy mala persona la verdad, mala, mala y luego, yo creo que al final se reconcilian porque ella ya sí comprende el rechazo que sufre su hija por su parte.

La adquisición de la competencia literaria mediante un itinerario textual en un aula de 4º de ESO

Son capaces de elaborar todo un discurso moral sobre una mujer que vive con el dinero que gana el hombre:

Dorian: Yo también me voy a meter un poco con la madre, tiene ese dinero gracias a su marido y como que quiere ser de la alta clase como los demás y ha sido gracias a su marido.

Una alumna identificó la actualidad de la historia en el conflicto madre-hija.

Pocahontas: Se podría resumir a lo que sería una conversación de 5 minutos de una madre y una hija ahora porque realmente es como un rifirrafe que tienen.

Y también se demostró su capacidad para interpretar más allá de la propia historia

Melquiades: La madre tiene como una máscara, como que quiere aparentar algo que no es pero en verdad, en realidad, como en el final ha pasado es una persona que en verdad se preocupa por su hija aunque no lo aparente.

Por tanto, en estas sesiones se verifica que las respuestas emitidas por los alumnos responden a las categorías emergentes que pretendíamos, respecto a los procesos cognitivos y la experiencia emocional que comprende la competencia literaria.

#### ***4.4. Análisis del texto escrito final (tarea final)***

Si en las tertulias muestran su opinión sin censura, en el trabajo monográfico, con un tiempo añadido de reflexión, son capaces de desarrollar pensamientos muy elaborados, en algunos casos de una complejidad que supera la mera comprensión textual de las obras.

En el poema de Walt Whitman se observan hipótesis asociadas a los componentes cognitivos, es decir, la capacidad de establecer una teoría asociada a la lectura del texto:

Viernes: En resumen, Walt Whitman está describiendo y comparando los cuerpos de la mujer y hombre para llegar a la conclusión de que son completamente iguales.

El extrañamiento estético (Sanjuán, 2013) que aparece cuando el lector percibe una lectura insólita o inventa una realidad nueva que provoca su atracción se muestra en:

Pepito Grillo: En este texto resalta la interacción del yo poético con el mundo que lo rodea, con los seres humanos que habitan ese mundo del que Walt Whitman pretende ser nueva voz.

Es interesante ver cómo algún alumno, después de lo comentado en clase, ha desarrollado en su trabajo una hipótesis más elaborada de uno de los cuentos. El comentario en la tertulia fue:

Ximena: La bruja, en este caso, es como que tiene dos papeles: uno, el malo, que es secuestrar a todas las doncellas y el bueno, porque les da de comer, tipo que las cuida.

Y lo que muestra Frankenstein en el monográfico:

Frankenstein: Esta bruja lleva a cabo el papel de madre de una manera bastante especial y es que, ella se dedica a secuestrar a las doncellas que se acercan a su castillo para convertirlas en pájaros y encerrarlas en jaulas. Sin embargo, no podemos olvidar que esas doncellas no sufren ni frío ni calor, no pasan hambre porque la bruja les alimenta. Es decir, es casi como una madre sobreprotectora, que se dedica a coger a las hijas cuyas irresponsables madres las han dejado acercarse a un peligroso castillo, y las adopta como

La adquisición de la competencia literaria mediante un itinerario textual en un aula de 4º de ESO

suyas, protegiéndolas como pequeñas joyas, para siempre.

En el trabajo sobre *Edipo* se advierte el desarrollo de numerosas habilidades de la competencia literaria, entre otras, como expresa Mendoza (1998), la reconstrucción de la intencionalidad del texto, reordenando la lectura:

Ivanhoe: La historia quiere dejarnos claras dos cosas: que las malas obras se pagan, y que el destino es inevitable y no se le puede burlar, por lo que los tres protagonistas de la historia son castigados de forma cruel.

También interpretan el mito haciendo uso de sus esquemas culturales previos.

Ariel: Otro rol común es el de sumisión de la mujer hacia el hombre, este aparece en el “Mito de Edipo” donde la madre hace caso al padre y abandona a lo más valioso que tiene: su hijo.

Las hipótesis incluso van más allá de la propia valoración hacia el personaje y dan una explicación que se ajusta más al contexto histórico de la obra:

Gulliver: Yo creo que a ella la obligaron a quedarse en el poder en contra de su voluntad (refiriéndose a Yocasta).

En cambio, este alumno interpreta apelando a las emociones que despierta en él la acción de la madre:

Pepito Grillo: Aunque fuera Layo el que dejara a Edipo en aquel árbol, ella se lo consintió, y por lo tanto es una persona cruel que solo piensa en sí misma.

En los cuentos, más allá de las hipótesis establecidas sobre la propia trama, también algún alumno expresó las causas para justificar el comportamiento de los personajes:

Amadís: Las madrastras, por un lado, son odiosas y hacen que los personajes se distancian de ellas y de esta manera, se crean personajes más intrépidos, aventureros y valientes.

O también perciben los aspectos metaliterarios mezclándolo con su opinión:

Siddharta: La madre en estos textos no suele tener un papel muy importante, lo que no me parece muy normal ya que el papel de las madres reales es muy importante y positivo.

En lo que se refiere a los aspectos cognitivos, se puede apreciar un reconocimiento de las estructuras del texto, por ejemplo en la interpretación que realizan del papel del protagonista en la historia:

Pocahontas: Algunas veces, no es necesario dar a la madre un papel profundo, sino que basta con asociarle un papel bastante clásico para que la obra pueda continuar.

Celestina: Muchas veces sin estos personajes, las brujas y las madrastras, las historias serían muy pobres ya que son éstos los que le dan juego siempre a la historia, crean conflictos.

También analizan la trascendencia de ese papel en su realidad personal más cercana

Regenta: El papel que reciben en los cuentos la madre y la madrastra son bastante opuestos, la madre siempre es la “buena” y la madrastra la “mala” y todo esto causa problemas ya que luego se aplican estereotipos hacia estos dos personajes en la vida real causando problemas familiares.

La adquisición de la competencia literaria mediante un itinerario textual en un aula de 4º de ESO

La percepción de las formas del discurso y la forma permite la significación de elementos altamente significativos.

Pinocho: a las madres casi siempre se les asocia con términos cariñosos y como personas bondadosas, mientras que a las madrastras se les asocia con adjetivos poco agradables y afectuosos.

A veces con una profundidad que sorprende:

Celestina: Normalmente en estas obras la mujer vive como en una vida privada mientras el hombre es el que se expone a la vida pública.

Llama la atención, conforme se van adaptando a la metodología, cómo cada vez lanzan más hipótesis sobre los textos. Así, en *El baile*:

Celestina: Existe una gran competencia de inteligencia y belleza entre ellas, esta obra habla de los conflictos que se pueden establecer entre una madre y una hija.

A pesar de no haber realizado la tertulia de *Bodas de sangre*, en el trabajo se muestran sus impresiones tanto sobre la madre del novio como sobre la ausencia de la madre de la novia. Mayoritariamente fueron capaces de relacionar esa madre con una sociedad claramente machista, pero también fueron capaces de analizar las posibles causas y proponer hipótesis relacionadas con el comportamiento de los protagonistas.

Ivanhoe: En esta obra la novia no busca su origen, no le interesa, pero el autor parece dejarnos ver que el abandono de la madre es el origen del carácter caprichoso de la novia y que hace que todo acabe en tragedia.

Como el trabajo final pedía una reflexión sobre el personaje de la madre en los textos seleccionados, ellos

esbozaron unas conclusiones que, en general, demuestran su capacidad para establecer conexiones intertextuales:

Pocahontas: Cada vez hay más películas y libros en los que la mujer es la heroína o la madre juega el papel de personaje fuerte. En ese aspecto se podría decir que estamos evolucionando e innovando.

Las reflexiones culturales son habituales en casi todos los trabajos

Ivanhoe: Hoy no nos castigan los Dioses o el destino, hoy nos castigan los jueces cuando se priva al menor del cuidado necesario para su protección.

Demuestran conocer la intención del autor sobre aspectos metaliterarios

Ali Baba: los autores censuran más sus obras porque si no, es posible que los lectores de estas obras se les "tiren encima",

Incluso usan el lenguaje con intención metafórica, el denominado "extrañamiento estético"

Don Juan: La maternidad es un espacio donde buscamos ese refugio y tranquilidad que ellas nos pueden dar.

Y finalmente, no faltan en sus trabajos las conclusiones referidas a los aspectos emocionales

Dulcinea: Ellas cuidan, sufren, perdonan, apoyan, sacrifican, toleran, aman y así, mil cosas más. Por muchas cosas que hagamos mal, ellas siempre van a estar a nuestro lado. [...] todos tenemos a nuestra madre como ejemplo a seguir, por todo lo que hace por y para nosotros

o

La adquisición de la competencia literaria mediante un itinerario textual en un aula de 4º de ESO

Dorian señala: Nos aporta serenidad y cariño, siendo pilar clave en nuestra unión. En mi casa ¡MADRE NO HAY MÁS QUE UNA!

#### ***4.5. Análisis global de los resultados de aprendizaje***

Los comentarios que los estudiantes han mostrado durante la tertulia y, sobre todo, las reflexiones realizadas en sus trabajos monográficos, sugieren que muchos de ellos han alcanzado los criterios y categorías que se señalaban como indicadores de la adquisición literaria. Por otro lado, la valoración que muestra los formularios finales y los comentarios de sus trabajos incluyen un resultado positivo hacia la experiencia llevada a cabo, que confirma la necesidad de cambio metodológico en las aulas.

Si bien una de las cosas que más llama la atención ha sido su sorpresa ante la metodología, algunos manifestaron no entender qué se les pedía porque nunca habían hecho nada parecido. Por tanto, creo que la propuesta del itinerario textual debe iniciarse en cursos inferiores para familiarizarse con el proceso de diálogo y reflexión que las lecturas provocan y no iniciarlos en cursos como cuarto de la ESO donde la preocupación por finalizar la etapa les lleva a estar más preocupados por obtener una nota satisfactoria que a dejarse llevar por lo que plantea el docente. De hecho, las transcripciones de las tertulias muestran cómo la primera sesión fue mucho menos fluida y más guiada que el resto de las sesiones, en las que se animaron a intervenir. Los comentarios apuntados en el diario de campo también demuestran esa incertidumbre en la práctica por intervenir demasiado, pero que, a lo largo de las sesiones, fue desapareciendo. A pesar de la escasa mediación por parte del profesor, algunos alumnos manifestaron estar cohibidos tanto por su falta de costumbre por hablar en público como por el hecho de ser grabados, por tanto creo que también esta experiencia hubiera podido mejorarse si ellos no hubieran sentido la presión de la grabación. El número de alumnos, 26, era demasiado elevado, un número más

pequeño quizá hubiera proporcionado tertulias más intensas y con más intervenciones.

### **Conclusiones**

Los resultados satisfactorios de la investigación avalan su principal objetivo para mejorar la competencia literaria. Se muestra como una confirmación más de este nuevo enfoque que pretende que la comprensión lectora vaya más allá de la resolución de fichas de lectura, ya obsoletas. La intervención se ajusta a un número de alumnos muy pequeño como para extrapolar las conclusiones a un nivel mucho más general. Aunque creo que es destacable que un grupo tan manifiestamente contrario a la lectura y con unas calificaciones negativas en el primer trimestre, haya valorado positivamente lo realizado en clase.

Asimismo, hay que destacar que el número de experiencias e investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de la lectura está favoreciendo la concienciación de los docentes preocupados por el nivel competencial de sus alumnos. Otras líneas de investigación pueden ahondar en la aportación de la lectura dramatizada para trabajar las lecturas o para establecer unos criterios de evaluación que aúnen los curriculares con este nuevo enfoque. La tarea final resultó una fuente muy interesante de resultados por los beneficios que aportó a los alumnos, aunque se debería haber pautado más para que no les resultara tan confusa al principio.

El no poder llevar a cabo de manera presencial todas las sesiones programadas, pudo mermar el resultado al obviar ese proceso de lectura dramatizada que hubiera aportado la sesión de *Bodas de sangre*. Pero en cambio, la experiencia de tutorizar las sesiones online potenció una nueva forma de trabajar con el grupo que posibilita una nueva vía de investigación, que previamente debe estar pautada para que las instrucciones resulten claras.

La adquisición de la competencia literaria mediante un itinerario textual en un aula de 4º de ESO

Parece evidente, por tanto, que el cambio en el rol del profesor y el alumno bajo la perspectiva de la teoría de la recepción y la importancia de una experiencia emocional de la lectura con propuestas de intervención como los itinerarios lectores y el intertexto lector del alumnado son los ingredientes que permiten enfocar la lectura en el aula de manera eficaz y motivadora.

## **Bibliografía**

Aguilar, C., Cuxart, M.P., Pulido, M.A., y Olea, M.J. A. (2010). Lectura dialógica y transformación de las comunidades de aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 67, 31-44.

Calvo, V. (2011). Claves para seleccionar un itinerario constructor de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 7, 123-135.

Calvo, V.C., y Tabernero, R. (2014). La lectura literaria y la escritura virtual en la educación inclusiva: una investigación cualitativa con adolescentes inmigrantes en el contexto educativo de España. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8 (2), 121- 140.

Cerrillo, P.C. (2007). *Literatura infantil y juvenil-hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.

Cerrillo, P., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores: La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.

Cerrillo, P.C. y Sánchez Ortiz, C. (2017). Educación y "competencia" literarias (sobre la formación del lector literario). *Literatura en Debate*, 11 (21), 6-19.

Tejuelo. *Didáctica de la lengua y la literatura*, 28 (2018): páginas del artículo  
ISSN: 1988-8430

Chambers, A. (2007). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (2014). El aprendizaje de la competencia literaria. En Lomas, C.: *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 110-122). Barcelona: Octaedro.

Cuesta, C. (2008). *Discutir sentidos: la lectura literaria en la escuela* (Vol. 2). Caracas: Libros del Zorzal.

Díaz-Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. México: UNAM 10(04), 2016. [http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas\\_Angel%20D%C3%ADaz.pdf](http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf)

Díaz-Plaja, A. (2002). El lector de secundaria. En VV. AA. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura, 12*, 171-197.

Dueñas Lorente, J.D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y literatura, 25*, 135-156.

Dueñas Lorente, J.D. (2019). La lectura adolescente y el actual sistema educativo en España: fracasos, logros y propuestas. *Lenguaje y Textos, 50*, 97-106.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Barcelona: Morata.

Felipe, A. y Barrios, E. (2017). Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes. *Investigaciones sobre lectura, 7*, 7-21.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

La adquisición de la competencia literaria mediante un itinerario textual en un aula de 4º de ESO

Jover, G. (Coord.) (2009). *Constelaciones literarias. "Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia"*. Málaga: Junta de Andalucía, Consejería de Educación. [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bibliotecaescolar/imagenes/MisPdf/separatas/libroA\\_35-feb09separata.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bibliotecaescolar/imagenes/MisPdf/separatas/libroA_35-feb09separata.pdf)

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació*, 19, 87-112.

Latorre, V. (2007). Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la ESO. *Ocnos*, 3, 55-76. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2007.03.04](https://doi.org/10.18239/ocnos_2007.03.04)

Manresa, M. (2012). La construcción de identidades a través de la lectura adolescente: una pauta para la actuación escolar. Actas Congreso ANILIJ *Literatura Infantil y Juvenil e Identidades*. Vigo/Braga: ANILIJ-ELOS/CIEC-Universidade do Minho, p. 327-345.

Martín Peris, E. (2001). Textos, variedades lingüísticas y modelos de la lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Carabela*, 50.

Mendoza, A. (1998). El proceso de recepción lectora. En A. Mendoza (coord.). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. (pp 169-189) Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació-Horsori.

Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Mendoza, A. (2008). Leer y comparar: Notas sobre las posibilidades del comparativismo en el aula de educación secundaria. *Lenguaje y textos*, 28, 19-41.

Moreno, V. (2008). Literatura para ser leída, imitada y transformada. En Lomas, C. (coord.). *Textos literarios y contextos escolares* (pp. 179-208). Barcelona: Graó.

Mendoza, A. (2010). Canon e hipertexto. *El invisible anillo*, 12, 32-45.

Mendoza, A. (2011). La investigación en didáctica de las primeras lenguas. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 31-80.

Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43 (2), 379-392.

Munita, F., & Margallo, A.M. (2019). La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles educativos*, 41 (164), 154-170.

Núñez Sabarís, X., Cea Álvarez, A. M., y Dias, A. S. (2019). Literatura por tareas y gamificación: novela policíaca y geografías culturales. *Tejuelo*

Ministerio de Cultura y Deporte (2017). *Observatorio del Libro y de la Lectura*  
<https://fomentodelalectura.culturaydeporte.gob.es/observatorio.html>

Petit, M., Segovia, R., & Sánchez, D. L. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Romero-Oliva, M.F., Trigo-Ibáñez, E., & Moreno-Verdulla, P. (2018). De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino. *Ocnos*, 17 (3), 68-85.

Rovira-Collado, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes

La adquisición de la competencia literaria mediante un itinerario textual en un aula de 4º de ESO

en formación. *Tejuelo Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 29, 275-312.

Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira Editores.

Sánchez Corral, L. (2003). De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos. En A. Mendoza (coord.) *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria* (pp. 319-348). Madrid: Prentice Hall.

Sanjuán, M. (2013). Aprender literatura en la escuela: una investigación etnográfica. *Lenguaje y textos*, 38, 179-188.

Schumacher, J. H, McMillan, S. y Singh, J. (1993). *Study Guide to Accompany MacMillan, Schumacher, Research in Education: a Conceptual Introduction*. Harper Collins College Publishers.

Sipe, L. (2011). Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora. <http://literatura.gretel.cat>

Villanueva, D. (2017). Leer literatura, hoy y siempre. En J. A. Millán (coord.). *La lectura en España. Informe 2017* (pp. 27-32). Federación de Gremios de Editores de España

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

### **Obras de creación**

García Lorca, F. (1961). *Bodas de sangre*. Buenos Aires: Losada.

Grimm, J., Sotillos, E., Grimm, W., & Pascual, M. (1987). *Cuentos de Grimm*. Barcelona: Toray.

Némirovsky, I. (2006). *El baile*, trad. Gema Moral Bartolomé, Barcelona: *Salamandra*.

RTVE. (2012). *Mitos y leyendas: Edipo* [Video]. En <https://www.rtve.es/alacarta/videos/mitos-y-leyendas/mitos-leyendas-edipo-epilogo-fuerza-del-destino/1624162/>

Whitman, W. (1969). *Hojas de hierba*, selección, traducción y prólogo de Jorge Luis Borges. Barcelona: Lumen