



Universidad
Zaragoza



Facultad de Educación. Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales. Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas

Trabajo Fin de Máster. Modalidad B

***Distritos lectores.
Un proyecto de invitación a la lectura
a través de la narrativa.***

Curso 2014-2015

Director:
Fermín Ezpeleta Aguilar

Alumna:
Susana Berdejo González

Fecha de entrega:
25/6/15

Estoy convencida de que la lectura, y en particular la lectura de libros, puede ayudar a los jóvenes a ser un poco más sujetos de su propia vida, y no solamente objetos de discursos represivos o paternalistas. Y que puede constituir una especie de atajo que lleva de una intimidad un tanto rebelde a la ciudadanía.

(Petit, 1999: 18)

ÍNDICE DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. CUESTIONES PREVIAS.....	8
2.1 LA EDUCACIÓN LITERARIA EN EL CURRÍCULO ARAGONÉS	8
2.2 EL CANON LITERARIO.....	10
2.3 EL LECTOR ADOLESCENTE DE HOY.....	12
2.4 LA BIBLIOTECA ESCOLAR.....	13
3. MARCO TEÓRICO.....	14
3.1 LA IMPORTANCIA DEL MEDIADOR.....	14
3.2 LA SOCIALIZACIÓN DE LA LECTURA.....	16
3.3 EL CONCEPTO DE “CONSTELACIÓN LITERARIA”	17
3.4 LA SELECCIÓN DE LECTURAS.....	19
3.5 LA NARRATIVA DE POSGUERRA.....	21
4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	22
4.1 HIPÓTESIS Y PUNTO DE PARTIDA DE LA INVESTIGACIÓN.....	22
4.2 OBJETIVOS PLANTEADOS.....	23
4.3 CONTEXTO EN EL QUE SE HA DESARROLLADO LA INVESTIGACIÓN	23
4.4 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	24
5. ANÁLISIS DE DATOS.....	26
5.1 CUESTIONARIO SEMI-ABIERTO A LOS ALUMNOS.....	26
5.1.1 LOS HÁBITOS LECTORES DE LOS ADOLESCENTES.....	26
5.1.2 EXPECTATIVAS SOBRE EL PROYECTO DE LECTURA.....	32
5.2 CUESTIONARIO ABIERTO A LOS ESCRITORES ANA ALCOLEA Y DAVID LOZANO.....	34
5.3 DIARIO DE LECTURA.....	36

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	38
6.1 LAS RESPUESTAS DE LOS PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN	38
6.2 EL PROYECTO DE LAS “CONSTELACIONES LITERARIAS”	39
7. APLICACIÓN DEL PROYECTO.....	41
7.1 FASE I: EL CONCEPTO DE “CONSTELACIÓN LECTORA”	41
7.2 FASE II: SELECCIÓN DE LECTURAS.....	44
7.3 FASE III: PRESENTACIÓN DE LAS PROPUESTAS DE LECTURA.....	47
7.4 FASE IV: PRESENTACIÓN DE LA DINÁMICA.....	48
7.5 FASE V: LECTURA FRAGMENTARIA Y ELECCIÓN.....	49
7.6 FASE VI: LECTURA.....	50
7.7 FASE VII: TARJETAS DE EMBARQUE Y ENIGMAS.....	51
7.8 FASE VIII: SEGUNDO NIVEL DE LECTURA.....	53
7.9 FASE IX: EVALUACIÓN.....	55
8. CONCLUSIONES.....	56
9. BIBLIOGRAFÍA.....	57
9.1 BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA.....	57
9.2 RECURSOS ELECTRÓNICOS.....	59
9.3 ENTREVISTA-CUESTIONARIO A ESCRITORES.....	59
9.4 LEGISLACIÓN CONSULTADA.....	60
10. ANEXOS.....	61
10.1 CUESTIONARIO ABIERTO A ESCRITORES (PREGUNTAS Y RESPUESTAS).....	62
10.2 APUNTES SOBRE LAS LECTURAS DE LA PRIMERA FASE.....	68
10.3 TARJETAS DE EMBARQUE.....	78
10.4 MISTERIOS Y ENIGMAS.....	81

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se enmarca dentro de la línea B de los Trabajos Fin de Máster propuestos desde el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas coordinado por la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

La presente línea de investigación, centrada en el ámbito del fomento de la lectura dentro de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura a partir de la narrativa (novela, novela gráfica, transmedia, etc.), se articula en torno al precepto que marca el artículo 91 de la LOE que, sobre las Funciones del profesorado, indica (entre otras): “La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente. Los profesores, además, realizarán las funciones expresadas bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.”

Las actividades de fomento lector incluidas en las programaciones de área de los cursos de Secundaria Obligatoria adolecen de falta de conexión con el currículo y con los contenidos concretos de cada curso aplicados en las distintas unidades didácticas (hecho especialmente grave en el área de Lengua y Literatura en el cuál se trabaja específicamente la competencia lectora y literaria). En la mayor parte de los casos, estas actividades se limitan a la lectura (más o menos motivada, evaluada, etc...) de una propuesta (más o menos abierta) de literatura juvenil o adaptada a los jóvenes.

La animación a la lectura, los planes de fomento lector, y los Planes Lectores de Centro son una realidad legislativa desde hace casi dos décadas. Desde todas las áreas del conocimiento debe introducirse como un contenido transversal el gusto por la lectura. El enfoque competencial del proceso de enseñanza-aprendizaje no vino sino a subrayar la importancia de la competencia comunicativa y lingüística de las que la competencia lectora forma parte y la competencia literaria, portal privilegiado de acceso.

La realidad, sin embargo, es que la mayoría de los Planes Lectores de Centro, proyectos de animación lectora o simplemente acciones sistemáticas para el fomento de la lectura han estado circunscritas al área de lengua y literatura castellana. En muchos casos además, todo ha quedado reducido a la propuesta más o menos afortunada de lecturas voluntarias a los alumnos, a una cuestionable prescripción en ESO o a la inclusión de las lecturas en tareas de ABP (proyectos).

Junto a esta realidad se impone también la intuición de que la lectura deja de ser atractiva a partir del Segundo Ciclo de ESO. Las cifras del gremio de libreros, los estudios de hábitos lectores y la constatación de la realidad por parte de los profesores no siempre coinciden. Sin embargo parece claro que la combinación “adolescencia-medios audiovisuales-redes sociales” pone algo más difícil el tan necesario “enganche” a la lectura por parte de nuestros jóvenes.

Un elemento más. El nivel de lectura recreativa correlaciona (según los estudios) con el éxito académico solo detrás del nivel socio-económico y cultural de la familia de procedencia del alumno. Son suficientes razones para plantear un proyecto que trata de ayudar a los jóvenes a construir su propio itinerario lector en la convicción de que el mejor plan es acertar (ayudar a acertar) con las lecturas que harán de cada individuo un futuro lector autónomo.

En este escenario y en sintonía con la propuesta de Cerrillo y Senís sobre el nuevo lector literario (2005: 19), he visto la oportunidad de aplicar con los alumnos de 4º ESO un proyecto de innovación educativa centrado en la lectura. El objetivo del cual es, fundamentalmente, fomentar el hábito lector, pero también el trabajo en equipo en virtud de la socialización de la lectura. El diseño y la planificación de este proyecto de lectura se fundamenta en el concepto “libertad de elección” y el planteamiento de Guadalupe Jover entorno a las “constelaciones lectoras”, el cual consiste en partir de ciertos temas de interés para los estudiantes y crear un itinerario de lecturas conectadas entre sí por unos criterios.

En este caso, la idea de “constelación literaria” se aplica a un bloque temático de 4º de ESO: la novela de posguerra, que está en relación con los contenidos que recoge el currículo oficial de Lengua y Literatura de 4º de ESO en el bloque “Educación Literaria”. Concretamente, he creado cinco itinerarios: Incomprendidos, A pesar de todo, Luces y sombras, Caleidoscópicamente y Políticamente incorrecto. En cada uno de ellos hay, al menos, una novela de posguerra, un libro de literatura juvenil, una novela gráfica y lo que he llamado transgénero donde entran álbumes ilustrados, películas, cuentos, etc. El tema, los personajes o las técnicas narrativas han sido los criterios que me han llevado a conectar unos libros con otros.

La investigación combina dos tipos de análisis, los cualitativos y los cuantitativos. Para realizar este trabajo se han utilizado diferentes herramientas de recogida de datos:

- Unos cuestionarios semi-abiertos al alumnado de 4º de ESO para conocer sus hábitos lectores y sus expectativas respecto al proyecto del lectura que se les propone.
- Unas entrevistas a autores de LIJ aragoneses para conocer su opinión acerca del fomento lector en las aulas de secundaria.
- Unos diarios de lectura que realizaron los alumnos de 4º de ESO sobre el proceso y el aprovechamiento del proyecto.
- Notas de campo tomadas durante el periodo de prácticas.

La selección de datos se ha realizado en el Colegio Santa María del Pilar - Marianistas de Zaragoza durante los periodos del Prácticum II y III, del 16 de marzo al 30 de abril del curso 2014/2015. Con todo, el diseño, planificación y aplicación de este proyecto de innovación me ha dado la oportunidad de evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en Lengua castellana y literatura.

Finalmente, y tras la discusión de los datos obtenidos, se ofrecen una serie de conclusiones donde se verá cuán importante es atender a las individualidades de los alumnos, conectar con sus intereses lectores y hacerles ver la utilidad de los aprendizajes adquiridos. También se demuestra que otros enfoques didácticos -alejados de los modelos tradicionales- son posibles en la educación literaria.

2. CUESTIONES PREVIAS

En este apartado se contextualizan las principales líneas que se tratan en este proyecto de innovación. De ahí que se ofrezca un breve panorama del fomento de la lectura en cuarto de secundaria. Para ello, se tendrá como referencia tanto la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria (LOE), como la Orden de 15 de mayo de 2015, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (LOMCE). Por otro lado, se presentarán los datos estadísticos acerca del lector adolescente a los que este proyecto intentará dar respuesta, la importancia del mediador, las bibliotecas escolares y, a modo de cierre, se dedica un apartado a analizar los pros y los contra en torno al canon de literatura.

2.1 LA EDUCACIÓN LITERARIA EN EL CURRÍCULO ARAGONÉS

La legislación educativa propone una serie de objetivos y contenidos que deben tratarse a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria. Sobre la lectura, el currículo aragonés dice que “con el fin de promover las medidas necesarias para que en las distintas materias se desarrollen actividades que estimulen el interés y el hábito por la lectura y la expresión oral, se incluirán en el Proyecto curricular estrategias de intervención educativa para la mejora de la comprensión y expresión oral y escrita.” De modo que será dentro del Proyecto curricular de cada centro donde se detalle cómo se va a trabajar la lectura. Teniendo en cuenta que la planificación curricular debe proponerse como una estrategia que haga posible el máximo desarrollo de capacidades y aprendizajes de los alumnos.

En la actualidad, en España, contamos con un currículum abierto y flexible, esto es, que permite su adaptación a los alumnos y al contexto social y educativo; aspectos que requieren de una autonomía pedagógica y organizativa de los centros. Esto implica decidir qué enseñar, cómo lo va a enseñar y cómo y cuándo evaluar. Este espacio de libertad es el que marcará la diferencia en pro de un fomento de la lectura con resultados positivos/de calidad.

Para llevarlo a cabo es imprescindible que el docente: domine el marco teórico de la educación (teorías, política, etc.), se adecue a la legislación vigente y al contexto educativo, concrete qué quiere que aprendan y que, finalmente, planifique las estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además deberá evaluar los resultados para comprobar tanto el éxito de su diseño curricular como el de los aprendizajes logrados.

El décimo primer objetivo general de la enseñanza de la Lengua castellana y la literatura en la etapa de secundaria tendrá como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades: “Valorar la lectura como fuente de placer, de aprendizaje, de conocimiento

del mundo, de autoconocimiento y de enriquecimiento personal y consolidar hábitos lectores”.

Resulta inequívoca la aportación de la lectura a la humanidad como una vía para desarrollar el espíritu crítico y conocer a la sociedad desde el principio de los tiempos. Por este motivo las instituciones, especialmente la escuela, han de ser las mejores aliadas de los mediadores para lograr una sociedad competente lectoliterariamente. La educación literaria es leer por leer, es enseñar literatura, pero también es lengua y es desarrollar la capacidad empática. Las características socioeconómicas y culturales de la familia condicionan el acceso a la lectura. Por eso las instituciones -la escuela y las bibliotecas, entre otros- son tan importantes para posibilitar el acceso a la lectura. Se trata, en definitiva, de formar lectores competentes y críticos, pero, también, personas integras y responsables.

En el bloque de Educación literaria de 4º de ESO se especifican los contenidos que los alumnos de 4º de ESO deben adquirir:

Conocimiento de las características generales de los grandes períodos de la historia de la literatura oral y escrita, culta y popular, desde el siglo XIX hasta la actualidad. Acercamiento a algunos autores relevantes de las literaturas hispánicas, europea y universal desde el siglo XIX hasta la actualidad. Se atenderá de modo específico a escritores aragoneses como Benjamín Jarnés, Ramón J. Sender, M. Labordeta, Ildefonso M. Gil. (Curriculum de Aragón, 2007:193) [...]

Lectura de obras de la literatura española, entre las que algunas pueden ser aragonesas, desde el siglo XIX hasta la actualidad, de las que se argumente la valoración crítica de la estructura, los elementos del género, el uso lingüístico y la relación de la obra con su propia experiencia y con el contexto que la ha generado (2007:192).

Estos contenidos dejan en evidencia la desactualización del modelo didáctico que se emplea respecto a la enseñanza de la literatura en España. Solo en apariencia se ha pasado de “enseñar literatura” a la “educación literaria”. A pesar de la apuesta del siglo XXI por la educación literaria, que tal y como explica Felipe Zayas “se refiere a la enseñanza y al aprendizaje de las habilidades y destrezas necesarias para leer de forma competente los textos literarios.” (2011) se continúa enseñando literatura como la mera “transmisión de conocimientos sobre un conjunto de autores y obras considerados como un patrimonio nacional”. A la postre, se ha cedido el espacio al “utilitarismo curricular”, es decir, al uso de la lectura de textos literarios para alcanzar unos objetivos escolares ajenos a la propia lectura.

En nuestro país, el modelo didáctico en la enseñanza de la literatura, del que se ha ocupado en sus libros Núñez (2001), ha variado casi tanto como las leyes en educación. A día de hoy todavía no hay un enfoque claro en cuanto a cómo enseñar literatura. Aunque parece que la educación literaria gana terreno, todavía prevalece la superposición de los diferentes modelos didácticos -retórico, historicista y el comentario de textos- lo que ha impedido la constitución de un marco teórico que asentara unas bases.

El último apartado del currículo de 4º de ESO hace referencia a las Orientaciones Metodológicas: “En este contexto, la lectura se convierte en el instrumento base sobre el que se va a asentar el aprendizaje del resto de los contenidos.” (2007: 198) De hecho, “promover el hábito de la lectura” es uno de los principios pedagógicos de la Educación secundaria obligatoria al que se debe contribuir desde todas las materias, pues en todas ellas el alumno lee, comprende, analiza, interioriza y produce nuevos textos. Pero, además, la lectura desarrolla otros aspectos de la evolución de la persona, por lo que desde esta materia se atenderá especialmente a la educación del gusto por la lectura como fuente de placer, conocimiento de otras culturas y otras visiones del mundo y de la realidad creada o recreada (Currículo de Aragón, 2007:198).

El décimo tercer objetivo de la LOMCE habla de “fomentar el gusto por la lectura de obras de la literatura juvenil y de la literatura española, aragonesa y universal.” (2015: s.p.). La principal diferencia con respecto a la LOE es la aparición del sintagma “literatura juvenil”. Por el contrario prescinde del verbo, más que significativo, “valorar” para referirse a la lectura como fuente de placer y de conocimiento del mundo.

Como todos los grandes temas, la LIJ tiene sus defensores y sus detractores, Miguel Delibes y Rafael Sánchez Ferlosio, respectivamente. Cuenta Pedro Cerrillo en *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria* que mientras el primero defendía el carácter literario de la LIJ, el segundo la consideraba literariamente como una obra menor. Ante esto, Cerrillo mantiene que “la LIJ es, ante todo y sobre todo, literatura” y que “la LIJ no es, ni puede ser, solamente la que es escrita deliberadamente para niños; es también aquella que, sin tener a los niños como destinatarios únicos o principales, ellos la han hecho suya con el paso del tiempo” (2007: 42-43). Afortunadamente, hoy, explica, la LIJ es una literatura con mayúsculas, que se dirige a unos lectores sin renunciar a la universalidad de sus mensajes o a la belleza de su lenguaje y, sobre todo, porque participa del desarrollo integral de los niños y los adolescentes.

2.2 EL CANON LITERARIO

Allá por los años noventa Harold Bloom publicó *El canon occidental* marcando un antes y un después en el qué leer y porqué. Tuviera o no el éxito deseado, fuera o no, más o menos, acertada su postura, de lo que no hay duda es de que Bloom fue el responsable de incorporar la palabra “canon” al estudio de la literatura (Cerrillo, 2007: 63).

La definición de canon que propone Gómez Redondo es la siguiente:

El canon es un elenco o relación de obras, que, en virtud de determinados criterios, se consideran esenciales, en cuanto portadoras de unos valores estéticos y/o morales que merecen ser preservados y transmitidos de una generación a otras (Lluch, 2012).

Pozuelo Yvancos, manifestando su postura en torno al canon y su efecto en la Historia de la Literatura, afirmaba que deberíamos hablar de cánones y no de canon, pues la selección de las obras responde al contexto histórico y a razones ideológicas o pedagógicas, indiscutiblemente cambiantes a lo largo de la historia (Cerrillo, 2007: 64-65).

El canon literario, a pesar de estar basado en la autoridad de patrones clásicos o sólidamente consolidados por la tradición, no es un canon estático (Lluch, 2012). Para Jorge Luis Borges:

Clásico es aquel libro que una nación o un grupo de naciones o el largo tiempo han decidido leer como si en sus páginas todo fuera deliberado, fatal, profundo como el cosmos y capaz de interpretaciones sin término. Previsiblemente, esas decisiones varían (1992: 367).

Además del canon literario, según Gemma Lluch (2012), existe un canon oculto. Cuando los docentes y los bibliotecarios seleccionan basándose en criterios como: libros que me gustan, los que considero adecuados o buenos, los de mi amigo o la editorial que conozco, etc. hablamos de canon oculto. Este canon responde a unos criterios de selección personales, desconocidos y absolutamente subjetivos.

Guadalupe Jover reivindica una renovación del corpus. Considera primordial la composición de “un nuevo canon literario para la escuela: un canon cosmopolita, escolar (esto es, pensado para el lector real de las aulas de secundaria) y mixto (que combine, en proporciones variables, literatura clásica y literatura juvenil actual)” (2009: 11).

Pedro Cerrillo defiende un único canon escolar de lecturas, diferenciado por estadios educativos y que sea amplio y variado. Insiste en que lo idóneo sería que todos los centros contarán con un plan lector similar, de modo que todos los alumnos tuvieran una educación lectoliteraria muy próxima que combinara obras clásicas y LIJ. Teniendo en cuenta que, como el canon literario, el canon escolar requiere de unos criterios de selección “sólidos, objetivos e imparciales” que incluyan obras de calidad literaria, adecuadas a los intereses y gustos de los lectores y que contribuyan a la competencia literaria de los lectores.

Por el contrario, González Vázquez sostiene que el canon escolar tradicional trabaja “en la destrucción del lector, la anulación de su papel creador y liberador y la castración o condicionamiento de su peculiar recorrido literario, de elaboración de su canon libre y personal” (2012: 18). Del mismo modo que en los últimos años se ha apostado por un nuevo modelo de enseñanza de la literatura, debe replantearse el papel de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura. Tal vez ha llegado el momento de ceder el protagonismo al alumno en la elección de las lecturas.

2.3 EL LECTOR ADOLESCENTE DE HOY

Las tendencias lectoras de los jóvenes de hoy difieren en gran medida de las de hace unos años. Un ejemplo que cualquier conocedor de la LIJ puede advertir es cómo la trilogía de *Los Juegos del Hambre* de Suzanne Collins ha desbancado a la saga de *Harry Potter* de J.K. Rowling. Las dos historias han azotado con fuerza el panorama de la LIJ y, no lo olvidemos, también del cine. Ambos han desatado el fenómeno fan entre los jóvenes. Sin embargo, una y otra historia recrean mundos completamente diferentes y los desafíos que enfrentan los personajes también son muy distintos. La novela de Rowling narra las aventuras del joven aprendiz de mago Harry Potter y sus amigos Hermione y Ron y su lucha contra el malvado Lord Voldemort. *Los Juegos del hambre* es una distopía que recrea un mundo dividido en doce distritos que anualmente escoge a un chico y a una chica de entre 12 y 16 años de cada distrito para luchar hasta que solo uno quede vivo. Katniss Everdeen, la protagonista, desafía a esta absurda tradición convirtiéndose en el símbolo de la revolución que habrá de cambiar las cosas.

Diez años de diferencia hay entre el estreno de *Harry Potter* y *Los Juegos del hambre*. Durante esta década han cambiado muchas cosas y, por consiguiente, los hábitos y los gustos de los individuos. De la misma manera que se ha pasado del pantalón de campana al de pitillo, o del *sms* al *whatsapp*, las tendencias de los lectores han variado en muchos aspectos. Un estudio reciente llevado a cabo por *Scholastic*¹ muestra cuáles son los gustos lectores de los jóvenes entre 6 y 17 años en el 2015.

Este estudio revela cuáles son las claves que como profesores-mediadores de lectura deberíamos tener en cuenta:

Los libros preferidos por los jóvenes y los que tienen más probabilidades de ser acabados por ellos son los que eligen ellos mismos, que lo que más buscan son libros que les hagan reír, las cosas que sus padres hacen para animarles a leer y la actitud de estos jóvenes con respecto al libro electrónico.

Respecto al papel de los padres como mediadores de lectura el estudio demuestra cómo a medida que los hijos van creciendo los padres dejan de animarles a la lectura. Este hecho va muy ligado a la presencia y/o implicación de los padres en la escuela. Según una nota de prensa del Ministerio de Educación: “El grado de participación familiar es mayor en Infantil y Primaria y disminuye en Secundaria a medida que los alumnos ganan independencia” (2014: 128). Este hecho viene a sumarse a la caída de lectores en la etapa de secundaria que numerosos estudios sobre los hábitos lectores reflejan. Diaz-Plaja postula que:

La llegada a secundaria supone un abandono de los libros y la lectura, y que buenos lectores infantiles se convierten, de una forma repentina, en nulos lectores adolescentes. Este fenómeno responde a varias razones: la crisis de definición personal, la ruptura con

1 Es la editora de libros para niños más grande en el mundo, *Scholastic* se encarga de la promoción de la alfabetización a través de libros para millones de niños de todas las edades y niveles de lectura. El estudio completo se puede consultar en: <http://www.scholastic.com/readingreport/index.htm>

el modelo seguido hasta entonces o la posible asunción de roles sexuales definidos (2009: 122)

En cuanto a la elección de los títulos por parte de los jóvenes los datos son los siguientes:

“Mis libros favoritos son los que he elegido yo mismo”

- 92% jóvenes de 6 a 8 años.
- 93% jóvenes de 9 a 11 años.
- 93% jóvenes de 12 a 14 años.
- 88% jóvenes de 15 a 17 años.

“Tengo más probabilidades de terminar de leer un libro que he elegido yo mismo”

- 90% jóvenes de 6 a 8 años.
- 92% jóvenes de 9 a 11 años.
- 92% jóvenes de 12 a 14 años.
- 88% jóvenes de 15 a 17 años.

(Marquina, 12/2/2015)

Así pues, los “libros favoritos y los que tienen más probabilidad de ser leídos completamente son los que eligen los propios jóvenes”. Para el proyecto que nos ocupa nos interesan especialmente los datos referidos a la franja de edad que se corresponde con 4º de ESO, de 15 a 17 años. Como veremos más adelante, la elección de los títulos va a ser uno de los factores clave con los que cuenta este proyecto de invitación a la lectura.

2.4 LA BIBLIOTECA ESCOLAR

En el punto 3 del Artículo 113 de la LOE se dice: “Las bibliotecas escolares contribuirán a fomentar la lectura y a que el alumno acceda a la información y otros recursos para el aprendizaje de las demás áreas y materias y pueda formarse en el uso crítico de los mismos.”

Si, como apunta Juan José Lage, profesor y bibliotecario, todos los expertos coinciden en la importancia de la biblioteca como un espacio clave para la consolidación del proceso de lectura y está demostrado que los índices de lectura son superiores en los centros en los que la biblioteca escolar es más activa, “¿por qué entonces no funcionan a pleno rendimiento las bibliotecas escolares?” (2013: 41).

A los maestros les permite -y naturalmente, estamos hablando de docentes con sensibilidad, comprometidos, los que no usan la biblioteca escolar como un apéndice del aula- liberarse de la atadura del libro de texto, de la rigidez del aula; romper con la rutina; crear una nueva atmósfera y posibilitar, además, su formación permanente, su puesta al día (con la constitución de seminarios o grupos de trabajo, por ejemplo) y el conocimiento de sus alumnos, de sus gustos y reacciones. No hay que olvidar, por

último, que la biblioteca debe ser, en el siglo del “zapeo y del cliqueo”, un espacio irrenunciable para la lectura meditada y reflexiva. En resumen, tal y como dice la bibliotecaria francesa G. Patte (1988): “la vocación de la biblioteca escolar es la de ser un lugar de intercambio, de comunicación y de apertura al mundo” (Lage, 2013: 44).

En relación al papel que juega el equipo de biblioteca dentro del centro educativo, Glòria Durbàñ afirma que:

Las acciones formativas, de apoyo curricular y de socialización que realiza la biblioteca conforman sus funciones y justifican su existencia, pero la realidad corrobora que estas tareas no pueden sostenerse con un modelo unipersonal ni desarrollarse exclusivamente bajo directrices bibliotecarias. Si las bibliotecas escolares pueden ser semilla de innovación educativa y contribuir en la mejora de la gestión de los procesos de aprendizaje, lo serán principalmente por las posibilidades que esta estructura de gestión colaborativa puede generar y promover dentro del centro facilitando cambios en la cultura de trabajo del profesorado (2015).

Junto con el docente, el bibliotecario escolar es una figura clave en el proceso de mediación lectora. El equipo de una biblioteca debería estar en constante comunicación con los diferentes departamentos didácticos, no solo con el de Lengua Castellana y literatura como viene siendo habitual. Aunque esto todavía hoy no es una realidad, lo cierto es que en los últimos años se ha avanzado mucho en este sentido. Y es que conviene recordar que la biblioteca escolar es una herramienta educativa al servicio de toda la comunidad escolar. Un espacio donde desarrollar el hábito lector y la investigación, pero también un espacio de socialización y de compensación.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 LA IMPORTANCIA DEL MEDIADOR

Los investigadores en materia de LIJ y fomento de la lectura coinciden en afirmar que los docentes no siempre son lectores ni están formados para favorecer la lectura entre sus alumnos. De ahí que se cuestione cómo van a enseñar a apreciar la literatura si los docentes no están (estamos) convencidos de la necesidad de adquirir la competencia literaria. Cerrillo en sus libros viene insistiendo en la idea de la necesaria formación de los mediadores profesionales (2002, 2010). El mediador es el puente entre libros y lectores, es el encargado de impulsar el hábito lector, del leer por leer. Sin embargo, bibliotecarios, maestros y filólogos adolecen de conocimientos del proceso lector, de LIJ o de cómo seleccionar obras de lectura.

Es decir, el profesor debe haber desarrollado la competencia literaria y poseer un conocimiento de la LIJ que le permita orientar el proceso de educación literaria de los alumnos. Debe distanciarse de la enseñanza historicista de la Literatura y apostar por objetivos -generales, cognoscitivos y formativos- y estrategias metodológicas que favorezcan el desarrollo de la competencia literaria. Los tres principales criterios metodológicos que el docente debería tener presentes son, primero, tener conocimiento del contexto social y cultural en que trabaja; segundo, aplicar procedimientos que formen parte de un programa general y, tercero, que esté convencido de sus recomendaciones porque las ha leído y las ha trabajado. También advierte de las dificultades a las que el profesor-mediador se enfrenta a la hora de crear lectores en la escuela; por ejemplo, la convivencia de la lectura obligatoria y la lectura voluntaria, acertar con una buena selección de las lecturas escolares o la escasa valoración social de la lectura (Cerrillo, 2010: 82-97).

Se desprende, pues, que el mediador debe ser un lector habitual, comprometido y entusiasta. Como dice Salvador Gutiérrez Ordoñez, “solo consigue apasionar con una disciplina la persona que la conozca y domine” (2008: 54). En definitiva, se trata de que el docente se presente como un modelo de lector. Alguien que ha leído los libros que recomienda y que está abierto a comentar y discutir sobre autores, títulos y géneros con sus alumnos. Como señala con razón Michèle Petit, “es imposible prever cuáles son los libros que resultarán más aptos para ayudar a alguien a descubrirse o a construirse” (2001: 50). Es así como la lectura incesante y variada se presenta como la herramienta más eficaz para la mediación lectora.

Habría que decir también que el mediador debe ser capaz de seleccionar las lecturas por su calidad literaria al margen de los paratextos (las portadas, los prólogos, la publicidad, etc.), que no son más que mecanismos editoriales que ofrecen informaciones que el mediador debe filtrar. Al final, solo la experiencia y la voluntad del mediador pueden contribuir a desarrollar con éxito la labor de mediación lectora.

3.2 LA SOCIALIZACIÓN DE LA LECTURA

Como recoge Glòria Durban los adolescentes no acostumbran a venir solos a la biblioteca del instituto, sino que suelen venir con el grupo de amigos o con el grupo-clase (11/6/2014). El adolescente necesita hablar, compartir y socializar con su grupo de iguales. No es causal que las redes sociales como *Instagram*, *Twitter* o *Whatsapp* sean el verdadero medio de comunicación entre los adolescentes. A través de estas plataformas establecen vínculos y comparten contenidos personales, pero también intercambian impresiones sobre aficiones como el cine, la música y la lectura.

En medio de este *boom* de las redes sociales también tienen cabida aquellas en las que el público objetivo es el joven lector. Destaca *Wattpad*, una aplicación móvil en la que encontrar y compartir historias: “una plataforma social que conecta a la gente con palabras”². Cada vez es más habitual que los alumnos lean en el móvil o que compartan fragmentos de los libros que se están leyendo haciendo de la lectura un acontecimiento social.

Mireia Manresa considera que la socialización de la lectura puede ser el mecanismo que frene el abandono de la lectura de los adolescentes. Propiciar el tiempo y el espacio para que hablen de sus lecturas se presenta, pues, como la vía necesaria para incentivar la lectura de este sector de la población (2009: 39). Desde el punto de vista de Calvillo en esta socialización es clave la humanización de la lectura por parte del docente. Admitir que uno mismo abandonó una lectura o que no le marcó en absoluto genera una empatía que revela el lado más humano del acto de leer. (2001: 111).

Este tipo de relación propio de la edad ofrece las pistas que el docente debe aprovechar para despertar el interés por la lectura entre sus alumnos. Debe diseñar estrategias vinculadas al ámbito social. Tal y como afirma Durbà, “aunque la lectura sea un acto individual o personal, desarrollar su vertiente social es crucial para dotarla de significación. [...] en Secundaria haremos hincapié en el desarrollo de un lector social que descubre el valor de la lectura porque es una actividad compartida.” (2/6/2014).

El profesor, pues, es mediador entre los alumnos y transmisor de conocimientos, destrezas y actitudes. Actúa de orientador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ayudando a los estudiantes a conectar los nuevos conocimientos con los conocimientos previos. En su mano está diseñar y proporcionar las estrategias apropiadas que favorezcan un conocimiento significativo que estimule su autonomía. Todos nuestros afanes se subordinan al bien de los alumnos que, al fin y al cabo, son los verdaderos artífices del aprendizaje.

Desde la biblioteca escolar se puede crear el ambiente que propicie una lectura social en la que ellos sean los protagonistas. En el acercamiento a la lectura a través de la socialización en el espacio de la biblioteca escolar del centro se pueden considerar

2 Traducción propia de: “a social platform that connects people through words”.

dos estrategias metodológicas:

1. El punto de partida de las actividades son los alumnos y no los libros o los textos. Nuestro objetivo es acercar los alumnos (a partir de sus intereses y niveles lectores) a los textos literarios con propuestas de lectura concretas pero diversificadas (itinerarios lectores, "tráilers" de obras, "constelaciones" literarias. ...)
2. El docente no es el único agente mediador entre los libros y los lectores. Hemos de considerar más elementos. La tarea de "mediación" también recae en los mismos libros (con la lectura de fragmentos) y en los propios alumnos con las recomendaciones entre iguales.

(Durbà, 2/6/2014)

Como propusiera Aidan Chambers en su libro *Dime: los niños, la lectura y la conversación*³, para desarrollar el hábito lector el autor es determinante compartir lecturas y debatir sobre ellas. De este modo, los alumnos aprenderán tanto a hablar como a escuchar y a reflexionar. El autor plantea cómo ayudar a niños y niñas a hablar (y a escuchar) bien sobre los libros que leen: “Hablar bien sobre los libros es una actividad en sí muy valiosa, pero también es el mejor entrenamiento que existe para hablar bien sobre otras cosas. De modo que al ayudar a los niños a hablar de sus lecturas, los ayudamos a expresarse acerca de todo lo otro que hay en sus vidas.” (2007: 7). Para ello, propone unas “preguntas básicas para empezar la conversación”, por ejemplo: ¿Hubo algo que te gustara de este libro?, ¿Hubo algo que no te gustara?, ¿Hubo algo que te desconcertara? o ¿Hubo algún patrón, alguna conexión, que notaras? (2007: 134-135).

3.3 EL CONCEPTO DE “CONSTELACIÓN LITERARIA”

Guadalupe Jover, profesora de Lengua castellana y Literatura, convencida de la necesidad de abandonar el enfoque historicista de la literatura, se lanzó en su libro *Un Mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura* a elaborar unas propuestas didácticas que reflejaran el verdadero sentido de la educación literaria. Hoy, dice, “la escuela debe hacer frente a la triple misión de enseñar a leer, consolidar hábitos lectores y compartir un imaginario colectivo” (2009: 10).

Para abordar la enseñanza de la literatura a los adolescentes Jover plantea un eje metodológico llamado “constelaciones literarias”. La metáfora de las “constelaciones” hace referencia a la posibilidad de “trazar líneas imaginarias entre unas obras y otras pese a su posible lejanía recíproca en el espacio y en el tiempo”. (2007: 127). Dicho de otra manera, una constelación es un conjunto de lecturas interrelacionadas entre sí. Por temas, por géneros, por estilo. Una constelación reúne un conjunto de obras entre las que encontramos un nexo.

3 Leído en formato PDF.

En la experiencia de Jover, la constelación es una forma de dar respuesta a la necesidad de ofrecer un canon de literatura juvenil junto a un canon de literatura clásica que conforme la experiencia lectora del alumno. Ella lo describe así: “Preconizamos una lectura «en contrapunto» de textos del pasado y del presente, de textos literarios y de otro tipo de discursos indisolublemente ligados a la actualidad de nuestros jóvenes lectores: la publicidad, la televisión, el cine, etc.” (2007: 125). En la práctica se trata de construir un itinerario lector que combine textos de hoy y de ayer y de cualquier tradición sobre un centro de interés para los alumnos. En definitiva, se trata de crear un nuevo canon literario escolar y mixto, es decir, pensado para el alumno de secundaria y que combine lecturas de literatura clásica y de LIJ.

Su libro (2007) propone algunos ejemplos de “constelaciones literarias”: 1) Los amores difíciles; 2) La sed de aventuras; 3) Moverse de casa; 4) El bien y el mal; 5) La paz y la guerra; 6) Utopías y contrautopías; 7) El ser humano y la naturaleza. Así mismo, en otra publicación plantea, también, *En busca del tesoro* para el primer ciclo de la ESO y *Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia* para el segundo ciclo de la ESO. De cada una de ellas ofrece un listado de posibles lecturas y justifica los criterios que le han llevado a interrelacionar unos títulos con otros.

Regina Ex-Libris, bloguera y librera, describe así cómo una novela le llevó a otra:

De esta forma, por ejemplo, Carmen Martín Gaite me llevó a Carmen Laforet y a Mercè Rodoreda una vez y a Djuna Barnes otra. O cuando llegué a un desconocido Jonathan Swift de la mano del inesperado John Kennedy Toole mientras, poco después, John Irving me metió de lleno en Thackeray y Mishima a Baudelaire. Por no hablar de las indicaciones de Borges hacia Jack London, Gustav Meyrink, William Beckford o J. Cazotte (2008).

Pero, ¿cuáles son los centros de interés de los adolescentes? Jover distingue unos temas para cada uno de los ciclos de la educación secundaria obligatoria y post-obligatoria. Para el primer ciclo de secundaria (12-14) propone trabajar los libros de aventuras, misterio y terror; para el segundo ciclo (14-16) obras que se centren en la búsqueda de la identidad, el amor, etc. y, para el bachillerato (16-18), aquellos que impliquen un pensamiento más profundo acerca del ser humano.

Con esta propuesta metodológica Jover afronta la enseñanza de la literatura en ESO y Bachillerato. Aunque deja claro que su intención no es presentar un modelo, sino un ejemplo con una base teórica (2009: 9) que tiene por objeto facilitar el progreso de los alumnos en la materia lectoliteraria a partir del diseño de ciertos itinerarios lectores. Francisco de Pedro, en su blog *El canon literario*, se pregunta: “Pero, ¿cómo hacer todo esto en clase? Porque, claro, este planteamiento exige renunciar, al menos en parte, al currículum oficial marcado por la administración. Aquí está el reto. La oportunidad nos la da lo que quede de autonomía en la programación de cada departamento y cada aula y la voluntad firme de cada uno de enseñar a leer literatura, más que mostrar datos y conceptos. No es fácil.”(2009)

3.4 LA SELECCIÓN DE LECTURAS.

Una buena selección de lecturas va a marcar el éxito o el fracaso de una intervención en el proceso de lectura. Son muchos los investigadores que han escrito al respecto e infinitas las selecciones de lectura que se han elaborado a partir de criterios, más o menos coherentes, en relación con una etapa educativa concreta. También los planes de lectura y las instituciones públicas han tratado de dar forma a proyectos de lectura que, a menudo, han fracasado ya fuera por ser poco efectivas o por la escasa repercusión en el propio ámbito educativo.

Generalmente, el error ha sido creer en estos listados de libros a pies juntillas. Estas selecciones únicamente deberían ser puntos de partida discutibles, no listas cerradas que anulen el debate acerca de las lecturas más adecuadas (Lluch, 2012: s.p.). Lamentablemente, el sector conformista de la educación también ha visto en estas selecciones una vía de escape para despreocuparse de ser ellos mismos quienes seleccionen las lecturas más convenientes a su contexto escolar. Con tantos listados de los más imprescindibles, a veces nos olvidamos que cada centro, cada aula, cada alumno vive unas circunstancias y posee unos niveles y/o unos intereses particulares. Sobre esto Guadalupe Jover dice:

En el ámbito de la educación literaria, convenir un corpus debe corresponder a cada docente, a cada equipo docente, el diseño del itinerario adecuado para su preciso alumnado. No todos los grupos nos llegan con el mismo grado de competencia lectora, de competencia literaria; no todos los contextos escolares ni coinciden siempre los intereses y expectativas de los estudiantes. Tampoco las preferencias de los docentes son siempre las mismas. Y no olvidemos que la pasión por los libros es un virus que se transmite por contagio, por ósmosis (2007: 121).

El profesor debe ser un agente educativo activo que acompañe al alumno para dar con autores, géneros y formatos a los que, tal vez, no llegaría por sí mismo. Para eso, como decíamos más arriba, el profesor debe ser competente literariamente y conocer a sus alumnos. Mireia Manresa declara que en favor del progreso de la competencia literaria “a los chavales que ya leen bastante hay que abrirles la puerta a otros géneros, mientras que a los que no leen hay que engancharles con lecturas fáciles, con novela gráfica o con álbumes ilustrados.” (La Vanguardia, 28/8/14). Como señala en su tesis⁴ los “lectores muy débiles” o los “no lectores” prefieren libros cortos y de fácil comprensión, pues valoran más la extensión que la trama (2009: 111).

En esta línea surge también la eterna cuestión de ¿lecturas obligatorias sí, o lecturas obligatorias no? ¿Hay que evaluar estas lecturas? Todavía hay profesores que consideran necesarias las lecturas obligatorias argumentando, por un lado, que de otro modo los chavales no leerían según que autores u obras y, por el otro, que les permite evaluar y comprobar que han leído. Muy interesantes (y divertidas) resultan las palabras

4 Define los tipos de lectores de la siguiente manera: lector excelente, lector fuerte, lector estándar, lector débil, lector muy débil y no lector.

de Francesco Tonucci a este respecto:

Tómese a una treintena de adultos sentados en el mismo sitio- por ejemplo en la sala de espera de una estación- leyendo todos el mismo libro y todos por la misma página. Es una situación absurda. En cambio, esto pasa todos los días en la escuela y nadie se preocupa (1989: 10).

Sin embargo, cada vez es más frecuente que los docentes apuesten por la lectura sin exámenes, lo que facilita ofrecer listas, más o menos, abiertas de libros. No obstante, que no se hagan exámenes no implica que no se haga una evaluación. Lourdes Domenech, profesora de lengua castellana y literatura y autora del brillante blog *A pie de aula*, cuenta que “en lugar de un examen propone actividades creativas, tertulias, foros de lectura online y puntúa la actitud.” (La Vanguardia, 28/8/14).

Otra fórmula de éxito la ha desvelado recientemente Nancie Atwell, ganadora del Global Teacher Prize 2015 (el “nobel” de los maestros), quien asegura en el periódico ABC: “presume con orgullo de que sus alumnos leen unos 40 libros al año, frente a los seis u ocho que leen la mayoría de los estudiantes de séptimo y octavo grado. ¿Cómo lo consigue? El secreto, dice, es dejar que el niño elija los libros que quiere leer.” (17/03/2015). Aunque Calvillo recuerda que en un estudio sobre la enseñanza de la lectura realizado por la editorial SM resultó que la obligatoriedad de las lecturas no tenía por qué ser un factor negativo (2001: 109). En la experiencia de este profesor, el quid de la cuestión radica en:

Cómo obligar, cómo establecer esta autoridad propia de nuestra naturaleza profesional de educadores [...] Todos sabemos que la autoridad es más eficaz cuando se utiliza la persuasión [...] Esta autoridad razonable consiste en plantear una lectura que constituya un reto asumible, y repetirlo en el periodo más corto posible (uno cada mes, por ejemplo). [...] Si se hace así, la autoridad se convierte en una ayuda y no en autoritarismo. [...] Que el profesor oriente más o menos rígidamente la lectura no debe considerarse dirigismo, sino una condición propia de su profesión. [...] La obligatoriedad se compensa con una adecuada orientación dentro de lecturasopcionales de forma que puedan adecuarse a la variedad de intereses y gustos de los alumnos (2001: 109-112).

En realidad, uno de los problemas que rodea a las lecturas obligatorias llega cuando se prescriben lecturas clásicas para alumnos que no están preparados para enfrentarse a ellas. Rosa Montero aduce que no es posible que los adolescentes deban acometer la lectura del *Quijote*, el *Mío Cid* o la *Celestina*, que aún siendo grandes textos, son muy difíciles para este sector de la población. En su opinión: “Los clásicos son una estación de llegada, no de partida.” (El País, 2/5/2010)

3.5 LA NARRATIVA DE POSGUERRA

“La narrativa de posguerra” está enmarcada en el currículo de Lengua Castellana y Literatura de 4º de ESO fijado por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Deben abordarse los contenidos que se integran dentro del currículo de Secundaria, establecido por la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Concretamente, dentro del apartado educación literaria se fija como tema: el estudio de las características, obras y autores de la literatura desde el siglo XIX hasta la actualidad.

En relación con los contenidos⁵ tratados en el currículo, en el bloque de Literatura se estudia el género narrativo de la posguerra, desde los años 40 hasta el inicio de la democracia. La guerra civil española provocó un corte en la evolución cultural. Concretamente, en la novela, este corte se dio por varias causas: la muerte de algunos de los grandes autores de la novela española anterior (Unamuno, Valle-Inclán), el exilio obligado de otros autores destacados (Max Aub, Francisco Ayala, Ramón J. Sender), las nuevas circunstancias políticas y la dura censura. Este ambiente dio lugar a que los escritores españoles expresaran en sus novelas las consecuencias de la guerra civil. En los años 40 destaca la novela existencial, en los años 50 el realismo social, en los 60' la novela experimental y a partir del 75 se inicia la recuperación del argumento.

Con estos contenidos se pretende que el alumnado estudie conceptos literarios muy importantes para su aprendizaje. Se presenta el contexto social e histórico en el que se produce la literatura de posguerra, relacionándolo con las corrientes culturales del momento. Se trabajarán las características generales de la narrativa. Además, se hace hincapié en las funciones de la literatura, especialmente a la creación artística y al compromiso social.

⁵ Aunque para elaborar el corpus teórico sobre la narrativa de posguerra manejé las monografías de S. Sanz Villanueva, G. Sobejano, I. Soldevila y J.M. Martínez Cachero, los alumnos utilizaron el libro de texto de la editorial SM.

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La observación directa que llevé a cabo durante el primer período de prácticas en el centro educativo, sumada a mis inquietudes personales y profesionales, dio lugar a establecer una reflexión sobre el papel de la lectura en las aulas de secundaria, concretamente de 4º de la ESO. De ahí, surgieron una serie de preguntas, hipótesis y objetivos que han marcado las líneas de este trabajo de investigación.

4.1 HIPÓTESIS Y PUNTO DE PARTIDA DE LA INVESTIGACIÓN

A la hora de formular las hipótesis de este proyecto de innovación era preciso plantearse qué era lo que se necesitaba conocer sobre los alumnos de 4º de la ESO. Partiendo de la información ofrecida en las cuestiones previas y la observación directa en el contexto educativo durante los Practicum II y III, surgieron preguntas que sirvieron como punto de partida:

- ¿Cuáles son los hábitos lectores de los alumnos de 4º de ESO? ¿En qué soporte leen? ¿Qué libros les gustan? ¿Y si no les gustan los libros?
- ¿Cuál es su relación con la lectura? ¿Qué opinan de las lecturas escolares? ¿Y si un alumno no quiere leer? ¿Y si abandonan a mitad del camino? ¿Leemos en clase o en casa? ¿Cómo se sincronizan los ritmos de lectura?
- ¿Cómo se comprueba la lectura sin imponer pruebas que anulen el disfrute? ¿Cómo evaluar? ¿Cómo calificar?

Estas cuestiones han servido para elaborar las hipótesis de partida de la investigación:

- **Hipótesis 1:** Se considera que el joven lector tiene una actitud negativa hacia la lectura. Conocer sus gustos lectores y sus hábitos es clave para llevar a cabo un plan de fomento lector en las aulas. Resultaría interesante saber si existen los no-lectores o si existen lectores que no han encontrado aún sus libros.
- **Hipótesis 2:** Los planes lectores de ESO que se desarrollan en el área de lengua castellana y literatura consisten básicamente en la prescripción de varios títulos de literatura juvenil al año que deja insatisfechos a alumnos y a profesores. La cuestión está en si la libertad de elección se puede plantear como una solución.
- **Hipótesis 3:** La necesidad de fomentar la lectura, la oportunidad que ofrecen los contenidos del currículo de 4º de ESO que incluyen toda la narrativa del siglo

XX y contemporánea y la convicción de que el gusto por la lectura es una actitud invita a considerar otros enfoques didácticos -lejos de los modelos tradicionales- para acometer la educación literaria.

4.2 OBJETIVOS PLANTEADOS

El objetivo final del proyecto podría resumirse así: ayudar a los adolescentes a construir su propio itinerario lector partiendo de sus centros de interés y utilizando los contenidos del currículum como punto de partida haciendo así del aprendizaje algo integrado donde la transferencia de los contenidos y el desarrollo de las competencias (especialmente la lingüística) hagan del alumno el centro de su propio proceso. Por ello, los objetivos específicos que se podrían plantear serían los siguientes:

1. Investigar sobre el perfil del lector juvenil, sus gustos y sus hábitos, saber qué opinan de las lecturas obligatorias y de los títulos que se proponen. Conocer la opinión de escritores de literatura juvenil ante el papel de la lectura en las aulas. A partir del conocimiento de estos datos se pueden diseñar estrategias alternativas que favorezcan el crecimiento del número de lectores y reflexionar sobre cómo abordar la educación literaria en los centros educativos.
2. Añadir a la lectura individual el trabajo en grupo, el comentario, la investigación y la visibilización del trabajo a través de distintas actividades y dinámicas intercaladas en el proceso.
3. Ofrecer lecturas meditadas y adecuadas al contexto del aula. Esta oferta implicaría atender a los requisitos del currículo y a las preferencias de los alumnos. Pero también atender a la diversidad y respetar el proceso individual de un alumno al mismo tiempo que le hacemos partícipe de una actividad comunitaria.

4.3 CONTEXTO EN EL QUE SE HA DESARROLLADO LA INVESTIGACIÓN

Las prácticas que he realizado han tenido lugar en el colegio Santa María del Pilar –Marianistas del 16 de marzo al 30 de abril de 2015. Un centro concertado de cuatro líneas situado en el distrito de Casablanca que acoge desde la educación infantil hasta bachillerato (no concertado). Se caracteriza por tener un carácter propio y se propone, según el proyecto educativo de centro, ser un lugar de encuentro entre fe y cultura donde los alumnos logren una formación integral que los haga competentes y comprometidos con el mundo.

Para llevar a cabo el proyecto ha sido muy interesante conocer el contexto socioeconómico y cultural en el que se enmarca el colegio. Se puede afirmar que el alumnado del colegio procede, fundamentalmente, de la clase media y media-alta de Zaragoza. Su ubicación, aislada del centro urbano de la ciudad, hace que se den muchos factores que provocan dicho contexto socio-económico. La ubicación del centro y los horarios lectivos actuales (jornada partida) comportan un gasto básico para el autobús escolar y el comedor que muchas familias no pueden asumir. El nivel cultural de los padres es relativamente alto y son muchos los que poseen estudios universitarios.

Vale la pena explicar que el colegio tiene en cuenta esta realidad social y trata de acercar a los alumnos a otras realidades, no solo desde el punto de vista de la fe, como podríamos pensar desde fuera, sino también desde lo meramente humano. Por lo que la primera consideración que debe tener en cuenta un docente a la hora de dar clase es pensar en qué tipo de alumnos va a tener. Esta última idea es también uno de los factores clave para llevar a cabo un proyecto de innovación, en este caso, de animación lectora en 4º de ESO. Para conocer al grupo han sido muy útiles las notas de campo que recogí en un diario, un cuestionario que respondieron vía telemática 26 alumnos (13 chicos y 13 chicas) y la observación directa durante el periodo de prácticas.

4. 4 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Desde el punto de vista de la metodología empleada, me he decantado por una investigación ecléctica. Aunque hay una serie de datos que convenía cuantificar, ha sido la investigación cualitativa la que ha revelado los datos más ricos y valiosos de este proyecto.

Las 4 modalidades de análisis que se han tenido en cuenta son las siguientes:

- **Elaboración de un cuestionario semi-aberto.** Este es el tipo de cuestionario con el que se ha trabajado desde el punto de vista del alumnado. Se elaboró un cuestionario con Google que debían contestar por vía telemática consistente en 19 ítems, de los cuales 15 eran de respuesta cerrada. A su vez, los ítems planteados en esta encuesta se dividían en dos partes:
 - Los hábitos lectores de los adolescentes: 12 ítems para conocer los gustos y las costumbres de los lectores de 4º de ESO “D”.
 - Expectativas sobre el proyecto de lectura: 7 ítems para valorar la aceptación y las expectativas puestas en el proyecto de innovación.
- **Elaboración de un cuestionario abierto.** Esta ha sido la metodología de investigación que se ha llevado a cabo con algunos autores aragoneses de LIJ. Se trata de un cuestionario de 11 ítems que tratan cuatro ejes:
 - La lectura en las aulas de secundaria.

- El canon literario.
- El papel del mediador.
- El proyecto de innovación.
- **Observación directa y participante.** Desde mi papel como alumna de prácticas he podido observar y tomar notas del día a día de este grupo de alumnos. De esta observación han surgido muchas reflexiones y revelaciones tanto de cómo afrontar una clase de teoría, como de cómo llevar a cabo un proyecto de innovación.
- **Análisis de los diarios de lectura.** Los alumnos han elaborado unos diarios donde han expuesto tanto el desarrollo del proyecto como las lecturas que han realizado a lo largo del mismo.

5. ANÁLISIS DE DATOS

5.1 CUESTIONARIO SEMI-ABIERTO A LOS ALUMNOS

A continuación se procede a hacer un análisis de los resultados obtenidos a través del cuestionario realizado a los alumnos, en el anexo I se recoge la plantilla de las preguntas planteadas. Para facilitar las líneas de análisis, se ha optado por estructurar este apartado en dos líneas que corresponden con los dos ejes de agrupación de los ítems del cuestionario:

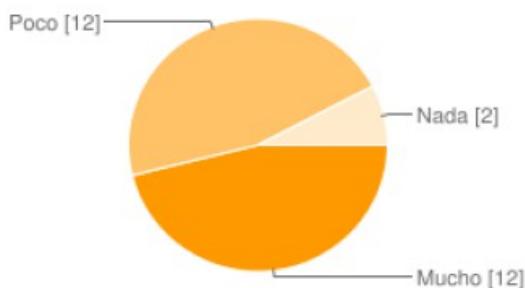
- Los hábitos lectores de los adolescentes.
- Expectativas sobre el proyecto de lectura.

5.1.1 LOS HÁBITOS LECTORES DE LOS ADOLESCENTES.

Los alumnos que realizaron el cuestionario tienen entre 15 y 16 años (excepto un alumno repetidor que tiene 17). El grupo es equitativo en cuanto a género, hay un 50% de chicos y un 50% de chicas. El cuestionario tiene como finalidad conocer cuáles son los hábitos lectores de los alumnos y qué expectativas tienen acerca del proyecto de lectura que se les ha planteado. Con ello, se pretende obtener información útil para desarrollar adecuadamente dicho proyecto.

La primera, y previsible, pregunta es si les gusta leer. Solo el 7% contesta que “nada”. Y el resto del porcentaje se reparte entre los que les gusta “mucho” y los que les gusta un “poco”.

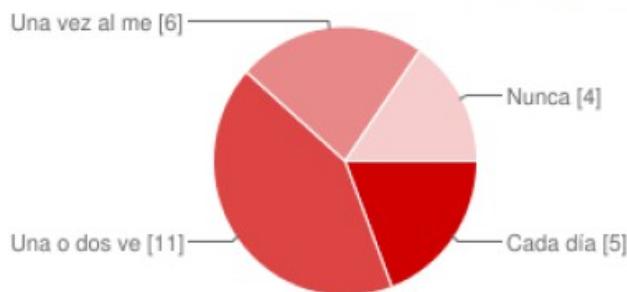
¿Te gusta leer?



Mucho	12	46.2%
Poco	12	46.2%
Nada	2	7.7%

En la siguiente gráfica se observa que el 42,3% de los encuestados dicen leer una o dos veces a la semana y un 19,2% cada día. Frente a los datos de los que se podrían considerar auténticos lectores, tenemos que el 23,1% leen una vez al mes y solo el 15,4% no lo hacen nunca.

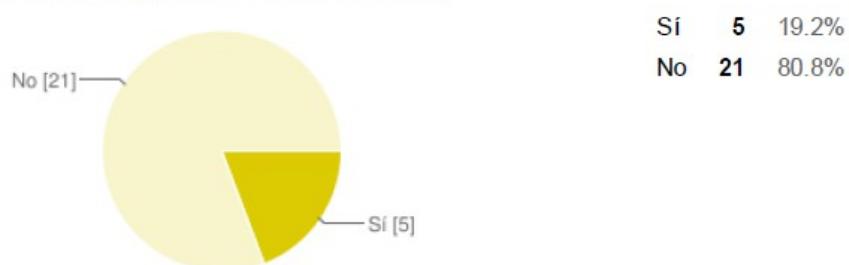
¿Con qué frecuencia lees?

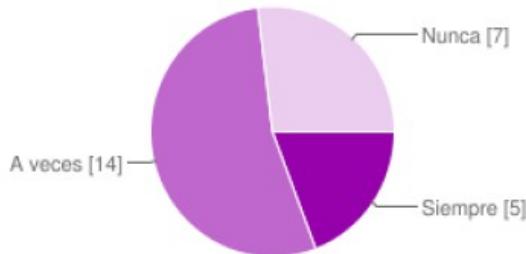


Cada día	5	19.2%
Una o dos veces a la semana	11	42.3%
Una vez al mes	6	23.1%
Nunca	4	15.4%

A continuación observamos cómo solo el 19,2% de los alumnos lee únicamente lo que se les manda en clase. El resto, el 80,8%, busca fuera del aula otras lecturas. Probablemente, el 73,1% leerá libros que otra persona les haya recomendado. Recordemos que en la etapa adolescente es muy importante el estatus entre el grupo de iguales. Por eso, es habitual que comparten sus aficiones y sus preferencias, también las de lectura. De hecho, Latorre concluyó que “el grupo de amigos, determinante en la adolescencia, influye de manera radical en la selección de las lecturas, pues suelen comentar los libros que les han gustado.” (2007: 58).

Solamente leo lo que me mandan en clase



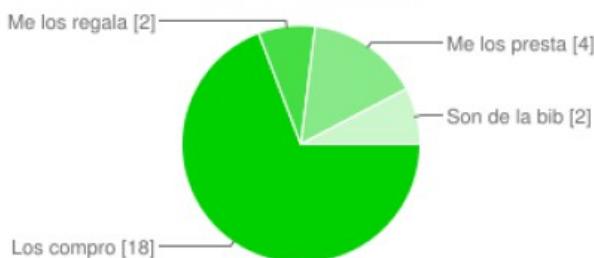
Habitualmente, recomiendas o te recomiendan libros...

Siempre 5 19.2%

A veces 14 53.8%

Nunca 7 26.9%

Tal y como se demuestra en la gráfica, solamente el 7,7% de los alumnos lee libros que ha tomado prestados en la biblioteca. Y pese a que un porcentaje elevado suele recomendar o se deja recomendar libros, solo el 15,4% lee libros que alguien les ha prestado. Estos datos me llevan a pensar que, probablemente, el préstamo de libros entre amigos o compañeros sea una práctica más habitual entre los adultos. La mayoría, un 69,2%, opta por comprarse los libros. Según el estudio que llevó a cabo el grupo de investigación *Lazarillo* los jóvenes más lectores “compran más libros, usan más el préstamo entre amigos y la biblioteca (aunque incluso ellos utilizan poco estos sistemas)” (2006: 96)

Los libros que leo, generalmente...

Los compro 18 69.2%

Me los regalan 2 7.7%

Me los prestan 4 15.4%

Son de la biblioteca 2 7.7%

Lamentablemente, muy pocos jóvenes van a la biblioteca para tomar los libros en préstamo. La mayoría acude a la biblioteca para realizar deberes, trabajos o para estudiar. Esta información es realmente valiosa para repensar el uso de este espacio y las

posibilidades que ofrece para la promoción de la lectura.

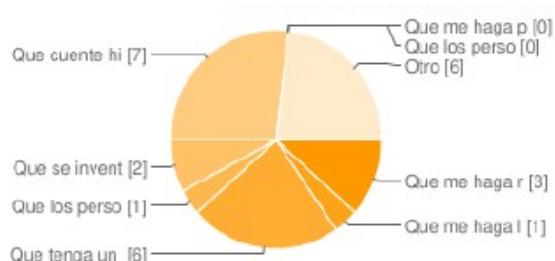
Cuando se les pregunta qué género o subgénero prefieren, las respuestas son concluyentes, la mayoría dice que el misterio. Le siguen de cerca el amor y, luego, las aventuras. Las últimas posiciones son para las lecturas de miedo o históricas.

¿Qué género te gusta más?



Sin duda, como apuntaba Jover, los jóvenes entre 14 y 16 años buscan historias próximas a su realidad más inmediata, que cuenten cosas que les pueden pasar a ellos o a su entorno. (2009: 15). Pero, curiosamente, no buscan que los personajes se parezcan a ellos. Solo que las historias sean reales y verosímiles.

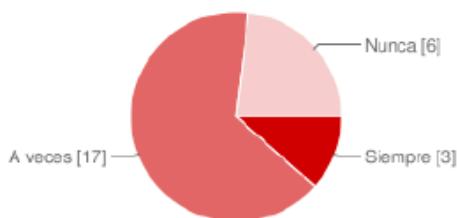
¿Qué esperas de un libro?



Que me haga reir	3	11.5%
Que me haga llorar	1	3.8%
Que tenga un misterio o problema a resolver	6	23.1%
Que los personajes se parezcan a mi	1	3.8%
Que se inventen un mundo	2	7.7%
Que cuente historias reales, de las que pasan de verdad	7	26.9%
Que me haga pasar miedito	0	0%
Que los personajes sean héroes	0	0%
Otro	6	23.1%

Una pregunta que no podía faltar era saber si recomendarían las lecturas obligatorias. El 65,4% contestó que a veces, seguido de un 23,1% que nunca las recomendaría y un 11,5% que lo haría siempre. Vale la pena aclarar que el departamento de Lengua castellana y literatura del centro propone un listado de tres o cuatro obras entre las que los alumnos deben escoger. De entrada, este sistema tiene más probabilidades de acertar que cuando todos los grupos deben leer el mismo título, sin posibilidad de elegir.

¿Recomendarías los libros que son lecturas obligatorias?



Siempre	3	11.5%
A veces	17	65.4%
Nunca	6	23.1%

Con el fin de profundizar sobre sus gustos lectores, se les preguntó sobre qué títulos de esas lecturas obligatorias recomendarían. Destaco los títulos más repetidos con el fin de reconocer algunos rasgos relevantes.

- *El rostro de la sombra* de Alfredo Gómez Cerdá.
- *Eskoria* de Alfredo Gómez Cerdá.
- *Nunca seré tu héroe* de María Menéndez-Ponte.
- *Las siete muertes del gato* de Alfredo Gómez Cerdá.

A la luz de los datos obtenidos, parece que los alumnos sienten especial predilección por el escritor Alfredo Gómez Cerdá. Sus obras han sido traducidas a muchos idiomas y ha recibido numerosos premios en todo el mundo. No es de extrañar, por tanto, que esté considerado como uno de los autores de referencia en literatura infantil y juvenil.

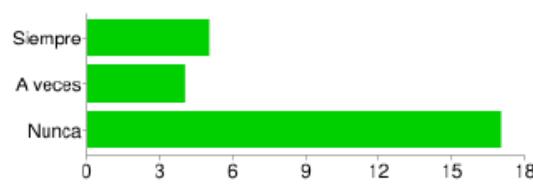
Otro dato reseñable es que todos los protagonistas de estas novelas son chicos. Sucele que cuando hablamos de “la” protagonista vinculamos la obra al público femenino. Mientras que cuando el personaje principal es un chico los lectores son indistintamente de un sexo u otro. Un alumno contesta: “[Yo recomendaría] *Las siete muertes del gato* porque es un libro tanto chicos como para chicas y es un tema interesante en general”.

Y un rasgo más predecible, pero no por ello menos interesante, es que las historias que narran estas novelas encajan con los gustos esperables de los adolescentes. Hablo de esa preferencia por las “historias que pasan de verdad”. Sobre esto Silva-Díaz dice: “Las narraciones realistas para los adolescentes ofrecen modelos discursivos de fácil apropiación por parte de los jóvenes, debido a que muchas de ellas abordan temáticamente la construcción de una identidad y representan yo en proceso” (2009: 188). En este caso, los alumnos se han sentido atraídos por las novelas que tratan sobre el *bullying* y los peligros del alcohol o de Internet.

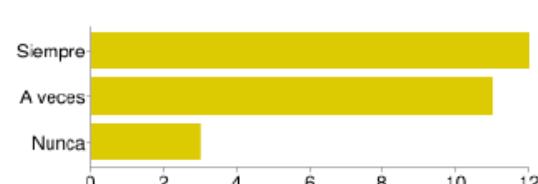
Otra de las cuestiones que nos interesaba conocer era en qué soporte leían. El gran triunfador sigue siendo el libro en papel. Sin embargo, lo que más llama la atención es que el móvil se sitúa por encima del *Ebook* como soporte de lectura. También el ordenador gana la batalla al *Ebook*, pero la diferencia es casi imperceptible.

Estos porcentajes concuerdan con los datos de *Scholastic* que se expusieron más arriba y que ponían de manifiesto que los jóvenes prefieren leer los libros en papel. No obstante, entre los adolescentes de hoy, y esto es una apreciación personal, los *smartphones* o las tabletas tienen más papeletas de sustituir al libro en papel que el *Ebook*.

Ebook [¿En qué soporte sueles leer?]



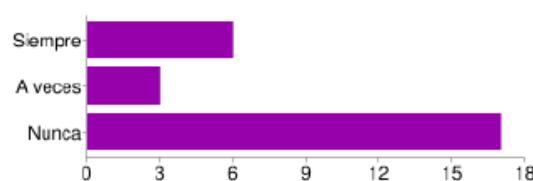
Libro [¿En qué soporte sueles leer?]



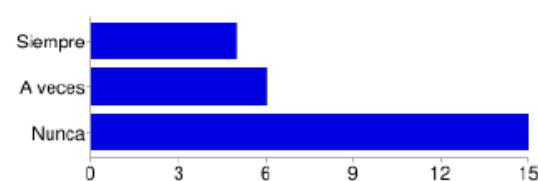
Siempre	5	19.2%
A veces	4	15.4%
Nunca	17	65.4%

Siempre	12	46.2%
A veces	11	42.3%
Nunca	3	11.5%

Ordenador [¿En qué soporte sueles leer?]



Móvil [¿En qué soporte sueles leer?]



Siempre	5	19.2%
A veces	6	23.1%
Nunca	15	57.7%

5.1.2 EXPECTATIVAS SOBRE EL PROYECTO DE LECTURA.

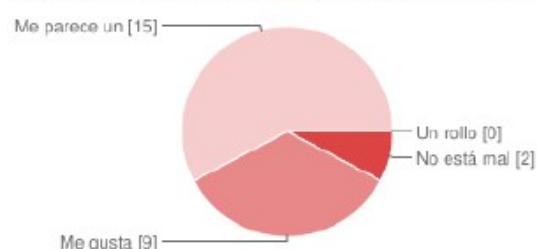
El segundo apartado del cuestionario pretendía conocer cómo valoraban los alumnos la actividad inicial que inauguraba el proyecto así como conocer su opinión acerca de algunos puntos clave del mismo.

La primera sesión del proyecto tuvo lugar en la biblioteca de primaria del centro. Así, se les preguntó por el grado de satisfacción de esa visita a la que fue su biblioteca durante la etapa infantil. El 76,9% la valoró muy positivamente. Por otro lado, desde el origen del proyecto se pensó que el lugar donde debían tener lugar las horas de lectura era la biblioteca central (la de secundaria). Por ello, se les preguntó qué les parecía esta opción. Un arrollador 92,3% estuvo muy de acuerdo con esta idea.

¿Te ha gustado visitar la biblioteca de primaria?



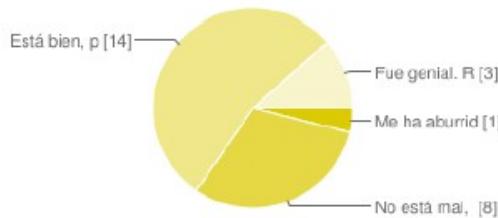
¿Qué te parece hacer las horas de lectura en la biblioteca?



Un rollo	0	0%
No está mal	2	7.7%
Me gusta	9	34.6%
Me parece una idea genial	15	57.7%

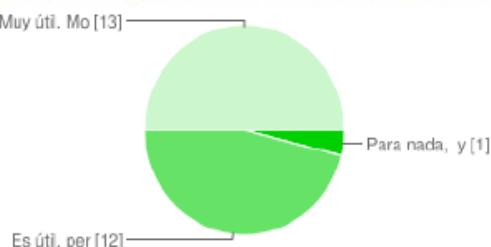
La primera actividad del proyecto consistió en que cada alumno construyera su propia constelación lectora. El 65,3% se lleva un buen recuerdo de la actividad, aunque solo el 11,5% considera que “fue genial”. Para ilustrar qué debían hacer exactamente, yo misma construí mi propia constelación en un *prezi* que les mostré. Aunque el 50% aprecia y considera muy útil la constelación de ejemplo, el resto de alumnos no la estiman necesaria.

¿Te ha gustado construir tu constelación lectora?



Me ha aburrido. No sirve para nada.	1	3.8%
No está mal, pero no me apasiona.	8	30.8%
Está bien, pasé un rato agradable.	14	53.8%
Fue genial. Recordé muchos libros de cuando iba a Primaria.	3	11.5%

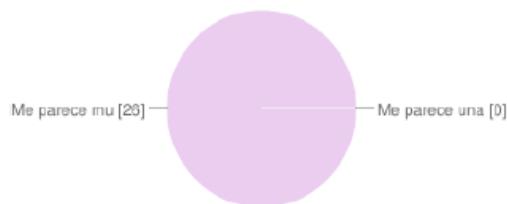
¿Te resultó útil ver primero la constelación lectora de Susana?



Para nada, yo me basto y me sobro.	1	3.8%
Es útil, pero no imprescindible.	12	46.2%
Muy útil. Mola que alguien ponga ejemplos.	13	50%

A un rotundo 100% le parece muy buena idea que cada grupo de lectura pueda escoger los libros que quiere leer. Es un dato ciertamente significativo ya que podemos ver la importancia que para los alumnos tiene poder escoger sus lecturas. De hecho, en una de las preguntas abiertas del cuestionario (¿qué lectura obligatoria recomendarías?), un alumno aprovecha para decir: “Haría que los alumnos propusieran ellos mismos los libros que quieren leer, hacer una votación y establecer unos obligatorios”. Este porcentaje coincide con los recogidos por *Scholastic* que afirmaban que “los libros favoritos y los que tienen más probabilidad de ser leídos completamente son los que eligen los propios jóvenes.” (2015).

¿Qué te parece que cada grupo pueda escoger los libros que quiere leer?



Me parece una tontería.	0	0%
Me parece muy buena idea.	26	100%

Para concluir el cuestionario debían contestar a un par de preguntas abiertas. La penúltima planteaba cuántos libros creían que se leerían desde ese momento hasta el final de curso. Las respuestas son extremadamente dispares, van de uno hasta veinte. Y en la última pregunta debían dar su opinión sobre el proyecto de lectura que se estaba poniendo en marcha. Alguna de las respuestas más destacables son:

- “Me parece una muy buena idea porque nunca habíamos hecho algo parecido y es una forma de hacer que leas”.
- “No soy muy apasionada de la lectura, cosa que me disgusta ya que me gustaría leer más porque lo considero importante. Sí que reconozco que los libros que he leído en el colegio muchos me han gustado.”
- “Me parece que está bien porque así hacemos algo diferente en clase”.
- “Está bien la propuesta aunque a mí que no me gusta leer no me entusiasma”
- “Me gusta leer y por tanto me apetece que haya horas de lectura que sirvan para abstenerse un poco del clima habitual de clases escuchando y escuchando. Creo que es inteligente y que además nos ayuda en muchas facetas”.
- “Me parece una actividad distinta que a la vez es divertida y una forma interesante de aprender literatura”.

En conjunto, del análisis del cuestionario a los alumnos se desprenden algunos factores clave para el proyecto de innovación en cuanto a los hábitos y gustos lectores y cómo afrontar las sesiones sucesivas.

5.2 CUESTIONARIO ABIERTO A LOS ESCRITORES⁶ ANA ALCOLEA Y DAVID LOZANO

Del mismo modo al método empleado con los cuestionarios semi-abiertos al alumnado, a continuación procederé a hacer un análisis de los datos obtenidos tras aplicar los cuestionarios a dos autores aragoneses de literatura infantil y juvenil. Para poder dar una visión estructurada, de nuevo se ha organizado en cuatro ejes:

- La lectura en las aulas de secundaria.
- El canon literario.

⁶ Este cuestionario está compuesto de 11 preguntas abiertas sobre la lectura en el contexto escolar. Ana Alcolea realizó el cuestionario por vía telemática el día 20 de mayo. Con David Lozano pude concertar el día 12 de mayo una entrevista en la biblioteca escolar del centro donde desarrollé las prácticas.

- El papel del mediador.
- El proyecto de innovación.

Los dos escritores que han participado en este cuestionario son Ana Alcolea y David Lozano. Ambos son, además, profesores de secundaria. Este doble rol, sin duda, juega un papel muy importante en su visión de la lectura en la escuela. Esta realidad profesional ha dado lugar a respuestas fundamentadas y razonadas.

Los dos opinan que, de algún modo, la obligatoriedad de la lectura ha de darse en la escuela. Lozano se pregunta: "Si no se hace en la escuela, ¿dónde?". Alcolea, por otro lado, señala que la lectura forzosa propicia que descubran la lectura. De las opiniones acerca de la instrumentalización de la lectura coinciden en huir del didactismo, pero Lozano advierte que aún queda mucho por hacer para desvincular la lectura de lo estrictamente didáctico, sobre todo en lo que respecta a la evaluación y la calificación.

Sobre la tendencia de dejar de lado los textos clásicos en favor de la literatura de autores contemporáneos que tratan temáticas juveniles ofrecen dos repuestas muy diferentes. Alcolea directamente pone en duda el concepto "temática juvenil", argumenta que "el escritor escribe lo que necesita escribir, y le sale desde la emoción. De esa manera podrá llegar a la esencia universal de los jóvenes, que compartimos todos." Por su lado, Lozano establece los binomios disfrute de la lectura-temática juvenil y estudio de los clásicos-trabajo en el aula.

Por lo que se refiere a la socialización de la lectura consideran que es una actividad que se está perdiendo, se lamentan de lo poco que se practica la lectura en voz alta. Uno y otro creen que es fundamental que en la escuela haya espacios y momentos para la lectura en grupo. A los ojos de Alcolea una prueba de que una experiencia tan íntima como la lectura tiene también un lado más público es el éxito de los vídeos de *booktubers* y los foros en Internet donde los lectores comparten sus lecturas, sus impresiones, etc.

En lo que atañe al mediador los dos tienen claro que es una figura vital en el proceso lector. Alcolea declara lo siguiente:

El joven no tiene una trayectoria lectora detrás que le permita ir construyendo con garantías su itinerario lector. Del éxito en la elección de cada título depende en buena medida que un joven vaya alimentando su vocación como lector. Cada error debilita su curiosidad hacia los libros. En cuanto a estrategias... los mediadores deben contar con los jóvenes, estar al tanto de sus gustos y de las novedades, contar con todo tipo de textos, buscar formas de evaluar y comprobar las lecturas que se aparten de lo académico.

Muchos mediadores de lectura buscan llevar al lector joven de relatos "comerciales" a obras clásicas. Cuando se les pregunta a este respecto ninguno expresa especial entusiasmo por esta posible transición. De hecho, Lozano manifiesta que "lo

ideal no solo es que el chico pueda leer textos más ambiciosos, sino que los busque". Y es que podemos suscribir las palabras de Dueñas cuando afirma que: "encauzar al público joven hacia modelos de mayor complejidad [...]se trata de una preocupación más arraigada en profesores o críticos que en autores y editores, centrados estos sobre todo en consolidar y asegurar el público de manera inmediata. (2008: 116)

En cuanto a qué criterios deben seguir los mediadores para que la selección de lecturas sea efectiva, Alcolea propone que combinen entretenimiento, calidad y contenidos que muevan a la reflexión. Para Lozano la clave está en conocer los textos de primera mano y guiarse por la experiencia en el aula. No obstante, sostienen que cada alumno tiene un perfil lector, por lo que difícilmente el título que funciona con unos funciona con todos. Alcolea reconoce no tener soluciones a esta cuestión "ni las tuve como profesora ni como escritora", que lo idóneo es adaptarse a la diversidad. Cuando se les pregunta si consideran que debería existir un canon escolar de lecturas, ella es tajante, afirma huir de los cánones en general. Por su parte, Lozano considera interesante la idea de elaborar listas canónicas de lecturas escolares, pero contando con que se trata de un material que habrá que revisar y actualizar frecuentemente.

Referente a la inclusión de cómics, novela gráficas, cuentos o álbumes ilustrados en secundaria, Alcolea tiene claro que de lo que se trata es de leer, de formar personas con capacidad crítica. Lozano conviene en que son géneros que han evolucionado mucho y que a muchos jóvenes les resultan muy cercanos y, por eso, deberíamos contar con ellos al hablar del fomento de la lectura. Para Lozano, como conocedor del proyecto de las "constelaciones", hubo una pregunta más. Se le preguntó sobre qué opinión le merecía un trabajo de estas características:

Me parece un proyecto muy valioso ya que, por un lado, permite huir del esquema demasiado rígido del título único obligatorio y, por otro, otorga cierto protagonismo al joven a la hora de elegir su rumbo literario -dentro de las coordenadas fijadas por el mediador-, alimentando en él al mismo tiempo la curiosidad hacia otros géneros.

5.3 DIARIO DE LECTURA

Asimismo se han analizado los diarios de lectura de los alumnos. En esta actividad se trataba de que los estudiantes explicaran en qué había consistido el proyecto de las "Constelaciones lectoras" y sus fases, qué lecturas habían realizado a lo largo de todas las sesiones. Se les pedía además que realizaran una valoración global de esta intervención educativa. Los objetivos eran conocer, por un lado, el grado de aprovechamiento del proyecto y, por el otro, en qué medida han disfrutado de todo este proceso.

El estudio de los diarios se presentó como una tarea mucho más compleja que el análisis de los cuestionarios. Por ello, para su valoración, se elaboró un rudimento de

rúbrica. Esta herramienta de calificación permitía realizar una evaluación objetiva. El propósito era evaluar justa y acertadamente cada uno de los diarios.

Los resultados fueron muy satisfactorios. La mayoría del grupo hizo una descripción pormenorizada de cada una de las fases del proyecto. Señalaron cuáles habían sido las que más les habían gustado y las que menos. También hicieron una valoración correcta del proyecto en general y de las lecturas, tanto de las propias como de las del resto de compañeros. Pero lo más destacable es cómo la mayoría del grupo expone las razones de lo que para ellos ha significado formar parte de este proyecto de lectura. Unos y otros, los buenos y los no tan buenos, reconocen haberse reencontrado con la lectura, haber descubierto títulos e, incluso, haber leído más que en los últimos años. Hasta les parece que el proyecto debía haber empezado antes o que debería continuar el curso próximo.

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El objetivo de este apartado es contrastar y discutir los resultados obtenidos mediante las herramientas de recogida de datos. El análisis de los cuestionarios ha proporcionado datos que apoyan alguna de las premisas teóricas explicadas. De ellos se ha podido extraer información sobre el perfil de los adolescentes.

Para ello voy a proceder a contrastar las tres informaciones siguientes: el Currícululo aragonés y la lectura, selección y elección de lecturas y el proyecto de las “constelaciones literarias”. El currícululo Aragonés no establece ninguna obra de lectura obligatoria para la educación secundaria. En los contenidos se nombran algunos autores de la historia literaria que los alumnos tienen que estudiar, tanto a nivel nacional como local. Pero las lecturas obligatorias las fija el departamento de Lengua castellana y literatura de cada centro.

Generalmente, la programación de la lectura de una obra ha sido poco coherente: uno o dos libros por trimestre relacionado (o no) con una unidad didáctica. En el caso del colegio Santa María del Pilar, el equipo de Lengua opta por ofrecer una lista cerrada de títulos, pero totalmente desvinculada de la unidad didáctica. He aquí el problema: ¿Qué deben leer?, ¿qué lecturas son las más adecuadas para los alumnos?, ¿deben leer clásicos, literatura juvenil o ambos?, ¿qué criterios se deben emplear para hacer una buena selección? Y lo más importante, ¿por qué deben leer?, ¿cuál es el objetivo que queremos alcanzar?

6.1 LAS RESPUESTAS DE LOS PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

Aunque la tarea preliminar fue analizar los trabajos de investigación sobre hábitos de lectura y competencia literaria de Latorre (2007), Manresa (2009), *Scholastic* (2015), entre otros, resultaba imprescindible conocer los hábitos lectores del grupo de alumnos con el que se iba a trabajar para poder llevar a cabo una intervención con más probabilidades de éxito. Era importante saber con qué frecuencia leían, qué géneros eran sus preferidos o cómo se lograba atraerles a la lectura, entre otros. De ahí que se tomara como punto de partida los resultados obtenidos del cuestionario semi-aberto realizado al alumnado como metodología de investigación. Como se ha podido comprobar, un porcentaje elevado de los alumnos de este grupo lee y, además, lo hace habitualmente. En general no solamente leen lo que les prescriben en clase, sino que se dejan recomendar y recomiendan lecturas a sus compañeros.

Los datos también revelan que suelen comprarse los libros. Los alumnos no acostumbran a coger prestados o a intercambiarse libros. Durante la educación primaria es frecuente acudir a la biblioteca a coger libros. Sin embargo, en la etapa de secundaria las ocasiones en que los alumnos van a la biblioteca se reducen a momentos concretos para la realización de tareas o para el estudio. Del mismo modo que la lectura por placer

disminuye cuando llegan a secundaria, también lo hacen las visitas a la biblioteca.

En cuanto a lo que les gusta leer, tal y como apuntan los investigadores, los jóvenes de entre 15 y 17 años prefieren las historias reales. Pero no se puede obviar que cuando se les pregunta qué género les gusta más, las gráficas ponen de manifiesto que es el misterio; le sigue el amor. Algunos testimonios de los alumnos explicaban que les gustaban los libros que combinaban “historia real” con “misterio o intriga” como *Mentira* de Care Santos o *Pulsaciones* de Javier Ruescas y Francesc Miralles.

Sobre si recomendarían las lecturas obligatorias, parece que el hecho de que los profesores les permitan escoger obras de un listado provoca más satisfacciones que lo contrario. Hay que decir además que los títulos que ofrecen son todos de literatura juvenil. Es más, se trata en todos los casos de autores de LIJ consolidados. Los profesores hacen una apuesta clarísima por esta literatura no siempre bienvenida entre el cuerpo docente.

Alcolea y Lozano comparten el sentido de la obligatoriedad de lecturas en la escuela como el recurso necesario para forjar la competencia lingüística y literaria de los estudiantes. Asimismo reconocen los beneficios de ofrecer listados cerrados de lecturas y de apostar por otros géneros literarios como el cómic, la novela gráfica o el álbum ilustrado. Ambos ven en esta flexibilidad la atención a la diversidad que reclaman las aulas de secundaria. Por otra parte, aseguran que el mediador es el agente educativo que contribuye al crecimiento personal y formativo de los alumnos.

6.2 EL PROYECTO DE LAS “CONSTELACIONES LITERARIAS”

El análisis de los diarios de lectura deja patente que el proyecto ha calado en los alumnos. Afortunadamente no les costó entrar en la dinámica y, en general, afirman haber disfrutado y aprendido. Se puede decir que la actividad les ha llenado tanto formativa como emocionalmente. El escritor David Lozano valoró muy positivamente la iniciativa. Principalmente, consideró acertada la huida del esquema rígido del título único obligatorio, el protagonismo del alumno como constructor de su propio itinerario lector y la apertura a otros géneros como la novela gráfica.

Parece, pues, que este enfoque metodológico centrado en el lector, y pensado como un contenido en sí mismo, ha tenido una buena aceptación. Desde el inicio del proyecto se ha planteado la necesidad de una renovación en la enseñanza de la literatura. En este sentido, estamos de acuerdo con Dueñas cuando apuesta por lecturas que aporten experiencias significativas al lector, puesto que “los conocimientos paratextuales no están hoy llamados a dominar como antaño la actividad docente” (2013: 140).

Este proyecto de las constelaciones lectoras aboga por el aprendizaje significativo, de modo que a la vez que construye su itinerario lector, también construya su propio aprendizaje. Con esto no puedo hacer sino una valoración positiva del

proyecto. Las horas de lectura, de trabajo, de análisis... han visto sus frutos en cada uno de los alumnos. Por los que se han reencontrado con la lectura, por los que no sabían que la lectura era un reto, por los que han compartido sus lecturas, por los que solo han leído un libro y por los que han leído cinco. Por todos ellos vale la pena trabajar (y leer) para fomentar el hábito de la lectura.

7. APLICACIÓN DEL PROYECTO

La investigación llevada a cabo por Guadalupe Jover en su obra *Un mundo por leer*⁷ y la cristalización de su concepto de “constelaciones de lectura” en una experiencia coordinada entre varios centros de la Comunidad de Madrid facilitó las bases teóricas necesarias para plantear este proyecto.

Por otra parte el proyecto de Biblioteca Escolar del centro Santa María del Pilar-Marianistas y su interés en fomentar la lectura, especialmente en las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Post-obligatoria, sirvió de cobertura para plantear un proyecto mucho más ambicioso que la mera propuesta de un repertorio de lecturas más o menos adecuadas y atractivas. A partir de aquí, se comenzó con el diseño de un proyecto que reuniera todos los requisitos que se consideraban imprescindibles para una dinámica de fomento lector. La contradicción entre placer de la lectura y sistema escolar supuso desde un primer momento uno de los hándicaps más importantes.

El primer paso fue transmitir y construir con ellos el concepto de constelación lectora. En segundo lugar hubo que elegir y estructurar lecturas. Puede parecer un trabajo fácil, un territorio explorado, un canon más o menos aceptado. Pero no era así. Las distintas selecciones de lectura que se manejaron a la hora de diseñar el trabajo adolecían de falta de sentido, de ausencia de centros de interés, de carencia de base teórica que justificara la inclusión de uno u otro título. Así que el primer trabajo fue leer, leer mucho. Y estructurar una propuesta que reuniera dos requisitos: que abarcara los géneros y contenidos que se consideraron adecuados para los alumnos y que contuvieran suficiente variedad y versatilidad como para acertar siempre.

En un tercer momento llegó la presentación del proyecto y los títulos a los alumnos. Lo cinematográfico, los temas de interés para adolescentes y las conclusiones de una encuesta de “gustos” lectores fueron los elementos que se utilizaron para lograr el acercamiento positivo y despertar el interés de los alumnos con el proyecto. Por fin la lectura. Probablemente el momento más interesante y más importante del proyecto. La lectura individual, placentera y fértil. Durante esta fase los momentos de lectura en silencio fueron claramente prioritarios y privilegiados. En apenas un mes se consiguió generar un hábito lector que hacía que los alumnos reclamaran estos momentos cuando no tenían lugar.

7.1 FASE I: EL CONCEPTO DE “CONSTELACIÓN LECTORA”

La sesión se divide en cinco momentos clave. Primero, establecimiento de normas (respetar el turno de palabra, respetar los momentos de lectura y poner bien las

⁷JOVER, Guadalupe; *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Ed. Octaedro.

sillas antes de marcharnos); segundo, activación de conocimientos previos; tercero, presentación de mi constelación lectora; cuarto, justificación de la actividad; quinto, y ultimo, la creación por parte de los alumnos de su constelación vital.

Partiendo de la propuesta de Guadalupe Jover se estableció el concepto “constelación” como el centro metodológico de la propuesta. Se definió constelación lectora como un conjunto de lecturas agrupadas en torno a:

- Un campo semántico (temas, personajes...etc).
- Redes de conocimiento (ámbitos del saber, áreas de conocimiento).
- Centros de interés (de los propios alumnos).
- La propia historia lectora (del alumno).

Y se utilizó como una herramienta para hacer crecer el número de lecturas de los alumnos, pero también de los géneros literarios a los que acceden. En fin, para abrir la competencia lectora y literaria de los alumnos. Y es que este proyecto de innovación ha sido un mecanismo que ha permitido introducir diferentes géneros, épocas, autores, temas y centros de interés en las lecturas ofertadas a los alumnos. Y permite sobre todo acertar con la oferta. Los lectores pueden ser agrupados según muy distintos criterios, tantos, que resulta difícil abarcálos todos o encontrar una propuesta de lecturas que llegue a todos los receptores. Resulta difícil pero no imposible.

Indisociable del concepto de constelación lectora es el de itinerario lector. Desde el convencimiento de que cada lector va construyendo su propia historia lectora, su propia constelación, conectando unos títulos con otros, sumando la recomendación entre iguales y las propuestas escolares, conectando autores, personajes, ambientes... Estos itinerarios o secuencias de aprendizaje conforman lo que Mendoza ha llamado canon formativo y que estaría definido por: “un corpus de obras seleccionadas por el tipo de relaciones que mantiene entre sí y por los recursos y/o elementos compartidos en la red del sistema literario” (2010: 41). En palabras de Sanjuán se trata de “un corpus de textos estructurado de modo que cada lectura conecte con las anteriores y a su vez sea trampolín para las nuevas lecturas” (2013: 176).

Para acercar este concepto a los alumnos presenté mi propia constelación lectora en un *prezi*. Esta presentación no pretendía ser un ejemplo de constelación -aunque si lo era- sino mostrar el lado más personal de la lectura. Los dos preceptos eran implicación y humanización. A la manera de la biografía lectora de Petit (2008), no se trataba de hacer un listado de lo que he leído a lo largo de mi vida, sino de exponer de manera sencilla, sin artificios ni aires de grandeza, aquellas lecturas que han marcado las diferentes etapas de mi vida hasta aterrizar en 4º ESO D como alumna de prácticas. Acompañé la presentación con la lectura de fragmentos de alguna de las obras.

Otro de los momentos clave de la presentación fue justificar el proyecto,

hacerles saber qué vamos a leer, que si Nancie Atwell logró que sus alumno leyieran 40 libros al año, nosotros leeremos 10 libros hasta final de curso (2015). El siguiente paso fue una visita a la Biblioteca de Primaria para que los alumnos confeccionaran su propia constelación. Así tomaron conciencia por primera vez de lo variado (o limitado) de sus lecturas. Al final, todos habían reflexionado sobre su propio itinerario lector y estaban abiertos a nuevas propuestas, nuevas puertas, nuevas lecturas.

7.2 FASE II: SELECCIÓN DE LECTURAS.

Probablemente es el trabajo más complejo y más laborioso del proyecto. Había que presentar una selección de lecturas que cumpliera los siguientes requisitos:

- Vinculada al currículo.
- Que fomentara el gusto por la lectura.
- Con variedad de géneros.
- Con una estructura (unidad) coherente.
- Actualizada y actualizable.

Se optó por agrupar las lecturas en torno a dos ejes: el temático (vinculado también con el currículo) y el de género. Así se construyeron cinco constelaciones que agrupaban la novela española de los años 40 hasta nuestros días. Cada una de las constelaciones correspondía a:

- Una época o movimiento literario (novela de los 40', los 50', los 60' y a partir del 75)
- Un tema o clave (los marginados, la experimentación, la comunidad...)

Y en cada una de ellas propondríamos:

- Una novela del currículo.
- Una novela LIJ (literatura juvenil).
- Una novela gráfica⁸.
- Una obra “transgénero” (mezcla de géneros, internet, construcción colaborativa, álbumes ilustrados, transmedia...).

Teníamos también muy claro lo importante de la elección. Que los alumnos eligieran por sí mismos, que pudieran cambiar de lecturas, escoger otras, añadir, corregir... Pero también queríamos proponer lecturas de calidad y que desarrollaran su competencia lectora y literaria. Para ello, se tuvieron presentes los cuatro aspectos que Colomer considera que debería reunir una obra para ser aceptada por la comunidad

⁸El ensayo de Santiago García (2010) sobre la novela gráfica y el estudio de Silva-Díaz (2009a) sobre las narraciones que se construyen a partir de la interrelación entre el texto y la imagen en nuestra sociedad resultaron muy útiles para comprender las posibilidades de trabajar con este género.

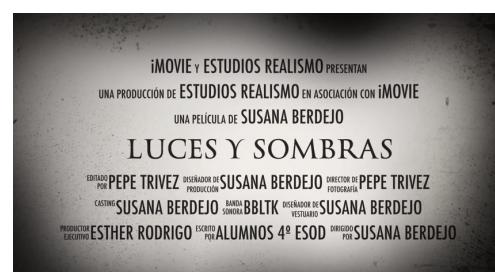
escolar: la calidad literaria, la presencia de valores vigentes, la aceptación por parte de los lectores juveniles y su validez como "facilitador de la construcción de la competencia lectora. (Díaz-Plaja, 2009: 131). La elección también era clave para atender a la diversidad. Era conveniente ofrecer un corpus de lecturas flexible y abierto que atendiera a las particularidades de los lectores y a su contexto. De modo que en función de su nivel, de sus intereses y su bagaje lector pudieran construir su itinerario. En medio de esa tensión apareció una primera propuesta de lecturas.

Es importante señalar que los libros que se han utilizado a lo largo de todo el proyecto forman parte del fondo de la biblioteca del centro. Así como que todas las sesiones del proyecto se realizan en la biblioteca, pues la versatilidad y los recursos de este espacio son idóneos para llevar a cabo las actividades propuestas.

Distrito	Tendencia	Tema	Novela	LIJ	Novela gráfica/Cómic	Transgénero
40'	Realismo existencial	Incomprendidos	Nada de Carmen Laforet	Carta al padre de Franz Kafka	El arte de volar de Antonio Altarriba	Cuatro esquinitas de nada Cazo de Lorenzo Monstruo rosa Elmer
50'	Realismo social	A pesar de todo	El camino de Miguel Delibes	Manolito gafotas de Elvira Lindo	El caminante de Jiro Taniguchi	Max & Moritz de Wilhem Busch
50'		Luces y sombras	Las Artamilas de Ana Mª Matute	El Señor de las moscas de William Golding	Apocalipsis friki de Peter Bagge Solos de Fabien Vehmann	Mimí tomatito de Laure Monloubou
60'	Novela experimental	Caleidoscópicamente	Todos los fuegos el fuego de Julio Cortázar	Las siete muertes del gato de Alfredo Gómez Cerdá	El limpiagafas cuántico de Fernanda Krahn-Uribe	Historia de Dani y Historia de Sara de Ana Alonso y Javier Pelegrín <u>Saga "Odio el Rosa"</u>
75'	Recuperación de la narración	Políticamente incorrecto	El misterio de la cripta embrujada de Eduardo Mendoza	Wilt de Tom Sharpe Flanagan de Andreu Martín y Jaume Ribera	Ángel Señaja más chulo que un ocho de Mauro Entralgo Misterios comestibles de Albert Monteys.	Diario de una adolescente de Agustina Guerrero

7.3 FASE III: PRESENTACIÓN DE LAS PROPUESTAS DE LECTURA

Tan importante como el contenido es la forma de presentar a los alumnos las lecturas propuestas. Así que se dedicaron dos sesiones a que pudieran leer, explorar, conocer... las distintas lecturas. Se comenzó con un tráiler que les mostraba las constelaciones que podían elegir: Incomprendidos, A pesar de todo, Luces y sombras, Caleidoscópicamente y Políticamente incorrecto. Estos títulos aluden a la temática que une a los libros que componen la constelación. Cada una contenía un mínimo de cuatro libros. (Pulsa en las imágenes para verlos).



Seguidamente se expuso una sinopsis de cada libro y se explicó por qué no podían dejar de leerlo. Por ejemplo: “No podemos dejar de leer la novela gráfica *El arte de volar* de Antonio Altarriba porque ha sido galardonada con diversos premios y está ambientada en Zaragoza. Entre otras cosas, se cuenta el incidente histórico de las bombas que cayeron en la Basílica del Pilar y no explotaron”. Estas píldoras informativas buscaban crear expectativas que alimentaran la curiosidad de los chicos.

7.4 FASE IV: PRESENTACIÓN DE LA DINÁMICA⁹

Planteamos las lecturas en grupo. Cada grupo tenía que escoger una de las constelaciones que se habían presentado en los tráilers. A partir de ese momento las constelaciones pasaron a llamarse “distritos”. Conociendo la necesidad de pertenencia a un grupo de los adolescentes, se jugó con el concepto “distrito” de la saga *Los juegos del hambre*. Así, cada grupo se uniría a un distrito y cada alumno leería una, dos o tres obras.

La primera propuesta de lecturas se correspondía al nivel uno. Una vez completado este primer nivel, y tras averiguar una clave, los alumnos pasaban a un segundo nivel de lecturas donde la libertad para elegir aumentaba. La clave no ponía el contador a cero, sino que era una extensión de la primera (surgía de las propias lecturas). Para el segundo nivel, aunque se contaba con una propuesta de títulos para cada nuevo tema, ellos mismos podían proponer lecturas, siempre y cuando respetarán la temática que la clave les había proporcionado.

Al finalizar el Prácticum III se había completado la primera fase del proyecto, esto es, los alumnos habían leído, al menos, dos libros del itinerario que escogieron. No obstante, el proyecto continuaba con un nuevo tema para cada distrito.

⁹Para ilustrar la dinámica nos apoyamos en un [prezi](#).

7.5 FASE V: LECTURA FRAGMENTARIA Y ELECCIÓN.

Los equipos formados por los alumnos se componen de cuatro miembros, excepto uno de cinco. En total siete grupos, dos de ellos compartirán distrito. En esta actividad cada grupo se sienta en una mesa. Tienen entre cinco y siete minutos para rotar por todas las mesas. El sonido de una campana les avisa del momento de rotación. En cada una de las mesas tienen las instrucciones de lo que deben hacer.

En cinco mesas se presentan los libros de los cinco distritos:

- Incomprendidos.
- A pesar de todo.
- Luces y sombras.
- Caleidoscópicamente.
- Políticamente incorrecto.

Cada miembro del equipo elige una obra (novela, cómic...), la ojea y escoge un fragmento que deberá leer al resto de sus compañeros.

Y dos mesas con materiales de teoría:

- Una para los años 40 y 50.
- Otra para los 60 y 75.

Deben leer por encima los documentos y elegir 5 nombres, 5 adjetivos y 5 verbos para cada década y crear dos nubes de palabras (una por cada década). Cuando todos los grupos han rotado por todas las mesas se sientan a deliberar a qué distrito quieren pertenecer. Cada grupo escoge dos opciones y el orden de preferencia. Curiosamente la mayoría de los grupos pusieron la constelación de los años 40 como primera opción. Por fortuna, las segundas opciones hicieron posible un reparto satisfactorio para todos.

7.6 FASE VI: LECTURA

Después de activar los conocimientos previos, de la presentación de las constelaciones y de la dinámica del proyecto llegó, por fin, la lectura. Nos habíamos impuesto muchas premisas para conseguir una lectura comprensiva, por placer, abierta a varias interpretaciones, de calidad, productiva...

Los derechos del lector de Pennac tuvieron mucho que ver sobre “el cómo se leerá (o los derechos imprescriptibles del lector)” durante todo el proyecto:

- 1) El derecho a no leer.
- 2) El derecho a saltarnos páginas.
- 3) El derecho a no terminar un libro.
- 4) El derecho a releer.
- 5) El derecho a leer cualquier cosa.
- 6) El derecho al bovarismo (enfermedad de transmisión textual)
- 7) El derecho a leer en cualquier sitio.
- 8) El derecho a hojear.
- 9) El derecho a leer en voz alta.
- 10) El derecho a callarnos.

Daniel Pennac, *Como una novela* (1992).

Estos derechos nos ayudaron a atender a la diversidad y a ser flexibles. También a estar al quite para adaptarnos y adaptar las propuestas. En definitiva, a favorecer una libertad que condujera a que ni un solo alumno se quedara sin encontrar un texto que le permitiera pasar una hora de clase leyendo por placer.

Lo más sorprendente (y emocionante) fue sin duda el tiempo de lectura. Unas diez horas de lectura personal, en la biblioteca del centro, en silencio y sin fichas ni actividades. El tutor también leía. La alumna de prácticas también lo hacía. Se podría haber dejado el proyecto aquí. El objetivo más importante estaba cumplido. Pero desde el origen del proyecto se quería ayudar a los alumnos a construir su propio itinerario lector, así que se dimos un paso más.

7.7 FASE VII: TARJETAS DE EMBARQUE Y ENIGMAS.

A través de tarjetas de embarque y otros juegos de enigma invitamos a los chicos a encontrar un nuevo nexo en común con todas las lecturas planteadas en cada Distrito. Las tarjetas de embarque fueron ampliadoras de conocimientos, puertas a otras áreas o ámbitos de conocimiento como películas, series, música o acontecimientos históricos que tenían que ver con las obras seleccionadas en su constelación.

Cada grupo recibía entre dos y tres tarjetas. El contenido de estas tarjetas era muy diverso, pero siempre estaba relacionado con los distritos de lectura. En todas había una pregunta o una propuesta y un código QR con enlaces a vídeos, páginas web o a textos que proporcionaban los *hashtags* con los que tuitear a la biblioteca.



La resolución de los enigmas (crucigramas, tautogramas, sopas de letras, palabras ocultas, etc.) les llevaría a un nuevo tema que les permitiría acceder al segundo nivel y elegir nuevas lecturas para ir sumando obras a su constelación.



Esta actividad puso en juego muchas más competencias básicas. Así, aprender a aprender, matemática, cultural y artística, competencia digital... Y permitió trabajar con las Inteligencias múltiples teorizadas por Gardner en el acceso y elaboración de la información y en la transferencia de los distintos conocimientos:

- Compartiendo sus conocimientos y descubrimientos en Twitter.

- Explicando a sus compañeros sus lecturas.
- Potenciando su creatividad.
- Utilizando la lógica para conectar conocimientos y obras.

7.8 FASE VIII: SEGUNDO NIVEL DE LECTURA

Siendo conscientes de que los alumnos (como lectores noveles que son) aún no tienen formado un criterio completo y dejan a veces fuera de su elección obras, géneros y autores que podrían abrir su competencia, les podrían ayudar a entender y entenderse. Por ello, en el paso al segundo nivel se sugirió una nueva selección de lecturas, eso sí, siempre abiertos a las propuestas de los alumnos. La única condición fue que las propuestas encajaran con el tema de la constelación.

– De Incomprendidos a... **Familia:**

En las novelas que habéis leído en el **Distrito 40** os habéis encontrado con personajes **incomprendidos**. Y todos ellos, Andrea, Antonio y Franz, han crecido o vivido en un entorno familiar que ha obstaculizado u oprimido sus sueños, sus ganas de vivir, de realizarse, de ser feliz. Sin duda, la **familia** juega un papel clave en nuestra vida¹⁰.

– De A pesar de todo a... **Experiencias:**

A pesar de todo es el título que le dimos al **Distrito 50**. No fue un título al azar, sino que responde a las ganas de vivir y de disfrutar de los protagonistas: a pesar de la guerra, a pesar del hambre, a pesar de las dificultades... Daniel el Mochuelo o Manolito Gafotas nos han enseñado que a pesar de todo.. ahí están el amor, la amistad, la naturaleza, pero también la curiosidad, el desengaño, las primeras veces, en definitiva, las primeras **experiencias**.

– De Luces y sombras a... **Inhumanos:**

El **Distrito 50b** nos ha enfrentado a la condición humana, a sus **luces y sombras**. Los niños protagonistas de los cuentos de Matute o de *El señor de las moscas* hacen gala de los bajos instintos del hombre. La agresividad, la lucha por el liderazgo o la crueldad apenas dan cabida a la amistad, a la amabilidad o a la compasión. La lucha por la supervivencia, la ley del más fuerte, la necesidad de un opresor y un oprimido dan lugar, en definitiva, a una sociedad corrompida, a una sociedad **inhumana**.

– De Caleidoscópicamente a... **Miradas:**

En el **distrito 60** hemos leído novelas en la que los protagonistas interpretan la realidad desde su punto de vista. Incluso hemos visto como Dani y Sara (*Odio el rosa*) nos contaban una misma realidad desde sus respectivos puntos de vista. Por eso ahora, desde **Caleidoscópicamente**, inevitablemente hablamos de **miradas**. De cómo algunos personajes miran y sienten que son mirados. De esos personajes que cuentan su historia, una historia personal que nos fascina, que nos engancha, incluso que nos horroriza. Leeremos desde sus miradas.

10 Estos mensajes son los que debían encontrar con el juego de los enigmas.

– De Políticamente incorrecto a... **Intriga:**

En el **distríto 75** nos hemos aproximado a la novela de misterio en clave de humor, con personajes **políticamente incorrectos** como Wilt, Gurb o el inspector de comida Carlos Hidalgo. No obstante, los misterios no siempre hacen reír, sino que implican secuestros, muertes, asesinatos y crímenes varios. Por eso vamos a dar la bienvenida a la novela de **intriga**, aquella que nos hace sospechar de todo y de todos, aquella que te provoca confusión, aquella que te deja siempre con ganas de saber más, mucho más.

7.9 FASE IX: EVALUACIÓN.

Durante el transcurso del proyecto se introdujeron dos sesiones para explicar y trabajar el contenido curricular de Lengua y Literatura correspondiente a la Novela española de posguerra y se evaluó de forma convencional.

Sin embargo, no fueron clases magistrales al uso. La base de la explicación era la lectura de fragmentos de las novelas de posguerra más representativas: *Nada* de Carmen Laforet, *La familia Pascual Duarte* de Camilo José Cela, *El camino* de Miguel Delibes, etc. Así, a partir de los textos fuimos reconociendo las características propias de la novela de los años 40 hasta la actualidad.

Durante estas horas de teoría se tuvieron muy presentes las características, que según Miguel Calvillo (2001), debe tener la lectura de clásicos en la educación secundaria:

- Fragmentarismo (lectura de fragmentos seleccionados que sirvan de muestra).
- Tutela (bajo la vigilancia y guía continua del profesor).
- Retraso (debe realizarse en las etapas posteriores para asegurar su asimilación).
- Instrumentalidad (pueden usarse para el desarrollo de otros contenidos).

Inolvidable el momento en el que leímos y dramatizamos las *Instrucciones para llorar* de Julio Cortázar¹¹. Fue divertido que se quejarán de que estas instrucciones no funcionaban, ¡qué no les hacían llorar!

Para evaluar el proyecto, sin embargo, se utilizaron cuatro herramientas cualitativas que finalmente se convirtieron –gracias a un algoritmo- en una calificación que pasó a formar parte de la nota de Habilidades comunicativas de la asignatura:

- El pasaporte lector.
- El diario lector.
- La elaboración de un vídeo (en colaboración con Saviafest¹²).
- La autoevaluación.

La exposición final de proyecto consistió en un montaje expositivo en los pasillos del centro mostrando el itinerario de los alumnos, las lecturas realizadas, sus pasaportes, etc.

11Para explicar la influencia de la novela hispanoamericana en la novela experimental española se introdujo la figura de Julio Cortázar.

12 Primer festival escolar de micropelículas en Instagram organizado por la editorial SM.

8. CONCLUSIONES

Al finalizar la experiencia se habían recogido tanto las impresiones de los alumnos como las de los miembros del equipo de biblioteca y del departamento de Lengua que participaron en el proyecto. Se puede calificar el proyecto como un éxito. No sólo por el cumplimiento del objetivo planteado sino por los descubrimientos pedagógicos y didácticos que se han realizado durante el proceso.

En primer lugar se ha re-descubierto el poder transformador de la lectura. El grupo con el que se experimentó la propuesta era a priori un grupo con ciertas dificultades de comportamiento (varios expedientes abiertos a lo largo del curso) y de nivel curricular (al menos tres alumnos con dificultades serias y adaptaciones curriculares). Sin embargo, las horas de lectura supusieron un bálsamo para estos y otros alumnos. El silencio fue absoluto y el “enganche” también. Cada alumno terminó dos o tres obras –como mínimo-. Lo más significativo fue que cuando la actividad incluía tiempo para actividades que no fueran la lectura, los alumnos reclamaban este espacio para seguir leyendo.

En segundo lugar se ha confirmado la intuición: no existen los no-lectores, existen lectores que no han encontrado aún sus libros. Esta tarea es primordial de un profesor-mediador: leer mucho, leer de todo (LIJ, novela gráfica, cómic, transmedia...), leer crítica, leer blogs; elegir por calidad, por conexión con los adolescentes, por currículo y ofrecer a tiempo y a destiempo lecturas a nuestros alumnos.

En tercer lugar los alumnos han diseñado su propio itinerario lector partiendo de sus centros de interés y utilizando los contenidos del currículum como punto de partida. Y, sobre todo, han tomado conciencia del papel que juega la lectura tanto a nivel personal como curricular. También de lo que significa trabajar en equipo y abrirse a otros métodos de aproximación a la lectura dentro del ámbito educativo.

Por último parece que el proyecto está tan en la línea del aprendizaje por competencias, de las nuevas metodologías y de las indicaciones legislativas en torno a los Planes Lectores y el fomento de la competencia lectora. La aplicación de este proyecto ha supuesto un reto tanto a nivel formativo como profesional. Durante todo el proceso de elaboración ha habido momentos de dudas y de incertidumbres, pero también de cariño, de superación y de reflexión.

9. BIBLIOGRAFÍA

9.1 BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA

BERMÚDEZ MARTÍNEZ, M., NÚÑEZ DELGADO, P. (eds.), GONZÁLEZ VÁZQUEZ, A. y RIENDA POLO, J. (comps.). (2012). *Canon y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.

BLOOM, H. (2005). *El canon occidental*. Barcelona: Editorial Anagrama.

BORGES, J. (1992). *Sobre los clásicos*, en Obras Completas, II. Barcelona: Círculo de Lectores.

MARTÍNEZ CACHERO, J. M. (1997) *La novela española entre 1936 y el fin de siglo: Historia de una aventura*. Madrid: Castalia.

CALVILLO, M. (2001). “Principios para una programación de la lectura en la educación secundaria obligatoria.” *Revista textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura. La formación del profesorado*. 27 (1), 105-113.

CERRILLO, P., LARRAÑAGA, E. y YUBERO, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores: la formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha

CERRILLO, P. (2010). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona : Ediciones Octaedro.

CERRILLO, P., SENÍS, J. (2005). “Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?”. *OCNOS*, nº 1, pp. 19 – 33.

COLOMER, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

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

DÍAZ-PLAJA, A. (2009). “Entre libros. La construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia”, en T. Colomer (coord.), *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó, pp. 119-150.

DUEÑAS, J. D. (2008). “Literatura juvenil actual: receptor modelo, literatura popular y canon estético”. *Lenguaje y Textos*, nº 27, pp. 105-117.

- DUEÑAS, J. D. (2013). “La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro”. *Didáctica. Lengua y Literatura*, nº 25, pp. 135-156.
- GARCÍA, S. (2010). *La Novela gráfica*. Bilbao: Astiberri.
- GRUPO LAZARILLO (I. TEJERINA *et al.*) (2006). “La caracterización del lector adolescente: una aproximación desde la objetividad y desde la subjetividad”. *OCNOS*, nº2, pp. 91-101.
- JOVER, G. (2007) *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Ed. Octaedro.
- JOVER, G. (coord.) (2009): *Constelaciones literarias. ‘Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia’*. Málaga: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- LAGE FERNÁNDEZ, J.J. (2013) *Bibliotecas escolares, lectura y educación*. Barcelona: Octaedro.
- LATORRE, V. (2007). “Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la E.S.O.” *OCNOS*, nº 3, p. 55-76.
- LLUCH, G. (2010): *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Gijón: Editorial Trea.
- MENDOZA, A. (2010). “Canon e hipertexto”. *El invisible anillo*, nº 12, pp. 32-45.
- NÚÑEZ, G. (2001). *La educación literaria: modelos historiográficos, las humanidades en el bachillerato, literatura infantil y propuestas didácticas*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses y Editorial Síntesis.
- PENNAC, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PETIT, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PETIT, M. (2008). *Una Infancia en el país de los libros*. Barcelona: Océano.
- SANJUÁN ÁLVAREZ, M. (2014). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza: Editorial Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- SANZ VILLANUEVA, S. (1980) *Historia de la novela social española (1942-1975)*. Madrid: Alhambra, 2 vols.

SILVA-DÍAZ, M. C. (2009). “Entre el escrito y uno mismo: realismo juvenil y construcción de identidades”. En: T. Colomer (coord), *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó, pp. 185-196.

SILVA-DÍAZ, M. C. (2009a): “Entre el texto y la imagen: los álbumes ilustrados y otros tipos de libros”. En: T. Colomer (coord), *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó, pp. 185-196.

SOBEJANO, G. (1970). Novela española de *nuestro tiempo: (en busca del pueblo perdido)*. Madrid: Prensa Española.

SOLDEVILA, I. (1980). *La novela desde 1936*. Madrid: Alhambra.

9.2 RECURSOS ELECTRÓNICOS

ARRIZABALAGA, M. (17, marzo 2015). *Nancie Atwell, la maestra que logra que sus alumnos lean 40 libros al año*. Disponible en: <http://www.abc.es/sociedad/20150317/abci-nancie-atwell-profesora-logra-201503161339.html>

DE PEDRO, F. (18, junio 2009). “Las constelaciones literarias”. Disponible en: <https://elcanonliterario.wordpress.com/tag/constelaciones-literarias/>

DURBÀN, G. (11, junio 2014). “El desarrollo del lector social en Educación Secundaria. Despertar el interés por la lectura desde la biblioteca del instituto”. Disponible en: <http://bibliotecaescolarinfo.blogspot.com.es/2014/06/el-desarrollo-de-un-lector-social-como.html>

DURBÀN, G. (20, mayo 2015). “El equipo de biblioteca como núcleo motor y plataforma colaborativa puede implicar a profesores de diversas áreas en tareas y proyectos concretos”. Disponible en: <http://bibliotecaescolarinfo.blogspot.com.es/2015/05/el-equipo-de-biblioteca-como-nucleo.html>

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2008). *Del arte gramatical a la competencia literaria*. Madrid: RAE. Disponible en: http://www.rae.es/sites/default/files/Discurso_Ingreso_Salvador_Gutierrez.pdf

La participación de las familias en la educación escolar [en línea]. Madrid: Consejo Escolar del Estado. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2014/11/20141119-consejo-escolar.html>

LLUCH, G. (2009). Mecanismos de adicción en la literatura juvenil comercial.

Biblioteca Virtual Cervantes, Alicante. Disponible en:
<http://www.cervantesvirtual.com/obra/mecanismos-de-adiccion-en-la-literaturajuvenil-comercial—0/>

LLUCH, G. (2012). La necesidad de construir criterios para la selección de lecturas (del aula y la biblioteca a las políticas públicas). *Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la lectura en la infancia*. Chile: Ministerio de Educación y Universidad Diego Portales. Disponible en: <http://www.gemmalluch.com/esp/actividad/la-necesidad-de-construir-criterios-para-la-seleccion-de-lecturas/>

MANRESA, M. (2009) *Els hàbits lectors dels adolescents. Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura*. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/4685>

MARQUINA, J. (12, febrero 2015). “Biblioteca... ¿sabes cuáles son los gustos lectores de tus jóvenes usuarios?”. Disponible en: <http://www.julianmarquina.es/?s=scholastic>

REGINA EX LIBRIS. (4, marzo 2008). “Mis mapas de constelaciones literarias: método Regina ExLibris de lectura”. Disponible en: <http://blogs.20minutos.es/diariodelibrera/2008/03/04/aatrazas-tus-constelaciones-literarias/>

RIUS, M. (28, agosto 2014). ¿Por qué dejamos de leer? Disponible en: <http://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20140828/54414434959/por-que-dejamos-de-leer.html>

TONUCCI, F. (1989). “El nacimiento del lector”. *CLIJ*. 5. pp. 8-13. Disponible en: http://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/busqueda_referencia.cmd?campo=idtitulo&idValor=25652

ZAYAS, F. (3, junio 2011). *La educación literaria y las TIC*. Disponible en: http://leer.es/recursos/navegar/detalle/-/asset_publisher/3fAFCQK7mwkO/content/educacion-literaria-y-tic-felipe-zayas;jsessionid=30276133C9432D0267E800A352B9BC70

9.3 ENTREVISTA-CUESTIONARIO A ESCRITORES

ANA ALCOLEA, cuestionario realizado el 20 de mayo de 2015 por vía telemática.

DAVID LOZANO, entrevista realizada el 12 de mayo de 2015 en la biblioteca escolar del colegio Santa María del Pilar- Marianistas.

9.4 LEGISLACIÓN CONSULTADA

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE nº 106. Disponible en:
<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> [Última consulta 24/5/2015]

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, modificó el artículo 6 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 3. Disponible en: <http://www.educaragon.org/FILES/Lengua%20Castellana%20y%20Literatura%201%C2%BA-4%C2%BA%20ESO%282%29.pdf> [Última consulta 27/5/2015]

Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, BOA nº65. Disponible en: <http://benasque.aragob.es:443/cgi-bin/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=201255412828> [Última consulta 27/5/2015]

Orden de 15 de mayo de 2015, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Disponible en: <http://www.educaragon.org/FILES/Lengua%20Castellana%20y%20Literatura%201%C2%BA-4%C2%BA%20ESO%282%29.pdf> [Última consulta 27/5/2015]

10. ANEXOS

10.1 CUESTIONARIO ABIERTO A ESCRITORES (PREGUNTAS Y RESPUESTAS)



ANA ALCOLEA. Escritora y profesora zaragozana a quien le gusta viajar con un cuaderno.

Se dice habitualmente que, puestos a elegir, los chicos no leen. ¿Habría que "obligar" a la lectura?

En muchos casos lo que sucede es que los jóvenes no han "descubierto" la lectura. En ese sentido, y puesto que de ellos no va a partir la iniciativa de leer, para que la descubran me parece bien que tengan forzosamente que leer varios títulos en cada curso, lo que no es incompatible con que puedan elegir entre diferentes obras. Me parece importante que ellos puedan intervenir en la selección de las lecturas. de esta forma se atenúa esa obligatoriedad.

¿Está demasiado instrumentalizada la lectura en la escuela?

No tiene que ser didáctica. La literatura se tiene que disfrutar. Huyo de los temas que se consideran de "autoayuda". Si sale algo con "valores" es porque el personaje y la situación lo han pedido. Pero no me gusta la idea de escribir "a la carta" y mucho menos para ser didáctica. Los profesores enseñan, los escritores tienen que hacer otras cosas.

Los jóvenes tienden cada vez más a preferir lecturas cuyo sentido y referentes les sean más cercanos y fáciles de encontrar. Como respuesta a ello, algunos colegios han dejado de lado la lectura de los llamados "textos clásicos" cambiándolos por novelas breves, de autores contemporáneos y que tratan las temáticas juveniles. ¿Qué opinión le merece esta opción que tiende cada vez más a generalizarse?

No sé lo que es "temática juvenil". ¿After? Muy peligroso. El escritor escribe lo que necesita escribir, y le sale desde la emoción. De esa manera podrá llegar a la esencia universal de los jóvenes, que compartimos todos.

En general, pareciera que en la escuela la actividad de la lectura es más bien personal e individual. ¿Es necesario que existan espacios, momentos, en que se socialice la lectura?

En el ámbito escolar se ha perdido por completo la dimensión social de la lectura. Cada vez se lee menos en el aula (y en voz alta). Una prueba de que una experiencia tan íntima como la lectura tiene también ese lado más público es el éxito de los vídeos de booktubers y los foros en Internet donde los lectores comparten sus lecturas, sus impresiones... etc. En mi opinión, es fundamental que en un centro escolar haya espacios y momentos para poder abordar la lectura como grupo.

¿Cree que es necesaria la figura del mediador (padres, profesores o bibliotecarios) de lectura? ¿Cuáles son las estrategias, técnicas y actividades que puede poner en marcha el mediador para lograr sus objetivos?

La figura del mediador es vital. El joven no tiene una trayectoria lectora detrás que le permita ir construyendo con garantías su itinerario lector. Del éxito en la elección de cada título depende en buena medida que un joven vaya alimentando su vocación como lector. Cada error debilita su curiosidad hacia los libros. En cuanto a estrategias..., los mediadores deben contar con los jóvenes, estar al tanto de sus gustos y de las novedades, contar con todo tipo de textos, buscar formas de evaluar y comprobar las lecturas que se aparten de lo académico...

Muchos mediadores de lectura buscan llevar al lector joven de relatos “comerciales” a obras clásicas. De “Crepúsculo”, de Stephanie Meyer, a “Drácula”, de Bram Stoker, por ejemplo. ¿Crees que es posible esa transición? Y ¿crees que esa transición es necesaria?

Si se lleva bien y con inteligencia, puede estar bien. Pero no siempre se lleva ni bien ni con inteligencia.

¿Qué criterios se deben seguir los mediadores para que la selección de lecturas sea efectiva?

Los mediadores deben combinar el entretenimiento (la lectura por placer), un cierto nivel de calidad en el estilo acorde con la edad del perfil lector y contenidos que aporten algo (que muevan a la reflexión sobre algún tema, por ejemplo).

En las aulas de secundaria, ¿Crees que el título que funciona con unos funciona con todos o hay que adaptarse al perfil de cada lector?

No todos los libros le pueden gustar a todo el mundo. Pero sí que creo que hay libros que funcionan en general. Y siempre hay que adaptarse a la diversidad, y darles a determinados alumnos obras que pensaremos que les van a gustar. Pero no tengo soluciones. Ni las tuve como profesora ni como escritora.

¿Considera que debería existir un canon escolar de lecturas?

Huyo de los cánones en general.

Cuando se habla de fomentar el hábito de la lectura, tendemos a referirnos a la novela y a la LIJ. En el ámbito de la escuela, concretamente en secundaria ¿qué le parece la idea de incluir, además, cómics, novela gráficas, cuentos o álbumes ilustrados?

En Secundaria tienen que leer. LEER. Lo demás es un añadido interesante, intelectual, como divertimento. Pero si los jóvenes no leen, acabarán siendo poco reflexivos, y por tanto fácilmente manipulables. No hay que caer en el juego del sistema, no hay que aborregar a las generaciones venideras. El juego es muy peligros.



DAVID LOZANO. Escritor de libros juveniles, guionista y profesor de secundaria.

Se dice habitualmente que, puestos a elegir, los chicos no leen. ¿Habría que "obligar" a la lectura?

Siempre es un problema eso de "obligar". Queda políticamente incorrecto. Pero ya que en muchos ámbitos familiares no se lee. Si no se hace en la escuela, ¿dónde? A mí me obligaron a aprender cosas en la escuela que no me interesaron pero que seguro que dejaron un poco en mi persona. No es malo obligar a alguien a leer. De muchas de esas obligaciones se aprende luego a disfrutar.

¿Está demasiado instrumentalizada la lectura en la escuela?

En mi experiencia, cada vez menos. He visitado muchos centros escolares y en buena parte de ellos se busca el descubrimiento de la lectura como actividad "para disfrutar". Aun así, es cierto que todavía queda mucho por conseguir para desvincular la lectura de lo estrictamente didáctico, sobre todo -a mi juicio- en lo que respecta a la evaluación y calificación. A menudo, los mecanismos que emplea el profesorado para comprobar que la lectura se ha llevado a cabo nos conducen a lo didáctico.

Los jóvenes tienden cada vez más a preferir lecturas cuyo sentido y referentes les sean más cercanos y fáciles de encontrar. Como respuesta a ello, algunos colegios han dejado de lado la lectura de los llamados “textos clásicos” cambiándolos por novelas breves, de autores contemporáneos y que tratan las temáticas juveniles. ¿Qué opinión le merece esta opción que tiende cada vez más a generalizarse?

Esa opción me parece interesante, sobre todo porque no es incompatible con el estudio de los textos clásicos, que deben trabajarse en el aula. Yo diferencio el objetivo del disfrute de la lectura del relativo al estudio de los clásicos. Para lo primero es muy útil -y eficaz- el recurso a lecturas próximas a los jóvenes. Mandar para casa la lectura de clásicos me parece inútil y contraproducente.

En general, pareciera que en la escuela la actividad de la lectura es más bien personal e individual. ¿Es necesario que existan espacios, momentos, en que se socialice la lectura? Leer en voz alta para los demás es una actividad que les encanta a los niños y a los jóvenes .Es algo que se está perdiendo. La escuela y la biblioteca son buenos lugares para ello. Y la casa también, como antaño...

Leer en voz alta para los demás es una actividad que les encanta a los niños y a los jóvenes .Es algo que se está perdiendo. La escuela y la biblioteca son buenos lugares para ello. Y la casa también, como antaño...

¿Cree que es necesaria la figura del mediador (padres, profesores o bibliotecarios) de lectura? ¿Cuáles son las estrategias, técnicas y actividades que puede poner en marcha el mediador para lograr sus objetivos?

En los tiempos que corren, más que nunca. ¿Estrategias? : encuentros con autor, tertulias sobre libros, actividades temáticas, lectura en voz alta, concursos literarios, de fotografía, creación de textos a través de fotografías, cuadros...

Muchos mediadores de lectura buscan llevar al lector joven de relatos “comerciales” a obras clásicas. De “Crepúsculo”, de Stephanie Meyer, a “Drácula”, de Bram Stoker, por ejemplo. ¿Crees que es posible esa transición? Y ¿crees que esa transición es necesaria?

Creo que sí es posible esa transición, aunque no es algo que pueda lograrse de inmediato. Un lector se construye poco a poco. En mi opinión, un joven que ha ido disfrutando de la lectura durante diferentes cursos se va convirtiendo en un lector que puede abordar textos más ambiciosos. En ese sentido, la labor del mediador debe asumir durante el proceso la importante tarea de despertar en el joven la curiosidad hacia otros géneros. Lo ideal no solo es que el chico pueda leer textos más ambiciosos, sino que lo busque. No creo que esa transición sea imprescindible, aunque sí deseable.

¿Qué criterios se deben seguir los mediadores para que la selección de lecturas sea efectiva?

Hay revistas literarias que reseñan obras interesantes, y también blogs literarios. Hay que conocerlos, y no creerse lo que "todo el mundo" dice. "Todo el mundo" no tiene la razón. La experiencia en el aula es efectiva. Un libro que gusta a una generación, puede gustar a la siguiente.

En las aulas de secundaria, ¿Crees que el título que funciona con unos funciona con todos o hay que adaptarse al perfil de cada lector?

Cada persona tiene un perfil lector distinto y, además, la experiencia lectora de cada uno es también diferente. Por eso ningún título va a funcionar de igual modo con un grupo completo. Como tampoco se puede pedir que un profesor conozca 30 obras distintas para cada grupo, lo bueno sería partir de una lista cerrada de títulos -5, 10- de diferentes

géneros para que cada alumno elija entre ellos.

¿Considera que debería existir un canon escolar de lecturas?

Hay tal ritmo en el mundo editorial -e incluso en la evolución del perfil lector de los jóvenes-, que todo canon corre el riesgo de quedarse obsoleto muy pronto. Me parece interesante la idea de elaborar listas canónicas de lecturas escolares pero contando con que se trata de un material que habrá que revisar y actualizar más adelante.

Cuando se habla de fomentar el hábito de la lectura, tendemos a referirnos a la novela y a la LIJ. En el ámbito de la escuela, concretamente en secundaria ¿qué le parece la idea de incluir, además, cómics, novela gráficas, cuentos o álbumes ilustrados?

Me parece una iniciativa muy sugerente. Son lenguajes que han evolucionado enormemente en los últimos tiempos y que a muchos jóvenes les resultan muy cercanos. Hemos de acostumbrarnos a contar con ellos al hablar de la lectura.

Como escritor/a de LIJ, ¿qué te parece un proyecto el de las constelaciones lectoras que hemos llevado a cabo en 4º de ESO?

Me parece un proyecto muy valioso ya que, por un lado, permite huir del esquema demasiado rígido del título único obligatorio y, por otro, otorga cierto protagonismo al joven a la hora de elegir su rumbo literario -dentro de las coordenadas fijadas por el mediador-, alimentando en él al mismo tiempo la curiosidad hacia otros géneros.

10.2 APUNTES SOBRE LAS LECTURAS DE LA PRIMERA FASE

La siguiente tabla recoge información propia y de internet sobre las lecturas propuestas en la primera fase del proyecto. Este material resultó muy útil para extraer las ideas y características más reseñables de cada una de las obras.

Distrito 40 (Realismo existencial)	
Incomprendidos	
Nada de Carmen Laforet	
Sinopsis	La novela nos narra la vida de una joven llamada Andrea, una adolescente de provincias que decide viajar a Barcelona hacia la casa de unos parientes con la ilusión de estudiar y tener un mejor futuro. Sus grandes expectativas pronto se verán frustradas al chocar con el ambiente de opresión y violencia que vivirá en casa de su abuela y sus tíos.
NO PUEDES DEJAR DE ATENDER	<p>La historia de desarrolla después de la Guerra Civil, y en resultado todas las personas quedaron afectadas no solo económicamente, también personal y sentimental, en fin quedaron un poco desequilibrados.</p> <p>Carmen Laforet irrumpió en la pobre escena novelística de la posguerra española a los 23 años, cuando, siendo una escritora desconocida, ganó la primera edición del Premio Nadal con su novela Nada. NADA se convirtió enseguida en texto de referencia de la renovación de la novela española de la posguerra.</p> <p>"Esa chica rara" siguió escribiendo novelas, aunque con ninguna logró la repercusión y el éxito que tuvo con la primera. En 1963 desapareció de la escena literaria. Hoy en día, su novela es la más traducida después de El Quijote y de <i>La familia de Pascual Duarte</i>, pero poco se sabe del silencio en el que se sumió la autora hasta su muerte en 2004.</p>
PALABRAS CLAVE	Adolescente + Posguerra + Estudiar + Violencia
Carta al padre de Franz Kafka	
Sinopsis	Es la carta que Franz Kafka escribió a su padre criticándolo por su conducta emocionalmente abusiva hacia él. Kafka lo acusaba de ser un tirano. Siempre mostrando una oposición a lo que al niño le prestaba interés: personas, cosas o simples circunstancias.
NO PUEDES DEJAR DE ATENDER	Esta carta fue escrita cuando Kafka tenía 36 años, es decir, ya no era un adolescente haciendo reclamos a su padre estricto. El pensamiento de Kafka no era usual a inicios del siglo XX. De manera que, si se leyera esta carta sin saber la fecha en que fue escrita, se podría pensar que el autor es un adulto

	de la generación de los 70's.
PALABRAS CLAVE	Opresión + tiranía + abuso de poder
<i>El arte de volar de Antonio Altarriba</i>	
Sinopsis	A través de las vivencias del padre del autor, esta novela gráfica recorre las penurias de la España de principios de siglo, la guerra civil, el exilio, los campos de concentración, la resistencia contra los alemanes, el mercado negro, el desarrollismo, la llegada de la democracia...
NO PUEDES DEJAR DE ATENDER	El 4 de mayo de 2001 el padre de Antonio Altarriba se suicidó. De esa manera ponía fin a una vida marcada por el fracaso y la frustración. Al igual que otros muchos hombre y mujeres del pasado siglo intentó construir un mundo más justo y la Historia le dio la espalda, quiso volar con las alas de la ilusión y acabó estrellándose. Muchos premios.
PALABRAS CLAVE	Lucha + Derechos + Suicidio
<i>Cuatro esquinitas de nada de Jérôme Ruillier</i>	
Sinopsis	Cuadradito quiere jugar en casa de sus amigos Redonditos, pero no pasa por la puerta porque... ¡La puerta es redonda como sus amigos! «¡Tendremos que recortarte las esquinas!», le dicen los redonditos. «¡Oh, no! –dice Cuadradito– ¡Me dolería mucho!» ¿Qué podemos hacer? Cuadradito es diferente. Nunca será redondo.
NO PUEDES DEJAR DE ATENDER	Una alegoría de los problemas físicos y sociales ante los que se puede encontrar una persona a lo largo de su vida, ya sea por barreras arquitectónicas o sociales. Gracias a las ilustraciones abstractas, con su geometría clara y definida, el autor consigue explicar con sencillez un problema social complejo que los niños entenderán fácilmente. Por cuatro esquinitas de nada es una historia que habla de aceptación, de superación y de autoestima. A través de un texto breve y unas ilustraciones conceptuales pero narrativas y muy descriptivas, el cuento refleja cómo la amistad y el compañerismo consiguen superar cualquier barrera que se presente.
PALABRAS CLAVE	Exclusión + Sociedad + Obstáculos
<i>El caso de Lorenzo de Isabelle Carrier</i>	
Sinopsis	Es un cuento dirigido a niños donde se trata el delicado tema de la discapacidad, y en el que, según vas pasando las páginas. La autora recrea el día a día de un niño diferente: sus dificultades, sus cualidades, los obstáculos que tiene que afrontar...Lo que más llama la atención es la

	sencillez del dibujo y del concepto.
NO PUEDES DEJAR DE ATENDER	Si consultamos el significado del nombre de Lorenzo nos adelantamos en conocer un poquito el carácter de nuestro protagonista, ya que Lorenzo deriva de latín “ <i>Laurentius</i> ”, y significa <i>Victorioso, con valor y audacia</i> .
PALABRAS CLAVE	Exclusión + Sociedad + Obstáculos
Distrito 50 (Realismo social)	
A pesar de todo	
<i>El camino de Miguel Delibes</i>	
Sinopsis	<i>El Camino</i> cuenta la historia de Daniel <i>el Mochuelo</i> , la historia comienza cuando la noche antes a su partida a la capital, Daniel, insomne, en la cama, no puede parar de darle vueltas a la decisión de su padre, el quesero del pueblo, de que vaya a estudiar Bachillerato a Madrid al día siguiente. Es entonces cuando empieza a recordar todas las aventuras que le han sucedido a lo largo de su vida en el pueblo, sobre todo las que ha vivido con sus dos mejores amigos, Germán <i>El Tiñoso</i> y Roque <i>El Moñigo</i> .
NO PUEDES DEJAR DE ATENDER	Su pueblo se presenta como un espacio protector y predecible. Relato, lleno de un fino humor, no exento de ternura y amor a la naturaleza Los tres han corrido grandes aventuras en el pueblo, ya fuera jugando en el valle, robando manzanas en el huerto de Gerardo, el Indiano, o descubriendo cosas como que los niños no vienen de las cigüeñas, sino del vientre de la mujer.
PALABRAS CLAVE	naturaleza + amistad + añoranza
<i>Manolito gafotas de Elvira Lindo</i>	
Sinopsis	Manolito Gafotas es un niño que vive en Carabanchel Alto, el barrio de Madrid desde el cual observa el mundo y desde donde retrata su día a día desde su propia perspectiva y utilizando palabras y expresiones prestadas de los adultos o de la tele y las películas. En compañía de su abuelo Nicolás, su hermano pequeño el Imbécil y sus amigos el Orejones, Yihad y Susana, Manolito vive las experiencias cotidianas como si fueran las más extraordinarias aventuras.
NO PUEDES DEJAR DE ATENDER	2015 cumple 20 años. Manolito Gafotas surgió a partir de uno de los personajes creados por Elvira Lindo para la radio y en 1994 vio la luz la primera de siete novelas.
PALABRAS CLAVE	familia + humor + barrio

<i>El caminante de Jiro Taniguchi</i>	
Sinopsis	Hoy en día, ¿quién se toma el tiempo de trepar a un árbol para recuperar un juguete extraviado? ¿De quedarse mirando volar a los pájaros, de saltar los charcos después de una lluvia? ¿O de bajar a la playa para devolver una concha? El Caminante nos invita a acompañarle en sus paseos, a menudo tranquilos y solitarios, y disfrutar de los placeres que procuran sus andanzas por su barrio.
NO PUEDES DEJAR DE ATENDER	El uso de los colores y la expresividad de las imágenes.
PALABRAS CLAVE	Entorno + vida familiar + naturaleza
<i>Max & Moritz de Wilhem Busch</i>	
Sinopsis	Max y Moritz, Una historieta en siete travesuras está contemplado como una narración burlona que se estructura en ese mismo número de capítulos, acotados por un prólogo y un epílogo, cada uno de los cuales describe con versos brillantemente rimados las distintas correrías que perpetran estos dos granujas.
NO PUEDES DEJAR DE ATENDER	Pequeña historieta gráfica con forma de cuento en verso. Precursor del cómic.
PALABRAS CLAVE	Travesuras + niños + límites
Distrito 50 (Realismo social)	
Luces y sombras	
<i>Historia de las Artamilas de Matute</i>	
Sinopsis	<p>Veintidós relatos que mantienen una perfecta unidad de tono e intención dentro de una gran diversidad de temas. Algunas narraciones reflejan la crueldad de los seres humanos encerrados en sus egoísmos y ambiciones; otras se adentran en un universo infantil hasta dar la justa medida de unos seres frágiles y fuertes a un tiempo, que gozan de su existencia con mayor pureza que los adultos. Todos los relatos revelan una intensa preocupación social, que en ocasiones deviene francamente acusatoria, y que alterna con la ternura de los personajes. Historias de la Artámita recoge recuerdos fugaces y experiencias dolorosas, pero también ficciones esperanzadas y sencillas anécdotas.</p> <p>Niños y niñas protagonizan las historias de este libro. Pero no está claro que sean cuentos infantiles, Matute nos ofrece una visión, la mayor de las veces, amarga y despiadada del mundo de la infancia. los escenarios que abundan</p>

	son el campo, el río, el bosque, la montaña, la naturaleza virgen o sofisticada y también la escuela y las miserables casas de los aldeanos vistos como descubrimiento del niño o de la niña de la ciudad.
NO PUEDES DEJAR DE ATENDER	A los 4 años está a punto de morir por una infección de riñón y al año siguiente escribe su primer cuento, ilustrado por ella misma. Ya con 8 años vuelve a pasar por otra enfermedad grave. Con 10 años escribe una revista ambiciosa, Shibyl, vuelve a encargarse de las ilustraciones. Su primera novela, Pequeño teatro la escribe a los 17. Ignacio Agustí, director de la editorial Destino, le ofrece un contrato de 3.000pts que acepta. Sin embargo, Pequeño teatro no se publicará hasta 8 años después.
PALABRAS CLAVE	infancia +残酷 + víctimas
<i>El Señor de las moscas de William Golding</i>	
Sinopsis	Un grupo de niños tiene un accidente de avión y tienen que sobrevivir, sin la presencia de ningún adulto, en una isla desierta. Las desavenencias entre ellos en seguida convertirán lo que sería una fantasía adolescente en una pesadilla .
NO PUEDES DEJAR DE ATENDER	William Golding, que había servido en la Segunda Guerra Mundial, ofrece una visión auténticamente pesimista de la naturaleza humana . Fue su primera novela y fue rechazada por varios editores, hasta que una editorial se decidió a publicarla, Golding le correspondió siéndole siempre fiel. La obra obtuvo un rotundo éxito. tanto es así que "El señor de las moscas", se ha convertido en uno de los libros estadísticamente más vendidos y leídos de la literatura contemporánea. La obra de Golding es esencialmente pesimista. Se halla traumatizado por sus vivencias bélicas. El autor está convencido de la maldad intrínseca del ser humano, y obsesionado por la violencia que rige nuestra existencia disecciona y analiza los instintos humanos de todos sus personajes siempre abocados a un trágico destino. Pese a ello, su lectura consigue ser amena e incluso divertida. Su biografía se halla jalonada de curiosas anécdotas que certifican su carismática personalidad y su interés por la ciencia. Entre ellas, destaca su enconada defensa de la existencia del Monstruo del lago Ness. Pero la más escabrosa es la ventilada en una polémica biografía escrita por John Carey en la que se narraba un episodio inédito de la vida del escritor según el cual éste habría confesado a su esposa haber intentado violar a la edad de 18 años a una adolescente de 16.
PALABRAS CLAVE	niños + lucha + supervivencia
<i>Apocalipsis friki de Peter Badge</i>	

Sinopsis	¿Os imagináis las penurias que unos urbanitas del siglo XXI deberían sufrir si se vieran obligados a intentar sobrevivir en las montañas? Pues éste es el caso de Perry, un informático, y Gordo, un desempleado que se gana la vida como camello. Ambos se van a acampar tranquilamente cerca de Seattle con la idea de pasar unos días en un ambiente bucólico. Durante el viaje descubren de manera traumática que Seattle ha sufrido un ataque nuclear por parte de Corea y que ha desaparecido del mapa. Recluidos en el bosque, se ven obligados a intentar subsistir con la caza y la pesca como únicos recursos, mientras que los supervivientes del ataque corren a refugiarse también en los montes. Perry y Gordo no sólo tendrán que arreglárselas en un entorno que ha pasado de bucólico a inhóspito, sino que además tendrán que replantearse su relación de amistad, ahora que las circunstancias son cualquier cosa menos favorables.
NO PUEDES DEJAR DE ATENDER	Conexiones <i>El Señor de las moscas</i> con la serie televisiva de Perdidos.
PALABRAS CLAVE	ataque nuclear + refugio + supervivencia
Saga Odio el rosa de Ana Alonso y Javier Pelegrín	
Sinopsis	UNA SOCIEDAD JERAQUIZADA SEGÚN LAS MARCAS QUE PUEDES CONSUMIR. Año 2055, el mundo globalizado se encuentra dominado por grandes multinacionales y las señas de identidad de una persona se venden en el mercado a través de las más sofisticadas técnicas de publicidad. La educación ya no está dirigida a la integración de las personas en el mundo laboral, sino a la formación de consumidores ideales. Desde pequeños, los niños y niñas son bombardeados con publicidad adaptada a sus gustos, psicología y debilidades. Dani y Sara , dos jóvenes que representan a dos de las principales marcas del mercado, intentarán recuperar su libertad y encontrar su propio camino, aunque para ello se verán obligados a romper las reglas y desafiar a casi todos los que les rodean.
NO PUEDES DEJAR DE ATENDER	Narrativa transmedia ¿Cómo leer la saga? Las dos historias de Odio el Rosa se pueden leer de forma independiente, sin que sea necesario leer la otra novela para entender la historia. Tampoco es imprescindible combinar la lectura de los libros con la lectura digital para disfrutar de ellos. No obstante, los lectores que lean las dos novelas, independientemente del orden, obtendrán una visión más completa del universo de Odio el Rosa, y es previsible que, si han disfrutado leyendo uno de los libros, disfruten aún más leyendo el segundo. Del mismo modo, los lectores que se adentren en la aventura transmedia,

	descubrirán aspectos ocultos de algunos de los personajes que aparecen en las novelas, lo que permitirá enriquecer su experiencia lectora incorporando elementos innovadores como la lectura en internet y la comunicación en redes sociales.
PALABRAS CLAVE	jóvenes promesas + romper las reglas + libertad
Distrito 60 (Novela experimental)	
Caleidoscópicamente	
<i>Todos los fuegos el fuego</i> de Julio Cortázar	
Sinopsis	Los cuentos de Cortázar son ritos de humor, de parodia y de ternura, solicitudes de complicidad, invitaciones a la iniciación repentina: ocho relatos que constituyen una fiesta de la inteligencia, de la pasión y del genio.
NO PUEDES DEJAR DE ATENDER	"La autopista del Sur", historia de un amor nacido durante un embotellamiento, cuyos protagonistas, que no se han dicho sus nombres, son arrastrados por la riada de vehículos cuando el atasco se deshace y no vuelven ya nunca a encontrarse. Impresionante es asimismo el cuento que da título a la colección, en el que se mezclan admirablemente una historia actual con otra ocurrida cientos de años atrás.
PALABRAS CLAVE	humor + parodia + ingenio
<i>Las siete muertes del gato</i> de Alfredo Gómez Cerdá	
Sinopsis	La muerte de un joven en un accidente es el punto de arranque de esta novela que, a modo de crónica, narra la existencia de una pandilla en la periferia madrileña. El alcohol, la violencia, la droga, la música, la amistad como valor supremo son vías por las que los protagonistas tratan de encontrar sentido a sus vidas, con las consiguientes frustraciones y derrotas. Un tono crítico teñido de crudeza y humanidad envuelve este relato realista, que no dejará indiferente al lector.
NO PUEDES DEJAR DE ATENDER	El autor revela un conocimiento profundo de la psicología juvenil y del entorno en que se mueven los personajes. Constantes referencias musicales.
PALABRAS CLAVE	amistad + alcohol + muerte
<i>El limpiagafas cuántico</i> de Fernanda Krahn-Uribe	
Sinopsis	El verano en el que la familia de Claudia se cambia de casa, su vida es un caos total. Todo empieza con la visita de su tío Fede, un científico que está trabajando en el extranjero. Fede ha hecho un descubrimiento maravilloso, algo que podría cambiar el curso de la humanidad, pero cada vez que intenta

	contarles la historia a Claudia y a su madre, algo los interrumpe.
NO PUEDES DEJAR DE ATENDER	<p>La inocencia y la personalidad de Claudia, un poco callada y muy observadora, nos permite conocer muy bien a todos los personajes, de modo que uno tiene la sensación de saber no sólo lo que piensa Claudia de ellos, sino también cómo se ven los unos a los otros. El libro resulta divertido no sólo por los comentarios que la protagonista hace de cada situación, sino también por su realismo, que hace que uno se vea reflejado en algunas de estas escenas tan propias del verano español.</p> <p><i>El limpiagafas cuántico</i> es una novela gráfica para jóvenes y no tan jóvenes en la que, con un gran sentido del humor, se nos propone una reflexión sobre cómo la mente humana puede llegar a complicar la realidad, a menudo innecesariamente.</p>
PALABRAS CLAVE	verano español + mente humana + complicaciones
Distrito 75 (Recuperación de la narración)	
Políticamente incorrecto	
<i>El misterio de la cripta embrujada</i> de Eduardo Mendoza	
Sinopsis	<p>El comisario Flores es un inspector de la Brigada de Investigación Criminal. Ante el caso de la desaparición de una niña de un colegio internado de madres lazistas, el inspector decide buscar ayuda en un antiguo criminal depravado que está interno en un manicomio. Así llegan a un trato entre el interno y el comisario: si ayuda a resolver el caso, se ganará la libertad. Tras liberar al interno del manicomio, éste volverá a Barcelona tras 5 años de internamiento. Aunque ha recuperado el control de sí mismo, sigue teniendo su viejo instinto que le permite inventarse identidades, suplantar a otros o abrir puertas sin llaves. Volverá a ver a su hermana y se involucrará en una historia en la que un adinerado industrial catalán quiere esconder el cuerpo de un muerto. Intentando tapar esta muerte se producirán delitos varios (muertes, drogas...), que el ex-interno conseguirá resolver con la ayuda de una ex-alumna del colegio, Mercedes.</p>
NO PUEDES DEJAR DE ATENDER	Las escenas que acababa de escribir y en las que se me ocurrían y a veces me reía solo, pero no hay ciudad más tolerante que Nueva York ni más curada de espanto: estas explosiones de hilaridad no llamaban la atención de nadie. De este modo trabajé una semana, transcurrida la cual comprendí que lo que me había propuesto escribir ya estaba escrito.
PALABRAS CLAVE	misterio + encuentros desafortunados + humor
<i>Wilt</i> de Tom Sharpe	
Sinopsis	El protagonista, Henry Wilt, encadenado a un empleo demencial como

	profesor en un Politécnico, acaba de ver postergado su ascenso una vez más. Mientras, las cosas no marchan mejor en casa, donde su maciza esposa, Eva, se entrega a imprevisibles arrebatos de entusiasmo por la meditación trascendental, el yoga o la última novedad recién olfateada. Un día Eva conoce a los Pringsheim, una original pareja de americanos, que invitan al matrimonio Wilt a una fiesta. En ella se producen algunos pequeños incidentes, y a causa del malestar que le produce la situación, Wilt abandona el lugar, deja allí a Eva y se marcha a dar una vuelta. Cuando regresa a su casa, encuentra una nota de su esposa que le comunica que se va de viaje con los Pringsheim. Como se ha acabado el papel higiénico, utiliza la nota para uso propio arrojándola posteriormente al inodoro. Y comienzan los problemas, Eva ha desaparecido y él no puede demostrar que está con los Pringsheim...
NO PUEDES DEJAR DE ATENDER	Considerada generalmente como la mejor novela de Tom Sharpe, <i>Wilt</i> está llena de situaciones cómicas cercanas a la farsa, personajes inverosímiles, giros argumentales inesperados y bromas de tipo sexual. La novela ridiculiza el estereotipo de la educada sociedad británica, y plantea la idea de que por debajo de su fachada de represión late un mar tumultuoso de engaño y anarquía sexual.
PALABRAS CLAVE	profesor + muñeca hinchable + desaparición
Ángel Sefija más chulo que un ocho de Mauro Entrialgo	
Sinopsis	Sefija es un hombre de mediana edad, con gafas y barba, escritor frustrado y gran observador que diserta con humor, ironía y desarmante lógica sobre los más variados temas que se le ponen a tiro en el día a día. Sefija se muestra con suficiencia para adentrarse en las teorías que intentan explicar por qué tanta gente tiene accidentes en los baños de los hoteles, las consecuencias inesperadas que ha traído el ipad, cosas para las que vale el Twitter, distintos tipos de cruasanes chungos, cosas buenas de tener niños, las constantes de un político sinvergüenza, nuevas tendencias de las presentaciones de libros, consecuencias de la proliferación de nuevas licencias de terrazas, la afición a que las cosas nuevas parezcan viejas, los negocios que funcionan bien en tiempo de crisis o los efectos secundarios que suelen sufrir los conversos, entre otros.
NO PUEDES DEJAR DE ATENDER	Las planchas del personaje creado por Mauro Entrialgo aparecen cada semana con cartesiana puntualidad sin faltar una sola semana a la cita, desde el año 2000 en la revista satírica El Jueves. Ángel Sefija más chulo que un ocho recopila las páginas inéditas en álbum prepublicadas en dicha cabecera.
PALABRAS CLAVE	teorías + absurdidad + estupidez

<i>Misterios comestibles de A.Monteys</i>	
Sinopsis	Albert Monteys, uno de los mejores humoristas gráficos de la escena nacional, crea para la colección Leyendas Urbanas un inspector de Sanidad freelance, amante de lo oculto, que se desvive por destapar las peores asquerosidades gastronómicas y los mayores bulos sobre la comida: pollos mutantes, plátanos transgénicos, ratas y perros pasarán por sus metódicas inspecciones.
NO PUEDES DEJAR DE ATENDER	El humor característico de la revista satírica de <i>El jueves</i> .
PALABRAS CLAVE	pollos mutantes + pócimas + guarrerías varias
<i>Nina: Diario de una adolescente de Agustina Guerrero</i>	
Sinopsis	Nina es ingenua; Nina es inconformista; Nina es un torbellino... Y a sus 16 años, tiene un montón de dudas revoloteando por su cabeza... ¿Es normal sentirse un bicho raro? ¿cómo puede saber si besa bien? ¿por qué los adultos hablan otro idioma? ¿en qué quiere convertirse cuando sea mayor? y, en definitiva... ¿encontrará su lugar en el mundo? Una novela gráfica desbordante de sinceridad y de humor, y con una protagonista que llegará al corazón de las lectoras
NO PUEDES DEJAR DE ATENDER	Las verdades que nadie se atreve a pronuncia en voz alta
PALABRAS CLAVE	Chicas + adolescentes + dudas

10.3 TARJETAS DE EMBARQUE



Biblioteca Airlines

BOARDING PASS



Contaba **William Golding** que poco después de ganar el **premio Nobel** fue a un hotel y le preguntaron cómo se deletreaba su nombre.
¿Cuál fue su respuesta?

Departure Gate Boarding Time: **Distrito 50b**
4° D

Descúbrelo **aquí**



© Copyright 2018 ChickDuckGoose

Biblioteca Airlines

BOARDING PASS



El misterio de la cripta embrujada de Eduardo Mendoza se publicó en el **1978** ¿Sabéis qué famoso **musical** se estrenó el 16 de junio de ese mismo año en EEUU?

Departure Gate Boarding Time: **Distrito 75**
4° D

Descúbrelo **aquí...**



© Copyright 2018 ChickDuckGoose

Biblioteca Airlines

BOARDING PASS



En vuestras lecturas hay frases para recordar (y twittear). Poneos de acuerdo y compartid una con **@BBLTKZGZ** a través de twitter.

Departure Gate Boarding Time: **Distrito 60**
4° D

Descubre aquí los **hashtags** que debes usar



© Copyright 2018 ChickDuckGoose

Biblioteca Airlines

BOARDING PASS



EN VUESTRAS LECTURAS DIFERENTES PERSONAJES DAN SU VISIÓN DE UNA SERIE DE HECHOS.
OS PROPONEMOS EL SIGUIENTE...

Departure Gate Boarding Time: **Distrito 60**
4° D

...reto...



© Copyright 2018 ChickDuckGoose



10.4 MISTERIOS Y ENIGMAS.

TAUTOGRAMA

Este elegante, estupendo, excuso eremita ennoblecido, estaba esperando el eficaz estreno, encerrado entre enormes equipajes en la estación estatal, en el efímero ejercicio elegido, ensombrecido espectro extraordinario, emocionado eco elocuente empeñado en este efecto.

Esto es un **tautograma**. Bueno, casi, porque hay una letra que lo estropea vilmente. Cuando descubráis cuál es, nos los decís a Pepe o a mí y deberéis ir a recepción y pedir, muy amablemente, el sobre del distrito 40. Tenéis 3 minutos para ir y volver de recepción. ¡¡¡El tiempo empieza YAAA!!!

PALABRAS OCULTAS

Palabras ocultas. En el párrafo siguiente hay cuatro palabras escondidas, todas son nombres de números. Buscadlas. Si no las encontráis estaréis perdidos. Únicamente resolviendo este juego conseguiréis averiguar dónde se encuentra el siguiente sobre.

No hace tanto tiempo ellos se amaban y danzaban, a pesar de los dimes y diretes y los entresijos de aquella relación, todo parecía ir viento en popa. Él era carnicero y ella panadera, ambos muy queridos en la villa entera. Mas un día llegó el bracero y de la dama se llevó el corazón entero. En este amor inoportuno ni de carne ni de pan se volvió a comer bocado.

SALTO DE CABALLO

Prueba para conseguir la **clave de acceso**
al siguiente nivel de lecturas.

NO	DI	VO	TE	NO	¡YA!
NUE	CA,	CI	TAN	SO	O
FI	ES	EL	QUE	ÓN	ES
ID	CEP	CA	TA	BLI	BRE
TA	CIL?	A	LA	¿A	MUY
RE	DE	MAL	CER	ES	BI

Esto es lo que se llama **SALTO DE CABALLO**. Supongo que sabéis jugar al ajedrez, porque si no... Estáis perdidos. En fin... Resolviendo este juego, conseguiréis averiguar dónde se encuentra el siguiente sobre. La primera sílaba es la de la casilla número 1, es decir, la que tiene la sílaba **NO** en negrita. Partiendo de ahí y siguiendo los movimientos del caballo en el ajedrez, construiréis la frase y sabréis adónde ir.

¡Ánimo!

SOPA DE LETRAS

Prueba para conseguir la **clave de acceso**
al siguiente nivel de lecturas.

G	C	B	W	P	C	T	A	X	F
H	H	I	J	O	S	R	R	A	Q
Ñ	A	I	A	L	T	P	G	Ñ	Y
P	B	G	X	O	C	Ñ	E	C	O
M	R	X	R	U	D	M	U	Q	N
E	L	I	T	W	I	A	S	K	R
Q	G	I	M	I	P	R	Ñ	L	E
B	O	H	B	O	B	I	F	U	Y
Q	Ñ	E	E	A	J	D	Z	Ñ	C
B	T	A	Ñ	R	S	O	I	A	N
M	K	L	M	R	M	O	B	F	C
S	M	E	S	G	X	A	P	W	N
Q	Q	U	Z	Z	F	D	N	S	F
A	F	B	D	Z	Q	T	T	O	E
Q	O	A	J	S	I	C	Ñ	X	Q

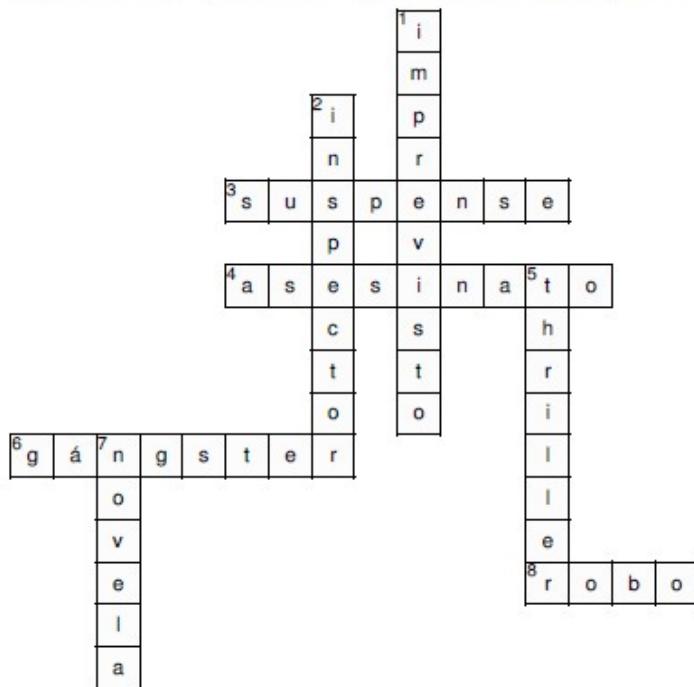
kokolikoko.com

Debéis encontrar **diez palabras** en esta sopa de letras. Todas ellas hacen referencia a un tema. Ese tema es vuestra **PALABRA CLAVE**.

RECUERDA: Si eres avisado, no tardarás en dar con el resultado :P

Distrito 75

Debes formar una palabra con la primera letra de cada respuesta.



Created on TheTeachersCorner.net Crossword Maker

Horizontal

3. Incertidumbre ante la inseguridad de lo que puede suceder (**suspense**)
4. Crimen alevoso o premeditado (**asesinato**)
6. Miembro de una banda mafiosa (**gángster**)
8. Apropiación indebida de algo ajeno (**robo**)

Vertical

1. No previsto (**imprevisto**)
2. Que inspecciona (**inspector**)
5. Película de terror, policiaca o de suspense con gran carga emocional (**thriller**)
7. Obra literaria en prosa, que narra sucesos total o parcialmente ficticios (**novela**)

DESCUBRE QUE SE ESCONDE EN ESTA FIGURA

¿Qué os parece esta serie de figuras? Curiosas, ¿verdad? Pues como veis, faltan la primera y la última. Si descubrís cuáles son, se los decía a Pepe o a Susana y ellos os darán el siguiente enigma. Pensad con la cabeza, no con el corazón, y menos con las prisas del hígado o la ansiedad de los riñones.



JUEGOS DE PERCEPCIÓN

BEFORE 6 BEERS



AFTER 6 BEERS

