

Trabajo Fin de Máster

“De aquí y de allá: las letras que nos separan”

**Un proyecto de invitación a la lectura a través de la construcción
de antologías y la reconciliación con el clásico.**

“From here to there: those words between us”

Promoting reading through the creation of an anthology of texts and
the understanding of classics. A research project.

Autor

Ana García Cózar

Director

Fermín Ezpeleta Aguilar

Facultad de Educación

Año 2016

ÍNDICE

1. Introducción: Estado de la cuestión.....	3
2. Marco teórico.....	6
2.1 La educación literaria.....	6
2.2 El canon literario: ¿Un producto fiable?	9
2.3 El adolescente frente al libro.....	11
2.4 La figura del mediador.....	14
3. Diseño de la investigación.....	16
3.1 Hipótesis y puntos de partida.....	16
3.2 Objetivos.....	18
3.3 Descripción del contexto.....	19
3.4 Metodología.....	20
3.5 Secuenciación.....	21
3.5.1 Fase inicial.....	22
3.5.2 Fase de desarrollo.....	25
3.5.3 Fase final: El camino hacia la antología.....	31
3.5.4 Evaluación.....	32
4. Análisis de los datos.....	34
4.1 Cuestionarios realizados por el alumnado.....	34
4.1.1 Hábitos de lectura y gustos de los adolescentes.....	34
4.1.2 Expectativas ante el proyecto de innovación.....	40
4.2 Observación directa y activa / Desarrollo del proyecto.....	43
5. Discusión de los resultados.....	46
6. Conclusiones.....	49

7. Bibliografía.....	51
-----------------------------	-----------

1. INTRODUCCIÓN: ESTADO DE LA CUESTIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster corresponde a la línea o modalidad B propuestas para el curso 2015/2016 desde Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura, y coordinado por la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

La investigación se enmarca en el ámbito del fomento de la lectura, apoyándose de lleno en uno de los objetivos generales señalados por el Currículo Aragonés y la Orden de 9 de mayo de 2007 para nuestra materia –Lengua Castellana y Literatura–: “Valorar la lectura como fuente de placer, de aprendizaje, de conocimiento del mundo, de autoconocimiento y de enriquecimiento personal y consolidar hábitos lectores” (Obj. General 11).

Han pasado ya muchos años desde que comenzaran a sonar conceptos como “Animación a la Lectura”, “Planes de Fomento Lector” o “Plan Lector de Centro”, y nadie se extraña a día de hoy de que la lectura debe ser introducida como un concepto transversal en todas las áreas de conocimiento. Sin embargo, a menudo el gusto por la lectura queda reducido a nuestro departamento e incluso estos planes –en principio ajenos– acaban unidos a él.

Además, muchas veces dentro del propio departamento predomina una sensación de desconexión entre los objetivos y competencias –presentadas como logros quizá más ideales–, y los contenidos que el docente debe impartir. A todo ello, y gracias a los periodos de prácticas realizados en el máster, he podido constatar una intuición: la sensación de desconfianza que la lectura genera en la etapa de Secundaria, tanto a los docentes, como al alumnado.

En muchas ocasiones, el docente atribuye en sus educandos una falta de gusto e interés por la lectura como fuente de placer y, desde esa visión, afronta las actividades de fomento a la lectura –incluida la elección de textos– como un desafío. Se genera un miedo a la innovación y cierta reticencia a proponer determinadas lecturas pero esta actitud, aunque entendible, no siempre coincide con las cifras aportadas por diversos estudios de hábitos lectores, como el desarrollado por el Observatorio de la Lectura y el Libro, *El sector del libro en España (2013-2015)*, donde –a pesar de que resulta

innegable la acción de los libros de texto- la franja de edad entre 15 y 19 años alcanza un 90,1 % de lectores; y los libros de Infantil y Juvenil son los más consolidados del mercado (con mayor porcentaje de reimpresión que los ya mentados libros de texto).

Pero no queremos decir, con esto, que los profesores estén exentos de razón... Ni que sean los únicos que acometen las actividades de lectura o la materia de literatura con prejuicios: también los estudiantes se muestran reacios a la lectura tradicional, sustituyéndola en muchas ocasiones por las nuevas tecnologías. Algunos dicen no saber qué leer y, además, a pesar de que muchos de ellos declaran placer por la lectura, es general el rechazo hacia el clásico. Un rechazo que condiciona su falta de actitud e interés durante las clases.

En este contexto surge el planteamiento de un proyecto de innovación centrado en la lectura y en la atención a la diversidad de géneros literarios. Un proyecto que, como veremos a continuación, tiene por objeto aunar el contenido señalado por el currículo – la lectura del “canon”- con otras manifestaciones literarias de carácter más popular. Formas nuevas que surgen y calan entre los jóvenes pero cuya estructura y temática guarda más relación de la aparente con la pieza clásica y su explicación didáctica.

La planificación e ideología de este proyecto sigue la estela de “Los derechos del lector”, o “El decálogo”, que Daniel Pennac emplea como colofón de su ensayo *Como una novela*, es decir, la lectura desde la pasión y no desde la obligación.

Así pues, “De aquí y de allá: las letras que nos separan” es un proyecto diseñado para el tercer curso de ESO y se aplica al bloque temático de la literatura medieval y literatura de los Siglos de Oro. Ambos temas están en relación con los contenidos recogidos por el currículo oficial de Lengua y Literatura en el bloque de “Educación Literaria” y serán escogidos en cursos alternos –un año literatura medieval y otro, Siglos de Oro- para alcanzar la confección de una antología de textos, realizada por el alumnado bajo la orientación del docente.

Para la realización del trabajo se han empleado distintas herramientas:

- a. Recogida de datos a través de cuestionarios semi-abiertos al alumnado de 3º de ESO.
- b. Notas de campo tomadas durante los periodos de prácticas.

c. Adaptación y puesta en práctica de parte del proceso a lo largo del Prácticum III (Proyecto de Innovación).¹

Finalmente, tras la exposición y valoración de los datos obtenidos, se ofrecerá una serie de conclusiones que nos mostrarán que seguir el currículo y alejarse del modelo tradicional es posible.

¹ Como veremos más adelante, los datos y observaciones se han llevado a cabo en el IES Miguel Servet, durante las mencionadas prácticas –del 14 de marzo al 29 de abril de 2016-.

2. MARCO TEÓRICO

A continuación, trataremos algunos de los principales puntos y líneas en las que se enmarca este proyecto de innovación, por lo que repasaremos el panorama de fomento a la lectura dirigido al tercer curso de ESO. Una vez más, y como ya indicamos en el apartado de Estado de la Cuestión, tomaremos como referencia el Currículo Aragonés y la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, para la materia de Lengua Castellana y Literatura. Además, nos serviremos también de la Orden de 15 de mayo de 2015, por la que se aprueba el currículo de Educación Secundaria Obligatoria (LOMCE).

A todo ello, sumaremos algunos datos acerca de los hábitos y comportamientos de los lectores adolescentes, sobre la industria del libro y las reediciones de literatura infantil y juvenil... Y una reflexión previa en torno a la cuestión del canon literario y la evolución del hecho literario.

2.1 LA EDUCACIÓN LITERARIA

El Currículo Aragonés propone una serie de objetivos y contenidos para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, y habla de la literatura –al igual que de la expresión oral- como una habilidad transversal que debe ser trabajada desde las distintas materias. Así, expresa la necesidad de que el Proyecto curricular de cada centro incluya “estrategias de intervención educativa” que ayuden a mejorar el hábito y estimular el interés en los jóvenes.

El currículo español presenta una estructura flexible, capaz de adaptarse al contexto y al alumnado al que va dirigido. Pero deja algunas estrategias, como las de animación a la lectura, a decisión de cada centro. Por tanto, el docente debe conocer profundamente el marco teórico de la educación, la legislación vigente y el contexto educativo de su centro para desarrollar estas estrategias con éxito, sin olvidarse nunca de evaluar los resultados obtenidos –tanto a nivel de diseño curricular como a nivel de aprendizaje-.

Si atendemos al Proyecto Curricular y a la Programación General Anual del IES Miguel Servet de Zaragoza –recordamos, el centro del que se han tomado las notas de campo y entrevistas al respecto del proyecto de investigación-, observamos que este

centro, ubicado en un espacio residencial de clase media-alta, de familias con poca tradición de acudir a la enseñanza pública, servicios difusos y numerosos colegios religiosos concertados, sustenta sus estrategias de animación a la lectura a través de dos líneas: el Plan de Biblioteca y el Plan Lector.

La biblioteca escolar del IES Miguel Servet está enfocada como un lugar de encuentro. En ella hallamos libros de préstamo y estanterías con libros antiguos, reservados únicamente para consultas excepcionales y visitas con profesores. Pero también vemos largas mesas con sillas para que los estudiantes empleen el espacio como sala de lectura o de estudio –tanto en el momento del recreo como en posibles tiempos muertos-, para reuniones esporádicas, encuentros con autores, o actividades extraescolares, como es el club de lectura.

El encargado de desarrollar el plan de biblioteca es, durante el presente curso 2015/2016, Jesús Pérez-Sevilla, profesor del departamento de Lengua y Literatura, quien trata de convertir la sala de biblioteca escolar en un lugar de aprendizaje, de encuentro y comunicación, integrado en el proceso pedagógico para favorecer la autonomía y responsabilidad del alumnado.

Mediante una entrevista, realizada durante el periodo de prácticas, él mismo se lamentó de la falta de normativa clara al respecto de las funciones de biblioteca, asegurando que, por más que destine algunas de sus horas a esta labor, siempre es un trabajo que requiere de vocación y un interés especial por los libros, razón por la que generalmente suelen ocupar el puesto profesores de departamentos de lengua o afines.

Entre las competencias que conlleva este plan, además de la propia organización de la biblioteca, figura la elaboración de un proyecto –que aparecerá como anexo de la PGA- y su posterior evaluación. Todos los años se intenta desde principio de curso que los alumnos de nuevo ingreso, de 1º de la ESO, conozcan el espacio. Y lo hacen de una manera lúdica, bajando durante una clase de lengua o de tutoría. Para esta actividad se programan diversas actividades de animación e información al alumnado, enseñando cómo están organizados los libros, familiarizándolos con la C.D.U. y el funcionamiento de utilización de los servicios existentes (horarios, préstamo, duración del préstamo). En esta primera toma de contacto de los alumnos con su biblioteca se pretende que, además de saber dónde está ubicada, sepan desenvolverse en ella para consultas, búsqueda de información, o simplemente encontrar a un autor que quieran leer.

Una vez realizado este primer encuentro, se programan otras actividades ya más enfocadas a la propia animación a la lectura. Sin embargo, aunque se quiere que todos los cursos bajen y se interesen, lo cierto es que el orden de actividades programadas decae considerablemente durante el segundo ciclo de la ESO... De modo que el alumnado de tercero o cuarto de la ESO, y ambos cursos de Bachillerato, acostumbra a limitarse a regresar al espacio en busca de alguna de las lecturas obligatorias.

En lo que se refiere al Plan Lector, podemos hallar varias menciones desde la Programación General Anual (PGA) y un par de páginas que, desde el Proyecto Curricular de Etapa, se refieren a él de forma general y, desde mi punto de vista, algo vaga y, ni de lejos, tan completo como es el programa del Plan de Biblioteca. El Proyecto Curricular de Etapa establece una serie de objetivos y expone las características del Plan Lector del IES Miguel Servet, entre las que figura implicar a todos los departamentos y áreas, y no quedar reducido a la lectura de obras completas.

Dejando de lado la controversia acerca de si los demás departamentos participan o no, desde el departamento de Lengua y Literatura se realiza una selección de obras de lectura obligatoria que, generalmente, van ligadas a una serie de actos y actividades, como diversas entrevistas o encuentros con el autor o autora de la obra leída. Los docentes escogen, pues, entre obras clásicas que creen pueden tener un valor para el estudiante, o entre otras de carácter juvenil. Sin embargo, como señalará María Jesús Cruz Gimeno en “La lectura al amparo de la LOMCE: el Plan Lector” (2014), al final, como docentes, debemos transmitir en placer por la lectura enseñándoles también a “comprender textos, a valorar las fuentes de información, a ser honestos con la creación de contenidos, a escoger, a ser autónomos, en definitiva a ser adultos y tener criterio”.

Por otro lado, y alejándonos un poco del caso concreto del IES Miguel Servet o de este tipo de programas, vemos que, en el bloque de Educación Literaria de 3º de ESO, se muestran los contenidos que el alumnado debe adquirir:

- Lectura de obras o fragmentos adecuados a la edad, relacionándolos con los grandes períodos y autores de la literatura española, con atención específica a la aragonesa, desde la Edad Media hasta el siglo XVIII, prestando atención a la estructura, género y estilo y a la relación de la obra con la propia experiencia y con el contexto que los ha generado.

- Conocimiento de las características generales de los grandes períodos de la historia de la literatura oral y escrita, culta y popular, desde la Edad Media hasta el siglo XVIII, y acercamiento a algunos autores relevantes de la literatura española, de los que algunos podrán ser aragoneses (como la literatura popular, Baltasar Gracián o el pensamiento ilustrado en Aragón) por medio de las lecturas personales y comentadas. (Currículo de Aragón, 2007:186)

Podemos observar que, por más que los términos varíen –de “literatura” a “educación literaria”-, los contenidos exigidos siguen ligados a enfoques demasiado tradicionales. Los libros de texto, todavía asentados en una perspectiva muy biografista, sirven como prueba.

En este contexto de incertidumbre, carente de un marco teórico claro acerca de cómo abordar el conocimiento literario, la LOMCE se abre paso y, en su décimo tercer objetivo, hace referencia a la “literatura juvenil”, introduciendo una novedad, como veremos a continuación, controvertida.

Sin embargo, las dudas persisten; los docentes siguen tratando de abarcar un temario que, en ocasiones, les aleja –casi por definición- de los programas de fomento de la lectura; y nuestros educandos se suman a esta división entre literatura juvenil, *best-seller* o literatura que, por las razones que sea, les es afín y el clásico de lectura obligada durante sus años de escuela.

2.2 EL CANON LITERARIO: ¿UN PRODUCTO FIABLE?

Resulta paradójico que una pieza que tiene por objeto establecer un listado de obras clásicas e imprescindibles de la literatura se haya convertido en un título de mención ineludible –sea para bien o para mal-.

Tal es el caso de *El canon occidental* de Harold Bloom, obra que, dejando a un lado las polémicas que aún hoy sigue desatando, introdujo la palabra “canon” a los estudios literarios. Pero, como ya se planteara Pozuelo Yvancos en *Canon: ¿Estética o pedagogía?* (1996: 3-4), no sólo debemos diferenciar entre una obra canónica y un clásico, sino que tenemos que plantearnos la posibilidad de establecer un canon escolar de lecturas.

Pedro Cerrillo (2013: 20) establecerá la diferencia entre “canon” y “clásico” apoyándose en el concepto temporal: una obra puede ser quedar incluida en un canon – como ocurre con ciertas obras juveniles en el ámbito escolar- sin que haya pasado el tiempo suficiente como para hablar de canon. Diferencia, incluso, el “clásico” del “hito”, es decir, un libro que abre nuevos caminos –como podría ser el caso de la saga *Harry Potter*-.

Así, como vemos, parece que el clásico queda determinado por el paso del tiempo, pero, como defenderá José María Merino, la clave reside en que sobresaltan nuestra emoción y despiertan nuestro placer estético a pesar de él (Cerrillo, 2013: 20). El canon, o los cánones, se encuentran en continua revisión... Pero, ni siquiera estas consideraciones en torno a la pluralidad de cánones y diferencias con el clásico entran en lo que llamaríamos el canon oculto.

Para Gemma Lluch (2012) debemos tener en cuenta los criterios que llegan a entrar en la configuración de un canon: gustos y apetencias personales del docente, librero o bibliotecario, libros escritos por un conocido o amigo, libros de un autor coetáneo, o libros de determinada editorial, por ejemplo, son introducidos a menudo en diversas listas en las que no aparecerían de no darse esta coyuntura. Además, debemos considerar y, como docentes, ser muy precavidos con la ideología. Beatriz Suárez Briones, en su artículo “La *segunda ola* feminista: teorías y críticas literarias feministas” (2000: 25-37) aborda el tema de la configuración del canon literario. La literatura, dirá, “ha servido no sólo como creadora sino también como apuntaladota y prestigiadora de los mitos de la cultura dominante” (2000: 26).

De este modo, no debemos limitarnos a recriminar la –por otro lado, innegable- abundancia de autores anglófonos en el canon de Bloom. Si pensamos en la presencia de obras escritas por mujeres u obras escritas desde una perspectiva racial o *queer*, los datos no hacen sino disminuir. Y para ello, ni siquiera es necesario acercarnos al canon de Bloom... Los cánones escolares o listas de libros de lectura obligatoria se conforman a menudo a partir de la perspectiva del clásico. No obstante, siempre son los mismos clásicos –aunque tampoco existe un claro consenso entre la elección de uno u otro-, abordados desde el mismo ángulo del que se ha hecho durante las dos o tres últimas décadas. Las mujeres apenas aparecen, tampoco la diversidad racial o afectivo-sexual. Y, si bien cabe la defensa apoyada en la distancia temporal de este clásico, la situación no siempre cambia al introducir obras de literatura juvenil.

Por todo ello, al plantearnos construir un canon escolar de lecturas, no sólo debemos preguntarnos si los jóvenes pueden o deben leer clásicos desde una perspectiva global. Nadie pone en duda la legitimidad de *El Quijote* pero, ¿no es acaso más asequible *El licenciado Vidriera* o *La española inglesa*? Y es más, ¿no les enseñaría que es posible acercarse a uno de los grandes autores de nuestras letras sin tener que afrontar una cantidad ingente de páginas? Exactamente lo mismo sucede con otras grandes obras, como *La Regenta* o la breve *Doña Berta*.

Y finalmente, y desde la defensa a la diversidad y la individualidad en las aulas, ¿no es la literatura un vehículo para mostrar la pluralidad de razas? ¿Por qué no escoger obras juveniles protagonizadas por mujeres? ¿Por qué no elegir obras en las que aparezcan los conflictos de un o una adolescente homosexual, bisexual o transexual?

Autores como González Vázquez sostendrán que el canon escolar tradicional lo único que logra es “la destrucción del lector, la anulación de su papel creador y liberador” (2012: 18); y, del mismo modo, Daniel Pennac, en su obra anteriormente mencionada *Como una novela* (1992), se describe a sí mismo como un apasionado lector... A pesar de los “intentos” por parte del sistema educativo de obligarle a leer determinadas obras, lo que supone que acabe aborreciéndolas. Si llevamos la vista atrás, descubriremos la incesante labor de los últimos años por defender un nuevo modelo de enseñanzas literarias. Sin embargo, debemos comenzar a pensar que el alumno puede convertirse en un lector libre –aunque guiado– de sus propias lecturas configurando, al final –y con todas las carencias de las que goza cualquier tipo de lista– su propio canon.

2.3 EL ADOLESCENTE FRENTE AL LIBRO

Lorenzo A. Soto Helguera, en “Hábitos de lectura y ocio entre jóvenes lectores” (2015) esboza una pregunta conflictiva: “¿Es la lectura una de las aficiones principales de los jóvenes?”. Y, aunque no necesitamos leer la respuesta para generar un rotundo “no” en nuestra mente, lo cierto es que la cuestión tiene muchos más matices de los que parece.

A través de un proyecto elaborado con más de cuatro mil jóvenes participantes, el autor nos propone una serie de datos, como que a los doce años la proporción de respuestas afirmativas y negativas es parecida; a los trece, pasa a un 67% de respuestas negativas; y a los catorce, los datos se hunden: el amor a la literatura es minoritario y, a

los dieciséis años sólo un 25% confiesa sentir placer por la literatura. Eso sí, las posturas son extremas: algunos sufren rechazo radical; otros, pasión incondicional.

Autores como Díaz-Plaja justifican este fenómeno a través de “la crisis de definición personal, la ruptura con el modelo seguido hasta entonces o la posible asunción de roles sexuales definidos” (2009: 122). Además, el mismo estudio de Soto Helguera (2015) mostrará cómo, conforme la edad avanza, también crece el número de soportes desde el que se practica la lectura. Cada vez es más habitual la variedad de soportes, que actúan de forma complementaria –e incluso, en ocasiones y propiciados por la simultaneidad de redes sociales como *Twitter*, prácticamente al tiempo-. Sin embargo, en los últimos años no sólo ha habido cambios en los soportes o en los porcentajes de amantes de la literatura: también los géneros y la temática se ven profundamente alterados por las modas.

A ningún aficionado a la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) le extrañará que afirmemos que la moda de las distopías, con *Los Juegos del Hambre* de Suzanne Collins a la cabeza, ha desbancado a la magia con la que *Harry Potter* de J. K. Rowling había colmado una década antes las estanterías de millones de jóvenes lectores. En el plano de la novela juvenil romántica –aun sin entrar en su valor literario-, también podemos descubrir enseguida que la trilogía de *Crepúsculo* de Stephenie Meyer ha dejado paso a la de *Canciones para Paula* de Blue Jeans o *After*, de Anna Todd, en las que el mundo de las redes sociales ocupa una enorme importancia.

Si atendemos a las dos primeras –*Los Juegos del Hambre* o *Harry Potter*-, vemos que ambas han golpeado con fuerza el panorama literario juvenil. Las dos han logrado cosechar un ingente número de fans por todo el mundo, algo reforzado gracias a las versiones cinematográficas, de tanto éxito o más que las literarias. No obstante, son muchas más las diferencias que las similitudes entre ellas: desde el género del protagonista –el propio Harry Potter deja paso a la joven Katniss Everdeen- hasta el mundo que recrean –propio de la fantasía el de la primera y más próxima a la ciencia ficción la segunda-. ¿Es una casualidad que en estos diez años de innovadoras tecnologías portátiles y redes sociales la fantasía de un gusto más legendario haya dado paso a la ciencia ficción y al mundo postindustrial? ¿Es casual que los jóvenes adapten sus gustos?

Conviven estos *best-sellers* –o ya llamados, por su enorme tamaño, *long-sellers*- con algunos autores clásicos en todos los cánones de LIJ, como Laura Gallego, Jordi

Sierra i Fabra, Cornelia Funke o Neil Gaiman, cuyas obras mantienen el gusto de los jóvenes generación tras generación. Además, los estudios revelan que, a pesar de su afición por los cómics y las viñetas, no consumen –e incluso desconocen- el género de la novela gráfica.

La poesía, aquella gran olvidada, encuentra su contrapartida en el gusto por formas no tan lejanas, como el rap o el lenguaje poético de las imágenes y breves sentencias que llenan las redes sociales.

Pero, si hasta el momento hemos comentado lo que le más triunfa, veamos ahora que pasa con la literatura no tan de su gusto: el clásico. Existe una infinidad de estudios que explican el rechazo mayoritario de los jóvenes hacia la literatura clásica, generalmente apoyados en la falta de comprensión, en su longitud, o la sensación de obligatoriedad.

En mi opinión, todas estas razones son ciertas... Pero a ellas, me permitiré añadir la contestación recibida por parte de mi alumnado durante uno de los debates propuestos durante el periodo de prácticas, “¿Qué es para vosotros el clásico? ¿En qué creéis que se diferencia realmente de las obras que escogéis leer por vuestra cuenta?”.

Anteriormente la mayoría de la clase acababa de asegurarme su gusto por la lectura –hecho que demostrarían al final de la sesión, a lo largo de un interesante encuentro literario-. No obstante, mi pregunta fue acogida por un momento de silencio. Finalmente una alumna tomó la palabra y, secundada por los asentimientos de sus compañeros, declaró “Clásico me suena a viejo... No sé, como de un tiempo muy pasado. Viejo y aburrido”.

Diez años son suficientes para que nuestros alumnos abandonen las varitas mágicas y se lancen a luchar por la supervivencia y, sin embargo, una mención a *Cumbres borrascosas* a lo largo de *Crepúsculo* basta para que miles de jóvenes compren la obra maestra de Emily Brönte –aferrándose a la versión editada con tapa análoga a la trilogía vampírica-. Tal vez, porque la protagonista de *Crepúsculo*, en su pasión por la obra romántica, les había hecho ver las similitudes. Quizá, porque al igual que *Harry Potter* y *Los Juegos del Hambre*, contienen las historias de adolescentes con los que pueden identificarse fácilmente, el clásico guarda sentimientos y situaciones imperecederas.

Es precisamente en ese juego de finas líneas que separan la obligación de la libertad de elección, lo pasado y lo presente, donde debe moverse un buen mediador, es decir,

aquel capaz de transmitir el gusto por la literatura despertando en el alumnado una actitud coherente y un criterio.

2.4 LA FIGURA DEL MEDIADOR

Para fomentar y favorecer la lectura entre el alumnado, el docente debe haber desarrollado primero su propia competencia en literatura. Además, es necesario un conocimiento sobre Literatura Infantil y Juvenil que les permita organizar un plan o proceso de educación literaria en el que se den cabida a distintas formas e intereses. El mediador profesional tiene que mantenerse al corriente sobre la innovación en el campo de la enseñanza literaria, estudiando estrategias metodológicas, fijándose contenidos objetivos y evaluables, y alejándose de los métodos biográficos-historicistas que llenaban casi todos los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura hace unos años.

Por otro lado, el grupo ELLIJ defenderá en el artículo “La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores” (2014: 21-13) que el éxito de la mediación va estrechamente ligado a modelos de comportamiento –y no sólo a recomendaciones verbales-, a la complicidad afectiva, o a la conexión entre lectura literaria y aspectos sustanciales de la propia vida. Así pues, el papel del mediador no se limita al del lector comprometido, cargado de pasión, sino que también ha de ser –desde el punto de vista literario- un amigo o cómplice abierto a discutir sobre autores, títulos y opiniones con el estudiante. El mediador ha de estar abierto, al fin, a descubrir, ya que no sabemos qué libro puede ayudar a alguien a conocerse más a sí mismo ni qué obra puede llevarle a desear leer más. Y ahí, tal vez, reside la magia de su labor.

Merece la pena retomar la cuestión del canon oculto y las razones paratextuales que envuelven en ocasiones a las listas de obras recomendadas, ya que suponen un mecanismo que el mediador debe evitar. En sus elecciones debe primar la calidad literaria, dejándose guiar por su experiencia y buen criterio.

Otra cuestión que tenemos que tener en cuenta a la hora de analizar el papel del mediador es la función de encuentro social que contiene el hecho literario: los adolescentes –y más ahora con las ya mentadas redes sociales- se mantienen comunicados prácticamente a cualquier hora del día, comparten aficiones, música y opiniones acerca de películas, series o libros. La literatura actúa como vínculo y el

docente y mediador ha potenciar esa perspectiva. Proponer actividades de debate y encuentro, la participación en blogs de reseñas o incluso la creación de uno propio pueden ser herramientas que animen a los alumnos y alumnas a leer, ya no sólo por su propio bien, sino por sentirse integrados y empoderados.

A todo ello, como ya hemos comentado, se le une la importancia de la buena selección de lecturas –a pesar de que esta sirva de base para la posterior libre elección del alumnado-. No obstante, uno de los errores más comunes es considerar que el listado –sea cual sea- es inamovible ya que, tal y como defenderá Gemma Lluch (2012) pueden proponer un debate en torno a lecturas más adecuadas o interesantes. No consiste en caer en la pregunta de si deben existir o no lecturas obligatorias, si el docente tiene que realizar un “control de lectura”. Se trata de un cambio de mentalidad al que responde, por tanto, un cambio en la metodología: el docente propone una lista extensa y más o menos abierta de libros de distinta índole que, por su calidad literaria, sirvan al alumnado y, por su contenido, puedan conectar con su gusto. La lista se elabora, pero no por eso la selección de obras de los alumnos y alumnas debe quedar suscrita a ella. Orientar y guiar en lugar de imponer.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Gracias al primer periodo de prácticas, comencé a reflexionar sobre la manera de presentar el hecho literario en las aulas. Fue en este momento, atendiendo a los documentos institucionales del centro y al currículo, cuando empecé a observar que, durante el segundo ciclo de la ESO, las actividades encaminadas al fomento de la lectura decían... Una realidad paradójica, teniendo en cuenta que es quizá 3º de ESO el curso de la Educación Secundaria Obligatoria que más atiende a la literatura de forma global, partiendo desde la Edad Media.

De ahí, surgieron una serie de preguntas, hipótesis y objetivos que marcaron la línea del presente trabajo y que, gracias a los siguientes periodos de prácticas, pude seguir diseñando y replanteando.

3.1 HIPÓTESIS Y PUNTO DE PARTIDA

A lo largo de mi trayectoria profesional, como actriz y dinamizadora cultural en “Calila e Dimna” –grupo dedicado a la recuperación de la música y poesía popular, talleres de cuentacuentos, etc...- he podido observar un hecho que, durante el tercer período de prácticas –dedicado a la puesta en práctica de un proyecto de innovación-, volvió a sorprenderme como el primer día: las historias, las anécdotas, el misterio, la celebración musical o el cuento gustan, atraen y unen a personas de edades y niveles culturales muy diversos; la literatura, presentada como un hecho de “alta cultura” y vista a través del clásico, no siempre consigue el mismo éxito.

A partir de esta premisa, podemos comprender el éxito de muchas series televisivas, libros de enorme tamaño y contenido cercano al formato “culebrón” – sirva *Los pilares de la Tierra* como ejemplo ya consagrado-, o sagas cinematográficas como *El señor de los anillos* a las que respalda una obra de calidad literaria incuestionable. Tal y como señala Gemma Lluch (2009), no es extraño relacionarlas, puesto que este tipo de obras literarias de gran éxito –como la ya mencionada saga de Harry Potter- “en diferentes niveles tienen un funcionamiento similar al del espectador de las series televisivas”.

A lo largo del Máster hemos dialogado sobre el efecto de los prejuicios y el efecto Pigmalión. Pero el docente no es el único que juzga, a menudo los alumnos y alumnas caen también en la idea preconcebida y autocumplen su propia profecía: la obra que les

mandan desde el centro educativo, sea clásica o no, representa una obligación y, como tal, ha de ser tediosa y dura de cumplir.

De este modo, en el momento de formular las hipótesis de este proyecto de innovación es necesario plantearnos qué conocemos acerca de las prácticas lectoras de los alumnos y alumnas de 3º de ESO. Si tomamos como referencia la información aportada por los distintos aspectos que forman el marco teórico y les sumamos el ejercicio de observación desarrollado durante el Prácticum II y III, surgen algunas cuestiones:

→ ¿Qué leen nuestros alumnos? ¿Cuáles son sus hábitos de lectura? Y, dado el caso, ¿por qué no les gusta leer?

→ ¿El canon escolar de lectura se adecua a sus gustos? ¿Les ayuda a leer más o lo ven como una actividad tediosa y obligatoria? ¿Cómo se comportan cuando la obra recomendada no es de su agrado?

→ ¿Asocian la obra clásica con el canon escolar? ¿Se sienten preparados para afrontar su lectura?

→ ¿Cómo evaluamos la lectura en el aula? ¿Cómo calificamos?

Estas preguntas y reflexiones iniciales sirvieron para elaborar una serie de hipótesis que nos servirán de punto de partida de la investigación:

- A menudo creemos que los lectores adolescentes mantienen una actitud negativa hacia la lectura. Sin embargo, y apoyándonos en el éxito de muchas obras juveniles, parece que el problema parte también de una cuestión de gusto y estética. Como docentes, necesitamos conocer estas preferencias y sus hábitos de lectura y averiguar si de verdad les desagrada el acto de leer o si esta negativa se debe a una falta de recursos –no saben qué quieren leer- u otras cuestiones –falta de concentración, problemas de comprensión, sensación de sobrecarga lectiva...-.

- El canon escolar es todavía un canon demasiado cerrado. A menudo deja poca libertad de elección y en muchas ocasiones consta de una serie de obras clásicas –que remiten a los contenidos del currículo- y varios títulos de literatura juvenil que no logran conectar con el alumnado. Además, las elecciones vienen muchas veces dadas

atendiendo a cuestiones paraliterarias –un autor/a local, temática demasiado próxima a los valores que deseamos transmitir a nuestros alumnos o alumnas...-.

- El nivel de comprensión lectora de algunas de las obras incluidas en estas selecciones está por encima del nivel de los alumnos y alumnas. Cuando la obra es demasiado extensa y presenta dificultades de comprensión –sea por el propio uso de la lengua o por cuestiones culturales- la obra necesita de un apoyo y una orientación especial por parte del docente. Si no, corremos el riesgo de que el alumno rechace el concepto “clásico” y lo asocie a “viejo”, “aburrido”, y, en definitiva, inaccesible y lejano a sus preocupaciones e intereses.

- Si bien es cierto que la educación literaria, al igual que el resto de los contenidos señalados en el currículo de 3º de la ESO, debe ser evaluada y calificada, los controles de lectura y otras metodologías tradicionales parecen lejanas a la idea de fomento y animación a la lectura, presentada como fuente de placer. Así pues, deberemos buscar y considerar otros enfoques didácticos.

3.2 OBJETIVOS

El objetivo final del proyecto podría resumirse en buscar una vía que aúne la obra literaria que entendemos por clásica con otras manifestaciones literarias que triunfan entre los jóvenes para ayudarles a ampliar sus horizontes, a conocer mejor sus gustos y, al fin, a convertirse en lectores competentes.

Esta vía, como digo, hallará en el currículo su punto de partida y se podría concretar en una serie de objetivos específicos:

- Investigar sobre la relación de nuestros alumnos y alumnas con la lectura: intentar averiguar el perfil del lector joven, sus hábitos y preferencias. Descubrir qué sienten ante las lecturas obligatorias y, en especial, ante el clásico; y compararlo con la opinión de escritores de literatura juvenil. Desde estos datos, reflexionar sobre la manera de tratar la educación literaria en los centros educativos y diseñar estrategias.

- Relacionar los valores universales extraídos de las obras canonizadas con los de nuestros propios alumnas, aproximando la literatura al hecho social y cultural en el que nos hallamos inmersos. Este objetivo nos lleva a unir los requisitos del currículo con las

preferencias de los alumnos y culmina con la creación de una antología de textos antiguos y modernos seleccionados por los propios alumnos y alumnas.

- Potenciar la dimensión social de la literatura, haciendo especial hincapié en el encuentro entre los alumnos, el trabajo en grupo, el comentario y crítica, y la investigación a partir de la lectura mediante diversas actividades.

3.3 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El IES Miguel Servet está ubicado en Paseo de los Ruiseñores nº 49, es decir, pertenece al Distrito Universidad. Se halla, por tanto, dentro de la zona de escolarización 5, si bien su posición periférica lo conecta vitalmente con el Distrito de Torrero y San José, y colateralmente con el Distrito Centro.

Sin embargo, debemos tener presente que, aunque se sitúa en un espacio residencial de clase media-alta, al mismo tiempo el centro linda con el núcleo más antiguo de Torrero y San José, donde la antigüedad de las viviendas propició la llegada de población inmigrante cuyos hijos se incorporan al sistema educativo tardíamente y suelen presentar un desfase de escolarización de un año al incorporarse al centro.

Esta población inmigrante se encuadra dentro de niveles educativos y económicos medio-bajos y la evolución académica de una parte de ellos refleja el abandono familiar por las largas jornadas laborales de los padres, el paro o las situaciones de familias monoparentales o desestructuradas, que cada día son más corrientes. En la actualidad el IES cuenta con un 20% de población inmigrante, entendiendo por inmigrante aquellos alumnos cuyos padres, o ellos mismos, no han nacido en España.

De cualquier forma, el IES Miguel Servet se caracteriza por unas instalaciones envidiables –que responden, en gran medida, al momento de su construcción y a un excelente proceso de adaptación al cambio-, y por un alumnado heterogéneo (especialmente durante los cursos de escolarización obligatoria) que ofrece contrastes sociales, económicos y culturales.

Así pues, a la hora de ejercer la docencia en el centro deberemos tener en cuenta, por un lado, la propia diversidad de los educandos y por otro, los programas e instalaciones con los que podemos llegar a contar. Esta heterogeneidad ha sido también importante a la hora de desarrollar este proyecto y, pensando en ello, a lo largo de mis

prácticas pude recoger en un diario distintas notas de campo y observaciones, y realizar un cuestionario a parte del alumnado.

3.4 METODOLOGÍA

La metodología seguida para la puesta en práctica del presente proyecto de investigación se fundamenta en el eclecticismo. Así, a pesar de que contamos con una serie de datos cuantificables, los datos más ricos y variados han sido proporcionados a través de la investigación cualitativa. Las tres modalidades de análisis que se han tenido en cuenta son las siguientes:

→ **Elaboración de un cuestionario por parte de los alumnos.** Se trata de una relación de preguntas que varios alumnos y alumnas respondieron a través de la plataforma de Google. Estaba formado por 12 ítems de respuesta semiabierta divididos en dos ejes:

- Los hábitos lectores de los adolescentes: ocho preguntas en torno a sus costumbres lectoras, gustos y preferencias.
- Expectativas sobre el proyecto de lectura: cuatro preguntas para valorar su opinión, grado de aceptación e interés puesto en el proyecto de innovación.

→ **Observación directa y activa.** Gracias al papel de docente desarrollado durante el periodo de prácticas, he podido observar y tomar notas del día a día. Así, acabé por conformar un diario que no sólo ha resultado útil a la hora de redactar la propia memoria del prácticum, sino también para desarrollar diversas reflexiones y revelaciones. Ya sea de cómo afrontar una clase más teórica, sino de cómo diseñar y presentar un proyecto de innovación.

→ **Desarrollo del proyecto.** Durante el periodo de prácticas, aunque resultaba imposible –por cuestiones temporales– acometer la totalidad del proyecto ni culminar con la mencionada antología, pude llevar a cabo parte de las actividades y sesiones de

reflexión que componen el proyecto de innovación. Esto me ha permitido llegar a algunas revelaciones y anotar las visiones y opiniones directas de varios alumnos.

Además, y en cuanto al desarrollo del propio proyecto se refiere, emplearemos una metodología activa y dinámica que buscará en todo momento establecer un diálogo con el alumnado. Las preguntas que inviten a la reflexión, a la vuelta atrás a los conocimientos previos –no sólo de la asignatura de literatura, sino también propios de otras materias, como historia-, la ejemplificación y el uso de materiales audiovisuales serán algunas de las herramientas empleadas para motivar a nuestros alumnos y alumnas a apreciar la literatura como fuente de placer y encuentro social.

Dada la variedad de estilos de aprendizaje que el docente encuentra en su paso por el aula, todas las sesiones del proyecto contarán con una serie de actividades como debates; actividades que fomentan el autoaprendizaje –elaboración y exposición de un tema-; actividades en grupo, etc.

En conclusión, este proyecto de innovación, concebido como una actividad a largo plazo, intenta aproximarse a distintas metodologías, planteando el proceso de enseñanza-aprendizaje como un dialogo abierto, provechoso tanto para el alumno como para el profesor.

3.5 SECUENCIACIÓN Y APLICACIÓN DEL PROYECTO

Los contenidos abordados y las actividades previstas deberían repartirse entre las cuestiones expuestas a continuación: “Obra clásica vs *best-seller*. ¿Una confrontación pertinente? ¿Podemos hablar de “alta cultura” y “baja cultura”? ¿Por qué no leemos clásicos?” (Sesión 1 y 2); “Nuestros gustos literarios: ¿seguimos un patrón de lectura?” (Sesión 3); “Valoración de las obras recomendadas: ¿éxito o fracaso?” (Sesión 4 y 5); “Conocemos ¿nuevas? vías literarias” (Sesión 6); “Redescubriendo el clásico” (Sesión 7); y “El camino hacia la antología” (Sesiones 8 y 9).

Como vemos, se han diseñado un conjunto de nueve sesiones, repartidas a lo largo de un trimestre. Las sesiones se realizan de forma semanal, si bien existen algunas excepciones: entre la sesión tercera y la cuarta y quinta el docente deberá dejar una semana más de plazo ya que, como señalaremos a continuación, se espera que los

alumnos y alumnas hayan leído una obra. Por otro lado, las sesiones encaminadas hacia el diseño y construcción de la antología quedarán reservadas para el final, puesto que, para su materialización, es necesario haber avanzado con los temas de literatura de la asignatura... Siendo ellos –los temas correspondientes-, al final, los ejes de elección de un material u otro.

Desde el punto de vista del alumnado, podemos dividir el proyecto en tres fases, a las que añadiremos una cuarta fase o periodo de evaluación. La distribución y contenidos de cada sesión, mostrada a continuación, nos da pie a llevar a cabo la siguiente clasificación.

3.5.1 FASE INICIAL

La primera fase del presente proyecto, al que he titulado “De aquí y de allá: las letras que nos separan”, se corresponde con las dos primeras sesiones, anteriormente englobadas bajo un mismo epígrafe: “Obra clásica vs *best-seller*. ¿Una confrontación pertinente? ¿Podemos hablar de “alta cultura” y “baja cultura”? ¿Por qué no leemos clásicos?”.

Se trata de un momento esencial en el desarrollo del proyecto, ya que estableceremos la base sobre la que desarrollaremos nuestro trabajo. Durante ambas sesiones, y a modo de primer paso, indagaremos sobre el concepto de “literatura” invitando al alumnado a reflexionar sobre las contradicciones que envuelven al placer de la lectura y el sistema escolar. Para ello, y desde el punto de vista del docente, serán muy relevantes las primeras conclusiones a las que hayamos podido llegar mediante la encuesta de “hábitos” y “gustos” lectores, si bien este será el momento de poner voz y matizar las respuestas.

Partiremos, desde el punto de vista de la didáctica, de algunas de las visiones proporcionadas por Isabella Leibrandt en “La didáctica de la literatura en la era de la medialización” (2007). La autora, en su repaso por las diversas opiniones de autores y estudiosos de la literatura, citará a Miguel Ángel Garrido en *Nueva Introducción a la Teoría de la Literatura* y tratará de dar respuesta a la sempiterna pregunta: ¿Para qué sirve la literatura?

El presunto fracaso de la enseñanza de la literatura (...) reside no tanto en la puesta en práctica de métodos errados como en la confusión manifiesta entre la formación literaria y el

aprendizaje de la “historia literaria”. La literatura es, antes que cualquier otra consideración, el texto literario; su enseñanza ha de ir, pues, encaminada al entusiasmo de descubrir la aventura de leer. El alumno aprenderá así que la literatura es vida, pero vida intensificada connotativa y simbólicamente a través del lenguaje; por tanto, habrá de ser fundamentación y adquisición de experiencias antes que acarreo de datos “sin sentido”. Éste sería el verdadero conocimiento y la adecuada finalidad, en la escuela, del hecho literario: descubrir, conocer e interpretar el mundo por medio de la creación literaria. (2001: 343)

No menos pertinentes –aunque sí más poéticas- resultan las afirmaciones de Antonio Muñoz Molina:

Leer no es hacer méritos para aprobar un examen ni para demostrar que se está al día. (...) Un libro verdadero (...) es algo tan material y necesario como una barra de pan o un jarro de agua. Como el agua y el pan, como la amistad y el amor, la literatura es un atributo de la vida y un arma de la inteligencia y de la felicidad. (...) La literatura nos enseña a mirar dentro de nosotros y mucho más lejos del alcance de nuestra mirada. Es una ventana y también un espejo. Quiero decir: es necesaria. (1993: 52-57)

La lista de autores, comenzando por el ya mencionado Daniel Pennac, podría seguir creciendo. Como deben crecer, durante estas dos sesiones, las opiniones y reflexiones de los propios alumnos.

En la primera sesión, podemos hablar de cuatro momentos clave: por un lado, establecimiento de las normas comunes a todas las sesiones próximas (respeto en el turno de palabra, nueva organización de las mesas en forma circular y reorganización antes de abandonar el aula, empleo de un lenguaje adecuado...); por otro lado, activación de los conocimientos previos, presentación del tema y “mesa redonda” o debate en torno al tema.

Proponer una actividad de debate para iniciar es una forma de romper el hielo y animar a todos los alumnos y alumnas a participar. El docente hará de guía y orientará al alumnado, ocupándose de que todos aporten su opinión al tiempo que propone y opina sobre algunas cuestiones como las siguientes:

→ ¿Qué entendemos por una obra clásica? ¿Y por un *best-seller*?

→ ¿Qué ocurre cuando una obra clásica es a la vez un *best-seller*? El ejemplo de *Cien años de soledad*.

→ ¿Creéis que hay una serie de manifestaciones culturales –libros, series, películas- “bajas” y otras “elevadas”? ¿Cuál es el valor de lo “popular”?

→ ¿Con qué problemas nos encontramos al tratar de leer una obra clásica?

→ ¿Por qué intentamos empezar *El Quijote* o *La Regenta* en vez de *La gitana* o *Doña Berta*?

Estas preguntas, tal y como se avisa al inicio de la sesión, no persiguen una respuesta correcta ni una actitud concreta. Su objetivo es que los alumnos piensen y valoren y que, sea cual sea su opinión, traten de defenderla con criterio, sirviéndose de la argumentación.

Con esta primera toma de contacto realizada, podemos pasar a la segunda sesión, que servirá de continuación del tema abierto en la primera y, sobre todo, nos permitirá justificar el proyecto. Para ello, trataremos de aportar como docentes nuestra propia opinión e incluso podremos confesarles qué obras –sean clásicas o actuales– nos apasionan y cuáles no nos gustan. Que los alumnos noten que el docente es también una persona capaz de sentirse atraída o aburrida por una obra es una manera de ganarse su complicidad y, de ese modo, se les anima a intentar ampliar su campo de lecturas, pero no será la única actividad que componga la segunda sesión.

Durante esta clase, el docente podrá servirse de diversos contenidos multimedia, sean videos, imágenes o páginas web que muestren que esa manifestación artística que llamamos “clásica” no ha de quedar tan lejos de nuestra realidad, y que, de hecho, puede seguir divirtiéndonos.

Durante mi periodo de prácticas, pude llevar a cabo las sesiones que componen esta fase y, lo primero que llamó mi atención fue precisamente el grado de participación de un alumnado que, hasta el momento, había optado por mantenerse en silencio cada vez que preguntaba.

Si, tal y como pude constatar, la mayoría de respuestas en el debate inicial giraban en torno a lo lejanas que les parecían las obras clásicas –tanto de su gusto como de sus posibilidades lectoras–, muchos alumnos comenzaron a tomar conciencia de lo limitado de sus lecturas: aunque la mayoría de la clase afirmaba haber leído cómics de pequeños –un formato que, decían, les había divertido mucho–, tan solo una alumna afirmó conocer el género de la “novela gráfica”, por ejemplo. Del mismo modo, se sorprendieron al saber que muchas de estas obras habían sido grandes éxitos de ventas, o al conocer que la canción popular “¿Dónde vas, Alfonso XII?” guardaba una relación directa con el “Romance de El Caballero”, recopilado en el *Romancero viejo*.

La segunda sesión resultó especialmente útil, si no para cambiar su concepción del “clásico”, sí para invitarles a plantearse que los conocimientos que la asignatura transmitía podían servirles para comprender mejor algunos hechos de la realidad que les rodeaba, tomando como ejemplo la serie *El Ministerio del Tiempo* o la página web *Medieval Bravo*, una cómica publicación digital que, tomando como base la revista *Bravo* de la década de los 90 y principios de los 2000, elabora una especie de publicación semanal en la que, con humor, mezcla el formato “revista-adolescente” con las peripecias, logros y visiones de diversos personajes históricos.

Las portadas y los test de esta cómica revista digital me sirvieron de base para proponer una actividad en grupo. Así, los estudiantes, divididos en grupos de cuatro o cinco, realizaron sus propias portadas, buscando el chiste y la broma en algunos de los contenidos y personajes que habíamos visto a lo largo de ese curso o anteriores. El humor y la originalidad sirvieron para que los alumnos se motivaran e implicaran, buscando entre sus libros y discutiendo sobre las teorías o biografías de unos y otros con avidez.

En conclusión, esta primera fase de presentación había logrado su cometido: por un lado, animar a los educandos a plantearse el fundamento de la propia asignatura y su utilidad; por otro, mostrarles que las divisiones entre lectura por placer y ocio y literatura clásica no tienen por qué ser tan hondas como, en ocasiones, todos hemos estimado.

3.5.2 FASE DE DESARROLLO

Esta segunda fase, compuesta por el grueso del proyecto, la forman las sesiones 3, 4, 5, 6 y 7. En ellas, trataremos de explorar el canon personal de nuestros alumnos e intentaremos que se aproximen a la literatura desde la perspectiva de encuentro social, poniendo en común o discutiendo sobre los libros que les gustan e intentando dotarles de herramientas para que conozcan nuevas obras y manifestaciones.

No sólo se trata de que el alumnado conozca nuevas obras, sino también de que se aproxime a la vertiente cultural de estas y pueda, al fin, establecer una relación entre el pasado-presente e ir desarrollando un criterio que le permita convertirse en ese lector competente al que todos los planes lectores aspiran.

Por ello, comenzaremos la tercera de las sesiones, “Nuestros gustos literarios: ¿seguimos un patrón de lectura?” con una exposición de los ya mentados “Derechos del lector” de Pennac:

- 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 sexual).
- 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)

El docente presentará estos derechos, que nos ayudan a entender la diversidad y a mostrarnos flexibles con las muy distintas maneras de afrontar la lectura. Como veremos más adelante, muchos de los alumnos admitieron no hablar con sus amigos de los libros que les han gustado. La literatura es a veces, entre los más jóvenes, una actividad casi secreta... Aunque puede ser todo lo contrario: motivo de encuentro y diversión.

A continuación, el docente explicará lo que es un canon personal de lecturas, tomando el suyo como ejemplo e invitará a los alumnos, de uno en uno, a comentar entre dos y cinco de sus obras favoritas, estableciendo una relación entre ellas –relación temática, de género, por el tono o incluso por la longitud-. El docente podrá servirse de obras como *Una infancia en el país de los libros* (2008) –especialmente, su prólogo- para ilustrar ese camino que todo lector recorre, que nos muestra y devuelve a nuestras propias inquietudes desde la niñez.

Esta actividad, también desarrollada durante mi periodo de prácticas, fue acogida con cierta sorpresa y, en algunos casos, escepticismo. Sin embargo, conforme los más atrevidos fueron rompiendo el hielo, todos fueron aportando sus ideas.

Puede que lo más emocionante fuera, además de comprobar que todos admitían haber leído algo que les había gustado –aunque se tratara de una de las lecturas obligatorias de ese curso o del pasado–, comprobar cómo trabajaban la expresión oral sin ese sentimiento de presión o vergüenza que les acompañaba en otras sesiones –y, por supuesto, en las exposiciones tradicionales, de uno en uno y de pie–.

Conforme hablaban, comencé a presentar la actividad que ocuparía la actividad anterior, abriendo la veda a las recomendaciones: cuando veíamos que un alumno hablaba de una o más obras que conocíamos, todos –alumnado y docente– podíamos recomendarle alguna obra afín y con la que creyéramos –dada la explicación de por qué le gustaba– se iba a sentir cómodo.

Si bien algunas de las peculiaridades que rodearon a mi periodo de prácticas, especialmente la falta de tiempo, hicieron imposible concluir la sesión tal cual propone el proyecto, todos los alumnos y alumnas abandonaron el aula satisfechos, prometiendo probar suerte con algunos de los libros recomendados.

Así pues, y volviendo al planteamiento del proyecto, la sesión finaliza después de que todos los alumnos hayan podido apuntar al menos dos o tres obras “recomendadas”. El docente comunica que, entre esta sesión y la siguiente, transcurrirán dos semanas, tiempo que les servirá para escoger una obra, leerla y preparar una breve exposición –en torno a los cinco minutos– en la que expliquen si les ha gustado o no y el porqué.

Estas dos sesiones, llamadas “Valoración de las obras recomendadas: ¿éxito o fracaso?” constan precisamente de estas exposiciones orales por parte de los alumnos. En ellas se pretende trabajar las competencias lingüísticas, centrándonos en su expresión oral. Pero sobre todo se trata de un momento en que los alumnos puedan dar su opinión en torno a la obra que han escogido, valorando ante todo la sinceridad. El docente, a lo largo de las dos semanas que tienen para leer y preparar su crítica, ha de hacer hincapié, una vez más, en lo importante que es su verdadera visión: tal cual recoge el decálogo de Pennac, están en su derecho de no haber disfrutado en absoluto de la lectura... O bien todo lo contrario. Sin embargo, el objetivo del ejercicio es que racionalicen sus sentimientos y posición.

Un libro puede resultar tedioso por infinidad de razones –sean lingüísticas, de género, temáticas...–; y gustar por otras tantas. En estas sesiones, apoyándose en

cuestiones concretas –con las que demuestren que dominan el contenido leído-, deben reflexionar una vez más qué hace que la lectura de un libro sea placentera o un fracaso.

Estas dos sesiones pueden trascorrir de forma más seguida de lo que lo hacen las demás ya que, aunque hemos dilatado el tiempo para que los alumnos lean la obra, es importante que no sientan que se da una semana más a una parte de la clase que a la otra.

Durante la sexta sesión, se muestran algunas manifestaciones literarias distintas a las tradicionales pero que, como descubriremos durante la sesión siguiente, no se hallan tan lejanas a algunas de las realidades que abordamos a lo largo de la materia de lengua castellana y literatura.

Durante el primer curso en el que realizáramos el proyecto, la antología –y con ella la parte central de conexión y apoyo en los clásicos- estaría formada por diversos textos y manifestaciones propias de la literatura medieval. Así, aunque más tarde valoraremos las características y peculiaridades de esta antología, serán las manifestaciones de este periodo las que relacionaremos con otras actuales.

No debemos olvidar que los estudiantes ya han visto el temario, por lo que, aunque repasaremos los conocimientos previos durante las sesiones siguientes, no les serán ajenas algunas denominaciones.

En el cuadro expuesto a continuación se muestran algunas de las manifestaciones literarias y paraliterarias que podemos abordar en esta sexta sesión y las posibles relaciones que estableceremos con formas más tradicionales en la sesión siguiente. Para su elaboración, hemos tenido en cuenta la secuenciación de contenidos y los puntos en que se divide la materia según la programación anual del departamento de Lengua y Literatura del IES Miguel Servet.

Géneros Literarios	La Edad Media	Siglo XXI
	Lírica tradicional:	Música popular:

Lírica	<ul style="list-style-type: none"> — Jarchas — Cantigas — Villancicos 	<ul style="list-style-type: none"> — Música pop / temática amorosa: Mecano, Amaral, Alejandro Sanz... — Rap: Violadores del verso — Cantautores: Joan Manuel Serrat, Joaquín Sabina, Paco Ibáñez, Silvio Rodríguez...
	<p>Lírica culta:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Poesía Cancioneril — Jorge Manrique (<i>Coplas por la muerte de su padre</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> — <i>Poetry Slam</i> (Recursos gráficos y literarios de diversos encuentros obtenidos a través de http://proyectoslam.jimdo.com) — Poesía al margen / juegos de palabras: Ajo Micropoetisa
Narrativa	<p>Mester de Clerecía:</p> <ul style="list-style-type: none"> — <i>Libro de Alexandre</i> — <i>Libro de Apolonio</i> — <i>Milagros de Nuestra Señora</i> 	<ul style="list-style-type: none"> — <i>Finis Mundi</i>, Laura Gallego — <i>La leyenda del Rey Errante</i>, Laura Gallego — <i>La comunidad del anillo</i>, J. R. R. Tolkien — <i>Historia del rey transparente</i>, Rosa Montero
	<i>Libro de Buen Amor</i>	<ul style="list-style-type: none"> — <i>El color de la magia</i>, Terry Pratchett.
	Mester de Cortesía:	

	<p>— Don Juan Manuel, <i>El Conde Lucanor</i>.</p> <p>— Volúmenes ilustrados (<i>Bestiario Medieval</i>)²</p>	<p>— Serie <i>Percy Jackson y los dioses del Olimpo</i>, Rick Riordan.</p> <p>— <i>El diccionario del mago</i>, Elizabeth Kronzek.</p> <p>— <i>Animales fantásticos y dónde encontrarlos</i>, J. K. Rowling.</p>
	<p>Mester de Juglaría:</p> <p>— Los cantares de gesta: <i>Cantar del Mío Cid</i>.</p> <p>— <i>Romancero Viejo</i></p>	<p>— <i>Cordeluna</i>, Elia Barceló.</p> <p>— Romances y cantares musicalizados por Joaquín Díaz, Marta de la Aldea, Maria Elena Walsh...</p>
¿Teatro?	¿ <i>La Celestina</i> ? ³	<p>— <i>Celestina, La Tragicomedia</i>. Atalaya. Dirección de Ricardo Iniesta⁴.</p>

Si esta sesión sexta nos sirve para presentar al alumnado formas que quizá desconoce e intentarles motivar con nuevas caras de la literatura; la séptima y última sesión de esta fase tiene como objetivo mostrarles que, pese a la novedad que suponen, estas manifestaciones –así como algunas de las obras que ellos consumen y dicen apreciar- tienen más relación y vínculos de los aparentes.

² A pesar de que no aparecen en la programación del departamento, sí que aparecen mencionados en la mayoría de libros de texto. Si bien ningún currículo ha incluido tampoco su lectura, creo que son piezas que –desde el empleo de breves fragmentos- pueden darnos mucho juego como docentes.

³ No hay un consenso claro en torno a esta pieza que, sin embargo, incluyen la mayoría de los planes. Hay programaciones que la separan del contenido medieval, otras la incluyen. Unas la valoran como narrativa, otras como teatro. A pesar de que no considero que podamos hablar de teatro propiamente, sí creo que debemos incluir una pestaña dedicada al género dramático. Por ello, y aún entre signos de interrogación, podemos apoyarnos en esta obra para tratar algunos aspectos de la representación teatral.

⁴ Gran parte del vídeo de la obra ha sido alojado en la web:
<https://www.youtube.com/watch?v=LATDPvAaeME>

De este modo, y siguiendo las relaciones establecidas en la tabla anterior, invitaremos a los alumnos a que extraigan por sí mismos las conexiones, mediante una actividad en grupo de repaso del temario y las sesiones que han compuesto el proyecto.

3.5.3 FASE FINAL: EL CAMINO HACIA LA ANTOLOGÍA

Como hemos señalado anteriormente, son las dos últimas sesiones las que se dedicarán plenamente al diseño y construcción de la antología. Esto no quiere decir que todo el trabajo deba desempeñarse en dos únicas horas: para ello, retomaremos una serie de fragmentos y lecturas proporcionadas a lo largo de la asignatura, además de otras que hemos visto o tratado a lo largo del proyecto. Desde que comenzó el proceso, el alumnado conoció la propuesta, así que la fase de preparación y recopilación inicial se ha conjugado mediante el trabajo previo del docente y las ideas de los propios alumnos.

Así pues, durante estas sesiones se repasarán los materiales, seleccionarán y subdividirán en los temas más significativos escogidos por el alumnado. Finalmente, y con el apoyo de los ordenadores de la sala de informática, los alumnos realizarán la maquetación de la antología. Contando, además, con el aliciente de saber que no se perderá en el olvido, sino que será empleada por el alumnado de 3º durante el curso siguiente⁵.

La construcción de una antología implica lectura, análisis y comparación de distintos textos por parte de los alumnos. Y el hecho de que sean ellos quienes seleccionen qué textos se incluyen y cuáles no, permite fomentar el desarrollo del criterio literario y la autonomía.

Para la realización de esta propuesta recurrimos al aprendizaje cooperativo y, una vez más, a los grupos de trabajo, métodos adecuados para promover la interdependencia positiva, la convivencia en el aula y la pertenencia de grupo. Los alumnos y alumnas deben trabajar como un equipo en pos de una misma meta, por lo que se prescinde de una posible competitividad negativa.

Es una actividad que permite que los alumnos trabajen distintas competencias y que se aproximen a la literatura desde una perspectiva distinta, la de la elección. Sin embargo, el interés y el trabajo del docente resultan aquí esenciales: puede que una de

⁵ Quienes, como hemos señalado anteriormente, podrían vivir una experiencia similar a través de los textos de los Siglos de Oro. Así, la antología podría pervivir y, al mismo tiempo, variar en años alternos.

las partes más costosas del proceso de preparación del proyecto haya sido la selección de textos y fragmentos extraídos de la literatura medieval, por un lado, y de diversas manifestaciones populares actuales, por otro.

A pesar de que son los alumnos quienes deben confeccionar la antología, el docente es quien tendrá que orientar y guiar, proporcionando el material que sirva como base o las herramientas preceptivas para conseguirlo⁶.

Finalmente, otra de las cuestiones que afectan al proyecto es que, gracias a trabajos como el mostrado, hacemos consciente al alumno de lo arduo del proceso de escritura. La creación de una antología permite que los alumnos se impliquen en un proceso de maquetación y creación, lo que dará pie a que mejoren la composición escrita y la comprensión lectora.

3.5.4 EVALUACIÓN

Puesto que el proyecto transcurre de forma paralela a las sesiones propias de la asignatura –en las que se explicarán y trabajarán el contenido curricular de Lengua Castellana y Literatura correspondiente a la Edad Media-, a lo largo del trimestre los alumnos serán evaluados de forma convencional.

No obstante, para la evaluación del proyecto se proponen tres herramientas:

→ Proceso de coevaluación de las exposiciones que conforman las sesiones 4 y 5.

→ Autoevaluación.

→ Rúbrica de evaluación empleada por el docente al finalizar la construcción de la antología. Puede tratarse de una rúbrica semejante a la abajo expuesta.

	Sí	No	A veces
Ha mantenido una actitud participativa e implicada a lo largo de las sesiones.			
Ha demostrado comprender y asimilar los objetivos del proyecto.			

⁶ En los anexos añadimos el corpus de textos seleccionado.

Ha cumplido con las tareas propuestas.			
Ha leído los fragmentos u obras propuestas.			
Intenta presentar una visión crítica y argumentada.			
Emplea un lenguaje apropiado y respetuoso.			
Colabora con sus compañeros y mantiene una buena actitud de equipo en las actividades grupales.			

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

4.1 CUESTIONARIOS REALIZADOS POR EL ALUMNADO

A continuación, procederemos a realizar un análisis de los datos obtenidos gracias a los cuestionarios realizados por el alumnado. En pos a facilitar la lectura del análisis, dividiremos el apartado en dos líneas que responden a los dos ejes en torno a los cuales se articulaba el cuestionario:

- Hábitos de lectura y gustos de los adolescentes.
- Expectativas ante el proyecto de innovación.

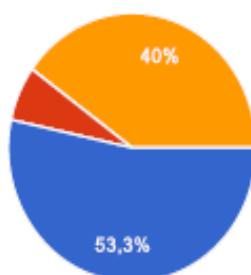
4.1.1 HÁBITOS DE LECTURA Y GUSTOS DE LOS ADOLESCENTES

El cuestionario fue realizado por un grupo de alumnos y alumnas entre los 14 y 15 años.

A pesar de que el bajo nivel de participación –especialmente en las actividades para casa, y más si incluían el manejo de las TICs- hizo que sólo quince de los veinticinco alumnos de clase lo respondieran, resulta bastante equitativo en cuanto a género y otras cuestiones influyentes, como el éxito o fracaso escolar. Así pues, participaron ocho chicas y siete chicos, entre los que hallábamos uno de los casos de mayor éxito académico y un alumno repetidor. Esto, si bien en principio no tiene por qué mantener una relación directa con los hábitos y gustos lectores, sí da una idea de la diversidad de puntos desde los que se ha afrontado el formulario.

Comenzamos el cuestionario con una pregunta básica y previsible “¿Te gusta leer?”. Ante ella, el 53,3% de los alumnos y alumnas respondieron un rotundo “sí”... Un índice de respuesta alentador, y más si tenemos en cuenta que sólo un 6,7% (uno de los encuestados) respondió que no. Sin embargo, es revelador el 40% que se decanta por “de vez en cuando” admitiendo quizá –y como veremos más adelante- su falta de entrega a la actividad lectora.

¿Te gusta leer?

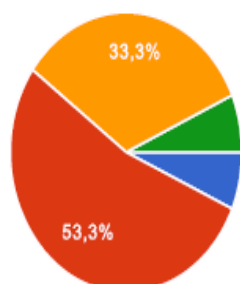


Sí	8	53,3%
No	1	6,7%
De vez en cuando	6	40%

A continuación, le llega el turno a la pregunta por la frecuencia. Para ello establecemos cuatro respuestas posibles: “todos los días”, “una o dos veces por semana”, “algunos meses (verano, navidad...)”, y “nunca”.

Sólo un alumno o alumna afirma no leer nada (6,7%). También sólo uno dice leer “todos los días”. Destaca, pues, el punto medio: el 53,3% de los encuestados dice leer “una o dos veces por semana”, seguido del 33,3% que sostiene hacerlo “algunos meses” pensando, tal vez, en los periodos festivos.

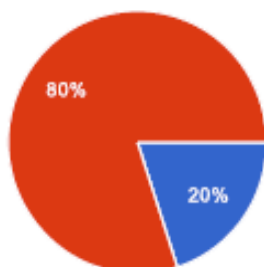
¿Con qué frecuencia lees?



Todos los días	1	6,7%
Una o dos veces por semana	8	53,3%
Algunos meses (verano, navidad...)	5	33,3%
Nunca	1	6,7%

A pesar de las fluctuaciones con respecto a la frecuencia, un 80% dice leer más obras de las que les mandan en el ámbito escolar.

¿Lees sólo lo que te mandan en clase?



Sí	3	20%
No	12	80%

Las siguientes gráficas ilustran la diversidad de gustos entre los lectores jóvenes. En cuanto a la pregunta por los géneros preferidos, un 20% ha respondido “fantasía”; otro 20%, “realista”; y un último 20%, “aventura”. Los siguientes puestos los ocupan las obras románticas y el *thriller* -13,3%- y, en menor medida –un 6,7%-, el género histórico y el humor.

¿Qué género te gusta más?

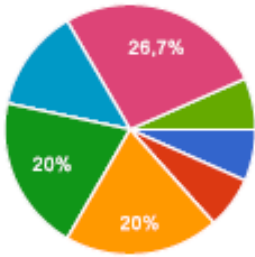


Amor	2	13,3%
Fantasía	3	20%
Realista	3	20%
Histórico	1	6,7%
Humor	1	6,7%
Thriller (policiaco - misterio)	2	13,3%
Terror	0	0%
Aventura	3	20%
Otro	0	0%

Caso similar es la pregunta por las expectativas: a pesar de que destaca la expectativa de “sentirme identificado con un personaje” -26,7%-, “que contenga un enigma o misterio” o “que me haga pensar” -20%-; algunos de los encuestados dicen buscar que la obra “se invente un mundo” -13,3%-, que les haga reír, llorar o “que cuente historias que han pasado o pueden pasar de verdad”.

Nadie ha respondido “que me dé miedo”, si bien se trata de una respuesta consecuente, dado que tampoco ninguno de los encuestados tenía el terror entre sus géneros favoritos.

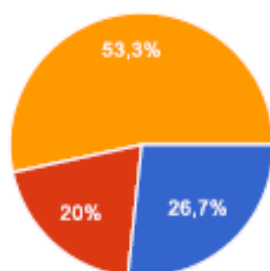
¿Qué esperas de un libro?



Que me haga reír	1	6.7%
Que me haga llorar	1	6.7%
Que contenga un enigma o misterio	3	20%
Que me haga pensar	3	20%
Que me dé miedo	0	0%
Que se invente un mundo	2	13.3%
Sentirme identificado a los personajes	4	26.7%
Que cuente historias reales que han pasado o pueden pasar de verdad	1	6.7%
Otro	0	0%

La siguiente gráfica revela que, aunque la mayoría de los encuestados afirmaba al principio que le gustaba leer, la lectura no es uno de sus temas habituales de conversación: el 20% de los encuestados responde directamente que no habla de libros – ni siquiera de los que le gustan- con sus amigos y el 53,3% sólo lo hace “a veces”. Únicamente un 26,7% responde de forma afirmativa.

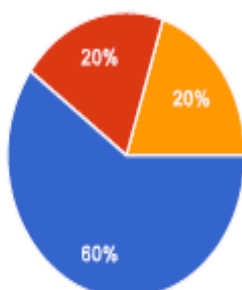
¿Recomiendas los libros que te gustan o hablas de libros con tus amigos?



Sí	4	26.7%
No	3	20%
A veces	8	53.3%

Sea como sea, una amplia mayoría de los encuestados -60%- dice escoger sus propios libros e ir a comprarlos por su cuenta; mientras que el 40% restante se divide entre los que dicen conseguirlos gracias a las bibliotecas -20%- y los que los toman prestados -20%-. Ninguno de los encuestados dice leer sólo los libros que le regalan.

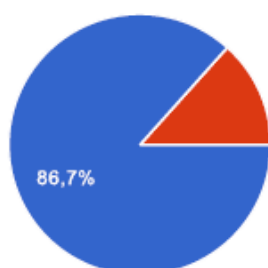
¿De qué modo consigo los libros que leo?



Yo mismo los escojo y voy a comprarlos	9	60%
Me los prestan	3	20%
Voy a la biblioteca	3	20%
Leo sólo los libros que me regalan	0	0%

Finalmente, y ante la pregunta por el soporte preferido de lectura, el 86,7% de los encuestados sigue decantándose por el libro de papel. Un 13,3% defiende ya el uso del libro electrónico pero el ordenador, la *tablet* o el móvil no parecen quedar todavía unidos a la actividad lectora –al menos, a una de ocio y placer-.

¿En qué soporte sueles o prefieres leer?



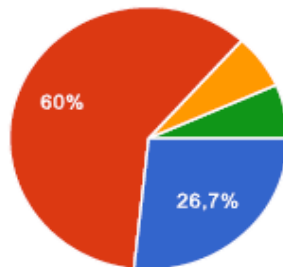
Libro de papel	13	86.7%
Libro digital (Ebook)	2	13.3%
Ordenador	0	0%
Tablet	0	0%
Móvil	0	0%

4.1.2 EXPECTATIVAS ANTE EL PROYECTO DE INNOVACIÓN

Las últimas cuatro preguntas que componían el cuestionario versan sobre algunos de los temas o cuestiones que aborda el propio proyecto de innovación. Así pues, servían para valorar algunas de sus reflexiones iniciales –tratadas con profundidad durante la primera y segunda sesión- y conocer su disposición ante la actividad.

Comenzaba esta segunda parte del cuestionario preguntando por sus impresiones ante la lectura de los clásicos. La mayoría de los encuestados -60%- admitió encontrar placer en la lectura de algunas obras clásicas, si bien partían del matiz de que no comenzarían a leerlas si no fueran obligados a ello. Un 26,7% mostró abiertamente su rechazo: leen sólo obras clásicas en caso de obligación pero no les gustan ni las comprenden. Sólo un encuestado -6,7%- dice leer algunas veces obras clásicas por placer, a pesar de que las consideran un tipo de libros distinto; y únicamente uno dice sentirse plenamente cómodo con su lectura, considerando plenamente la posibilidad de leerlas por placer.

Cuando lees una obra clásica...



No leo obras clásicas si no me obligan. Son demasiado aburridas y me cuesta entenderlas. 4 26.7%

No leo obras clásicas si no me obligan pero, a veces, descubro al final que el libro me gusta y entiendo por qué es una obra importante. 9 60%

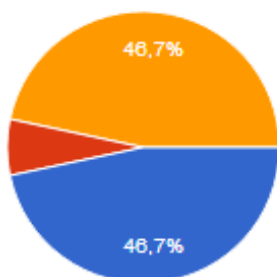
De vez en cuando leo obras clásicas porque me apetece. Aunque hallo diferencias con obras más actuales, me pueden gustar igual. 1 6.7%

Leo lo que quiero y muchas obras clásicas me han parecido tan divertidas e interesantes como cualquier libro actual. 1 6.7%

La siguiente gráfica muestra las impresiones de los alumnos y alumnas encuestados acerca de la relevancia de la literatura canónica. Un 46,7% defiende la importancia y repercusión de las obras clásicas –y, con ello, las que ven en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura–; y un 6,7% niega su repercusión. El 46,7% restante presenta una posición más dubitativa: aceptan su importancia pero desconocen si son verdaderamente relevantes a la hora de aproximarse a una obra actual. Desde luego, no en las que ellos leer por gusto.

En tu opinión, ¿las obras clásicas como *La celestina* o los poemas del amor cortés tienen alguna repercusión en las obras o libro que leemos ahora?

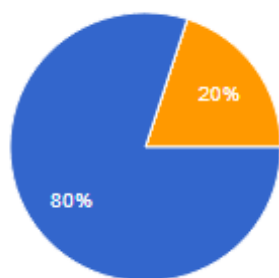
Sí	7	46.7%
No	1	6.7%
No lo sé. Tal vez en algunas obras cultas.	7	46.7%



Las dos últimas preguntas tratan de indagar en su opinión sobre la propia asignatura y la educación literaria.

En lo que se refiere a la libertad de elección de obras, un 80% manifiesta su deseo de elegir los libros que leen en clase; el 20% restante dice que “a veces” le gustaría tener poder de elección. Ningún alumno o alumna dice que no le gustaría escoger los textos que les mandan leer, lo que parece revelar la vigencia de investigaciones como la de Guadalupe Joven, en *Un mundo por leer* (2007), quien nos invita a establecer un diálogo entre pasado y presente.

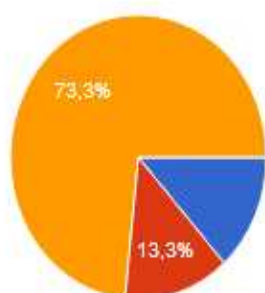
¿Te gustaría escoger las obras que te mandan leer en clase?



Sí	12	80%
No	0	0%
A veces	3	20%

En cuanto a los textos proporcionados –no tanto las obras completas que han de leer, sino los fragmentos con los que se apoya el transcurso de la materia-, existe más diversidad: el 73,3% admite que le gusta algún fragmento, pero “muy de vez en cuando”; mientras que dos encuestados responden afirmativamente y otros dos negativamente. Marta Sanjuán (2014: 156), al hablar de los adolescentes y la lectura, relacionará la lectura personal con la que permite que se establezcan vínculos emocionales profundos entre los contenidos temáticos del texto, sus valores éticos y sociales, y los conflictos o situaciones que viven los lectores concretos y que generan su personalidad. Esto, para ella, no significará separar los contenidos éticos ni emocionales con las ideas y características estéticas de las obras seleccionadas, pero sí nos invita a reflexionar, una vez más, sobre la importancia de una buena selección de textos. Fragmentos que traspasen la relación alumno-escuela y puedan pasar a formar parte de sus lecturas personales, sin perder su calidad estética y manteniendo estos valores éticos, sociales o emocionales.

¿Crees que las recopilaciones de textos y lecturas empleadas en clase de Lengua Castellana y Literatura son afines a tus gustos?



Sí	2	13.3%
No	2	13.3%
Sólo me gusta algún fragmento muy de vez en cuando.	11	73.3%

4.2 OBSERVACIÓN DIRECTA Y ACTIVA / DESARROLLO DEL PROYECTO

Tal y como he señalado en apartados anteriores, gracias al papel de docente realizado durante el periodo de prácticas -que me ha permitido, entre otras actividades, poner en marcha parte del proyecto de innovación-, he podido observar y tomar una serie de notas que han dado cabida a diversas reflexiones.

Aunque no estimo sea momento de repasar el diario confeccionado durante el mes que pasé en el IES Miguel Servet –ni, por supuesto, de repasar cada una de las sesiones-, las primeras dos sesiones del proyecto resultaron especialmente reveladoras. En ellas, y gracias al ambiente de debate y diálogo que se estableció en el aula, los estudiantes no sólo cambiaron radicalmente su interés y disposición a participar, sino que acabaron llenando la sesión con sus propias observaciones y valoraciones.

Me adelantaré con una de las conclusiones: los alumnos se afianzan tanto a la rutina como los propios docentes, pero ello nos significa que la clase deba transcurrir siempre igual.

Esto me lo demostraron los alumnos, al recibir mi propuesta de cambiar la distribución de las mesas con cierta expresión de estupor. Y digo de estupor porque, si bien al principio se lanzaron a hablar entre ellos, la mayoría se mostró verdaderamente sorprendida cuando, en vez de amonestarles, les comuniqué que eso era lo que quería: que hablaran.

Inmediatamente se hizo el silencio.

Así que me decidí a introducir el tema con una de las preguntas a las que ya habían respondido en el cuestionario, “¿A todos os gusta leer?”. Primero recibí una serie de asentimientos e incluso de caras sonrientes, pero no fue así cuando continué: ¿Os gusta leer clásicos? Casi nadie respondió.

Entonces, planteé el tema: ¿Qué es para vosotros un clásico? ¿Y un *best-seller*? ¿En qué los diferenciáis?

Los prejuicios comenzaron a brotar pero ya no se trataba de un cuestionario cerrado, sino que debían establecer argumentos y defender su opinión: para la mayoría, el clásico era “viejo” y costaba mucho esfuerzo leerlo, por lo que se les hacía muy

aburrido y pesado. El *best-seller* no siempre les gustaba, pero era así como etiquetaban a muchas novelas que a ellos les habían gustado.

Como docente, les fui lanzando nuevos interrogantes, o les di datos para que reflexionaran: “*Cien años de soledad* es el mayor *best-seller* del s. XX, ¿algunos dudáis de que sea un clásico? También lo es, en literatura juvenil, *La historia interminable*, por ejemplo”, “¿Todas las obras actuales os parecen divertidas?” “¿No os gustaban los cuentos populares?” “En el mundo del cine, ¿no sería hoy en día *Blancanieves y los siete enanitos* (1937) un ejemplo de clásico que, aún hoy, casi todos los niños ven y disfrutan?”.

Comprobé, animada, cómo algunos alumnos comenzaban a variar sus argumentos o a matizarlos. Decían que era un problema de etiquetas e incluso admitieron haber leído alguna obra clásica que les había agradado.

Aunque, tal y como he señalado anteriormente, las imposiciones temporales me llevaron a condensar el proyecto en poco más de un par de sesiones, la implicación no dejó de crecer. Y llegó a la cúspide cuanto comenzamos a hablar de qué libros les habían gustado especialmente.

En este momento, por fin, todos los alumnos participaron y hablaron. Hubo quienes se mostraron muy interesados y quienes se mantuvieron más callados, pero todos se mostraban involucrados. Hasta el punto de que, a pesar de avisarles de que había acabado la clase –una sesión de última hora, por lo que podían irse a casa-, fueron ellos quienes –sin dejar de exponer sus gustos- alargaron el encuentro varios minutos más de lo originalmente establecido.

En alguno de los alumnos, aquella sesión produjo un cambio radical en su actitud. Pero no nos limitaremos a abordar cuestiones motivacionales... Ya que me di cuenta de que ni siquiera era necesario que el docente llevara a cabo la totalidad del proyecto para poder comenzar a jugar con ciertos datos y resultados.

Varias de las lecturas que los alumnos defendían y aplaudían correspondían a un nivel cultural mayor de lo que hubiera esperado. Otras, aun etiquetadas como novela juvenil, trataban temas y cuestiones que no me planteaba que les interesaran. Intenté recomendar a cada uno alguna obra actual y apunté algunos títulos que mezclaban literatura y fantasía, como *El cebo*, de José Carlos Somoza, para que vieran otras posibilidades.

En conclusión, este periodo no sólo matizó o reflejó algunas de las cuestiones que hemos visto a través de las gráficas del apartado anterior, sino que supuso un encuentro que, a día de hoy, considero necesario a la hora de enfrentarme, en mi labor de docente, al tema de la educación literaria.

Si un docente sabe qué temas u obras interesan a sus alumnos, puede que halle la posibilidad de hacer su materia –y no sólo hablo de la literaria- cercana al alumnado. Y no se trata de que el docente adecue o baje el nivel a los alumnos, sino de que conozca otros enfoques a través de los cuales lograr su objetivo central: enseñar.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado, trataremos de discutir y contrastar algunos de los resultados obtenidos y mostrados en el punto anterior.

Gracias al cuestionario hemos podido obtener algunos datos que apoyan y concuerdan con las premisas teóricas explicadas en el marco teórico. Sin embargo, no nos hemos limitado a avalar esta información. De ellos, hemos podido obtener una información enriquecedora sobre el perfil lector de los adolescentes. Información matizada a través del periodo de observación también comentado.

Si volvemos la vista hacia el currículo Aragonés, descubriremos que no hay en él establecida ninguna obra de lectura obligatoria para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Los contenidos recogen algunos autores y obras de la historia literaria nacional y aragonesa que el alumnado deberá conocer. Sin embargo, la lista de lecturas obligatorias es fijada por el departamento de Lengua Castellana y Literatura de cada centro.

Así pues, en el caso del IES Miguel Servet, los alumnos y alumnas de 3º de la ESO deberán leer durante el primer cuatrimestre *Donde surgen las sombras*, de David Lozano; durante el segundo, *El Lazarillo de Tormes*; y *Rinconete y Cortadillo y otras novelas ejemplares de Cervantes*, de Clásicos adaptados Vicens Vives, en el tercero. Además, la programación anual del departamento recoge una serie de lecturas opcionales, entre las que figura *El camino*, *Rebelión en la granja*, *La Celestina*, *El sí de las niñas* o *La isla del tesoro*. Tal cual queda señalado, la elección de las lecturas viene determinada por el propio interés literario de la obra; por servir como material complementario para mejorar la comprensión lectora, la dicción, el léxico y la redacción; por permitir trabajar temas transversales; y por la facilidad de contacto con el autor por participar en el programa de Animación a la Lectura.

Vemos entonces que, dejando de lado si la lista resulta más o menos apropiada, lo cierto es que las lecturas –casi en su totalidad- se hallan desvinculadas de las unidades didácticas. Especialmente, aquellas escogidas por el contacto con el autor, como la de David Lozano, o la lista de lecturas optativas.

La duda está servida: ¿Qué lecturas son las más adecuadas para los alumnos? ¿Qué criterios debemos emplear para hacer una buena selección? ¿Qué objetivos pretendemos que consigan?

A pesar de que partimos del análisis de diversos trabajos sobre hábitos de lectura en jóvenes lectores, como el de Latorre (2007), era imprescindible contrastarlos con los hábitos del propio grupo de lectores con el que se va a desarrollar el trabajo. De ahí las primeras ocho preguntas, atendiendo a cuestiones como si les gusta leer, qué géneros prefieren, qué buscan cuando leen o qué soportes prefieren... Y la razón de que éstas hayan servido de base metodológica del proyecto, junto con los datos obtenidos de la propia observación.

Considero significativa la relación entre la frecuencia con la que leen y la respuesta dada a la primera pregunta: lo cierto es que apenas hubo alumnos que se pronunciaran abiertamente en contra de la lectura, pero es una respuesta habitual que lo hagan tan solo algunos meses al año y que vean la literatura como una actividad que sólo de vez en cuando queda unida al ocio. Parece claro, además, que los libros leídos suelen ser elegidos por ellos mismos –ya sea porque los adquieren, porque se los prestan o porque acuden a la biblioteca-: atrás queda la determinante voz de los padres que, apenas unos años antes, seleccionaba cuanto leían fuera de la escuela. Vemos, en definitiva, que los adolescentes han dado un gran paso: se trate de lectores más o menos competentes, lo cierto es que ya podemos hablar de lectores autónomos, con un criterio propio que les lleva a consumir las obras que desean y a rechazar aquellas obligatorias que les desagradan.

Admiten hablar con sus amigos y dejarse aconsejar por ellos. No obstante, algunos se muestran todavía reacios, llegando a asociar la literatura con un campo propio de su intimidad. Esto avala la importancia de trabajos que potencien la capacidad social de la literatura, ya que les permitirá ahondar sus relaciones y descubrir nuevos títulos.

A lo largo de las sesiones dedicadas al proyecto, varios de los alumnos manifestaron su costumbre de adquirir sus propios libros en vez de buscarlos en bibliotecas. La razón, afirmaron, era su gusto por obras demasiado actuales que tardan en conseguir las bibliotecas. Vemos así que leer es también para ellos fruto de una moda –lo que respalda el éxito de algunas trilogías, como *Crepúsculo* o *Los Juegos del Hambre*-.

En cuanto a lo que les gusta leer y sus expectativas, los alumnos encuestados acusaron una gran diversidad. Si bien los investigadores suelen señalar las historias reales como sus predilectas, lo cierto es que la fantasía y las novelas de aventuras parecen ocupar también puestos avanzados. Podríamos afirmar, sin embargo, que sí existe una búsqueda de la verosimilitud: la mayoría manifiesta su deseo de sentirse identificados con los personajes, que les haga pensar o provoque en ellos diversos sentimientos. Y esto no es incompatible con el género de la fantasía: no es casualidad que Harry Potter, un niño que con once años recibe una misiva que le comunica que debe entrar en una escuela de magia, triunfara entre edades similares. Harry Potter representaba la ilusión y el sueño, pero sus sentimientos y relaciones familiares o amistosas tenían un sustento completamente real.

La obra literaria clásica y sus reminiscencias parecen sufrir menos ventura que este tipo de libros. La principal razón, como ellos mismos admitirán, una comprensión lectora insuficiente, el uso de un lenguaje más antiguo o culto y una percepción cultural distinta. No obstante, la batalla no parece perdida: a pesar de sus manifiestas reticencias, la mayoría de los adolescentes encuestados admite haber leído a lo largo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura –sea gracias a las antologías o a la propia selección de obras- algún fragmento de su agrado.

6. CONCLUSIONES

El planteamiento y desarrollo de un proyecto como el mostrado supone, en sí mismo, una experiencia que todo docente debería vivir. Basta la oportunidad que brinda el periodo de prácticas –y la necesidad de poner en práctica un proyecto de investigación- para comprobar cómo responde el alumnado al cambio y a la innovación. Podría afirmar que, en este caso, fue un éxito. A pesar de la incompatibilidad existente entre mi periodo de prácticas y la culminación del proyecto, las sesiones desarrolladas me permitieron cumplir varios de los objetivos planteados y, además, me permitieron realizar una serie de descubrimientos pedagógicos.

A título personal, me ha permitido reflexionar sobre la falta de atención que los docentes prestan a la opinión que su materia suscita en los alumnos. A veces, en el desarrollo de nuestra labor, tememos su rechazo y lo vinculamos a una absoluta ausencia de interés en la materia. Llegamos a vincular, dado que nuestra asignatura pertenece al ámbito de las humanidades, una motivación que nos disgusta con el bajo nivel cultural... Y son frecuentes, por parte de los docentes, las críticas al desconocimiento que los alumnos presentan en torno a temas como política, arte, o terribles problemáticas actuales, como la cuestión de los refugiados sirios.

No obstante, los alumnos se sienten todavía hoy sorprendentemente liberados al saber que no se busca en ellos una determinada respuesta. Que no se trata siempre de responder bien o hacerlo mal. Que el docente, tal y como tantas veces hemos comentado a lo largo del máster, debe hacer de guía y orientar a los alumnos.

Por otro lado, y en cuanto a placer por la lectura se refiere, el proyecto ha servido para confirmar la intuición de que los adolescentes no sienten tal rechazo hacia la lectura como tantas veces se asegura. En realidad, muchos se muestran verdaderamente receptivos a conocer nuevos títulos y a descubrir una obra que les “enganche”.

Tal vez el conflicto entra cuando, la autonomía y el interés de los alumnos adolescentes por leer lo que ellos “saben” que les puede gustar –algo, de cualquier forma, necesario-, se opone tangencialmente al rechazo hacia las listas de libros obligatorios. Pero aquí nos topamos con una contradicción: no sólo queremos que descubran que leer puede ser divertido, sino que pretendemos hacer de ellos unos lectores competentes.

De cualquier forma –y volviendo a algunos de los datos obtenidos- la mayoría de los alumnos admite hallar textos que les gustan entre los corpus propuestos y dice haber disfrutado alguna de las obras de repertorio más clásico que han leído en la escuela. Ni que decir en torno a las obras de LIJ ya consolidadas que suelen figurar en las mencionadas listas. Lo más importante es que se trata de piezas obligatorias a las que ellos no se hubieran aproximado por iniciativa propia. Asimismo, son lecturas necesarias para forjar una buena competencia lingüística y literaria.

En conclusión, y sin obviar la diversidad de opiniones que existen al respecto, cabe preguntarse si, en medio de este panorama, es posible hallar un punto medio, una solución que satisfaga en parte a todos los participantes del proceso educativo. De ahí propuestas como el uso de listados semiabiertos, la inclusión de debates o potenciar la recomendación de obras por parte de los propios alumnos. Sin duda, también de ahí vienen dadas algunas de las razones por la que es necesario trabajar la creación de antologías o proyectos que conviertan al alumno en un agente activo y responsable de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

7. BIBLIOGRAFÍA

7.1 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.
- CERRILLO, P. C. (2013) “Canon literario, canon escolar y canon oculto”, *Quaderns de Filología. Estudis literaris*. Vol. XVIII, pp. 17-31.
- CRUZ GIMENO, M. J. (2014) “La lectura al amparo de la LOMCE: el Plan Lector”, *Forum Aragón*, nº 12, pp. 37-41.
- 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.
- GARRIDO, M. A. (2001) *Nueva Introducción a la Teoría de la Literatura*, Madrid: Síntesis.
- JOVER, G. (2007) *Un mundo por leer: Educación, adolescentes y literatura*. Ed. Octaedro.
- LATORRE, V. (2007) “Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la E.S.O”. *OCNOS*, nº 3, pp. 55-76.
- MUÑOZ MOLINA, A., GARCÍA MONTERO, L. (1993) *¿Por qué no es útil la literatura?*, Madrid: Hiperión.
- POZUELO YVANCOS J. M. (1996) “Canon: ¿Estética o pedagogía?”. *Ínsula: revista de letras y ciencias humanas*, nº 600, pp. 3-4.
- PENNAC, D. (1992) *Como una novela*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- PETIT, M. (2008) *Una infancia en el país de los libros*. Barcelona: Océano.
- SUÁREZ BRIONES, B. (2000) “La segunda ola feminista: teorías y críticas literarias feministas”, *Escribir en femenino*, Barcelona: Icaria.

7.2 RECURSOS ELECTRÓNICOS

ELLIJ (2014) “La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores”, *OCNOS*, pp. 21-43. Disponible en:

https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/download/ocnos_2014../434 [Última consulta a 21 de junio de 2016]

LEIBRANDT, I. (2007) “La didáctica de la literatura en la era de la medialización”. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, nº 36, Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en:

<https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero36/didalite.html> [Última consulta a 21 de junio de 2016]

LLUCH, G. (2009) “Mecanismos de adicción en la literatura juvenil comercial. *Biblioteca Virtual Cervantes*, Alicante. Disponible en:

http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/mecanismos-de-adiccion-en-la-literatura-juvenil-comercial--0/html/b4c88206-b4fa-4182-b09d-f9394ce0faaf_2.html#I_7_ [Última consulta a 21 de junio de 2016]

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/> [Última consulta a 21 de junio de 2016]

SANJUÁN ÁLVAREZ, M. (2014) “Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria”, *Impossibilia*, nº 8, pp. 155-178. Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5372192.pdf> [Última consulta a 21 de junio de 2016]

SOTO HELGUERA, L. A. (2015) “Hábitos de lectura y ocio entre jóvenes lectores”. *Revista Babar*. Disponible en:

<http://revistababar.com/wp/habitos-de-lectura-y-ocio-entre-los-jovenes-lectores/> [Última consulta a 21 de junio de 2016]

Observatorio de la Lectura y el Libro (2015), *El sector del libro en España (2013-2015)*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en:
<http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirect/estudios-e-informes/elaborados-por-el-observatoriolect/sector-libro-abril2015/sector-libro-abril2015.pdf>
[Última consulta a 21 de junio de 2016]

7.3 LEGISLACIÓN CONSULTADA

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 nº 65. Disponible en:
<http://www.educaragon.org/files/Orden%20curr%C3%ADculo%20ESO.pdf>
[Última consulta a 10 de junio de 2016]

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.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=857030220707> [Última consulta a 10 de junio de 2016]

7.4 OTROS MATERIALES

IES Miguel Servet (2016). Programación General Anual.

IES Miguel Servet (2014). Programación del Departamento de Lengua Castellana y Literatura.