



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria (especialidad Lengua Castellana y Literatura)

Propuesta de itinerario intertextual de educación literaria adecuada para un aula de PMAR2 (Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento, 2º nivel)

A proposal of an intertextual itinerary for literary education in a context of a Training Programme for the Improvement of Learning and Academic Results

Autora

Silvia Plaza Morón

Directora

Marta Sanjuán Álvarez

Facultad de Educación / Universidad de Zaragoza

2018

Resumen

En las últimas décadas, numerosos estudiosos han centrado su objeto de estudio en los hábitos lectores de los adolescentes. El hecho de que los adolescentes lean poco es una realidad cada vez más presente en el aula de Secundaria y, por ello, cada día más profesores se suman a la iniciativa de una reforma del estudio literario en el aula con la finalidad de acercar los libros a los adolescentes. El objetivo principal de este TFM ha sido conectar con el horizonte expectativas de nuestro alumnado adolescente y adecuarnos a sus necesidades e intereses para fomentar la animación a la lectura. El itinerario de lectura diseñado pretende poder desarrollar las estrategias lecto-literarias pertinentes en un alumnado con dificultades de aprendizaje, a la vez que activamos la disposición afectiva que proporcione la aproximación de la literatura a estos lectores. Mediante un enfoque de investigación-acción se han obtenido unos resultados que demuestran el desarrollo de unas competencias lecto-literarias en el alumnado, así como el fomento de unas actividades favorables hacia la lectura literaria.

Palabras clave

Educación literaria, intertextualidad, literatura comparada, adolescencia.

Abstract

In recent decades, many scholars have their object of study in the habits of the readers of adolescents. The fact that adolescents don't read is a reality that is increasingly present in the Secondary classroom and, therefore, every day more teachers join the initiative of a reform of literary study in the classroom in order to bring the books closer to teenagers. The main objective of this TFM has been to connect expectations of our adolescent students with the horizon and adapt to their needs and interests in order to encourage reading. The reading helps to the reader to develop literary strategies in a student with learning difficulties, while activating the provision that provides the approximation of literature to these readers. Through an action-research approach, results were obtained for the development of literary literary skills in students, as well as the promotion of favorable activities towards literary reading.

Key Words

Literary education, intertextuality, comparative literatura, adolescence.

Índice

1. INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. FINALIDAD DEL TRABAJO.....	pp.7-8
2. MARCO TEÓRICO.....	pp. 8
2.1. El lector adolescente.....	pp. 8-13
2.2. ¿Por qué y para qué enseñar literatura?.....	pp. 13-16
2.3. La creación de un itinerario intertextual de lectura para el aula de secundaria.....	pp. 17
2.3.1. Canon literario y canon formativo.....	pp. 17-18
2.3.2. Literatura comparada e intertextualidad.....	pp. 18-23
3. DISEÑO METODOLÓGICO: CREACIÓN DE UN ITINERARIO INTERTEXTUAL QUE ABARQUE LA TEMÁTICA “SENTIRSE EL PATITO FEO” Y PARA EL FOMENTO DEL GUSTO LECTOR.....	pp. 23
3.1. Macrocontexto.....	pp. 23-28
3.2. Diseño investigador.....	pp. 28-29
3.2.1. Enfoque metodológico de la investigación.....	pp. 29-30
3.2.2. Presupuestos de partida. Objetivos de investigación y tareas.....	pp. 30-32
3.3. Diseño de la intervención en el aula.....	pp. 32
3.3.1. La elección del tema: “Sentirse el patito feo” ...	pp. 32-33
3.3.2. El trabajo con trailers de lectura.....	pp. 33
3.3.3. Microcontexto.....	pp.34-47
4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	pp. 48
4.1. Análisis del contexto de partida.....	pp. 48
4.1.1. Análisis de la entrevista a la profesora/tutora...	pp. 48
4.1.2. Análisis de la encuesta al alumnado sobre hábitos y gustos lectores.....	pp. 48-49
4.2. Primera sesión de lectura.....	pp. 49
4.3. Segunda sesión de lectura	pp. 50
4.4. Tercera sesión de lectura.....	pp. 50-51
4.5. Cuarta sesión de lectura.....	pp. 51
4.6. Quinta sesión de lectura.....	pp. 52

5. CONCLUSIONES	pp. 52-53
6. REFLEXIÓN PERSONAL	pp. 54-55
7. BIBLIOGRAFÍA	pp. 56-57
8. ANEXOS	pp.58-101

1.INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. FINALIDAD DEL TRABAJO

Hoy en día, en la educación podemos apreciar una clara confusión de las principales finalidades que deben orientar la enseñanza de la literatura, especialmente en la educación secundaria. Por ello, se cuestiona el sentido de seguir enseñando y aprendiendo literatura en las aulas y nos encontramos con preguntas como: *¿por qué enseñamos literatura en las aulas?* o *¿para qué seguir enseñando literatura?* Todo nuestro proyecto intenta, en gran medida, ofrecer respuestas a estas preguntas.

En las últimas décadas, numerosos estudiosos han centrado su objeto de estudio en los hábitos lectores de los adolescentes. El hecho de que los adolescentes lean poco es una realidad cada vez más latente en el aula de Secundaria y, por ello, cada día más profesores se suman a la iniciativa de una reforma del estudio literario en el aula con la finalidad de acercar los libros a los adolescentes.

El objetivo del presente trabajo es el diseño y la implementación de un itinerario intertextual de lectura para la ESO, partiendo de la base de que una secuencia de textos literarios bien planteada puede facilitar el desarrollo de habilidades complejas de competencia literaria, ya que se favorecen los procesos de análisis y comparación entre textos.

Las interconexiones entre textos permiten diseñar secuencias didácticas con el objetivo de tender puentes entre diferentes tipos de literatura. En la ESO esta propuesta consiste en arrancar del horizonte receptor (Díaz Plaja, 2002) del lector adolescente para ayudarlo a establecer, a través de la comparación y el contraste entre su corpus de lecturas y las lecturas propuestas por el profesor/investigador, nuevos criterios de lectura. La diversidad de textos que se propone va acompañada, asimismo, de un eclecticismo respecto a los posibles ejes de comparación, en nuestro caso, temáticos.

El presente trabajo comprende el diseño de un itinerario intertextual de lectura original para la ESO, vinculado a la temática de la diferencia y la atención a la diversidad. El objetivo principal de este trabajo es dar a conocer los resultados de la implementación de esta propuesta didáctica e innovadora en un aula de PMAR2 (Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento). Para ello, partimos de la convicción de que una secuencia de textos literarios puede, en gran medida, favorecer el desarrollo de habilidades

complejas de competencia literaria, como son el análisis o la comparación de textos y del mismo modo, una animación a la lectura.

Para el diseño de la intervención en el aula aplicaremos los conceptos del marco teórico que se expone a continuación.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El lector adolescente

El hecho de que los adolescentes leen poco es una realidad que se encuentra cada vez más presente en el aula de Secundaria. En los últimos años se han desarrollado algunas investigaciones tanto cualitativas como cuantitativas sobre la lectura de libros por parte de los adolescentes.

Para comprender esta situación tal vez convendría, en primer lugar, realizar un breve estudio sobre el término adolescencia. La adolescencia es ese período de la vida humana que sigue a la infancia y precede la juventud (RAE, 2014). Desde el punto de vista sociológico es el período que experimenta el adolescente del paso del modelo de identificación en el que se reimprime la conducta del adulto a un modelo de experimentación donde la búsqueda del yo, la necesidad de reconocimiento entre el grupo de iguales o la constante rebeldía con el mundo adulto tienen cabida (Colomer et al., 2009).

Las transformaciones sociales que la adolescencia ha traído consigo en la cultura occidental han llevado a la creación de una cultura propia que abarca, por ejemplo, el predominio de la imagen o la economía de consumo y, por ende, nos ha llevado a acuñar en los últimos años el término de “cultura juvenil¹”. Esta nueva situación ha conllevado las dificultades de transmisión de algunos aspectos de la cultura escolar tradicional, debido a las modificaciones en los referentes socioculturales y en los modelos de referencia de gustos y saberes actuales. Hersent (2004. Cit. en Colomer, 2009 p. 7) resume en tres aspectos las causas que han llevado a una transformación y a una ruptura de los principales mecanismos de transmisión y reproducción de la cultura socialmente establecidos:

¹ No obstante, para Teresa Colomer (2009) sería más conveniente considerar el concepto de universo cultural de los jóvenes, tal y como sugiere Donnat (1994, pp. 139) puesto que lo concibe como “conjunto de conocimientos, gustos y conductas culturales suficientemente homogéneas como para caracterizar la relación con la cultura por parte de ciertas categorías de la población”.

1. El retroceso del prestigio de la cultura humanista y una cierta difusión de formas antiintelectuales entre los adolescentes.
2. La variedad del capital de información de que disponen y la aceptación entusiasta del eclecticismo.
3. El ascenso de la economía mediático-publicitaria y las nuevas vías del éxito social.

Dicha ruptura ha generado una inmensa inquietud en la sociedad sobre el acto de lectura y su función. Esta preocupación se lleva gestando ya desde el siglo XIX. Compartimos, en este sentido, las palabras de Harold Bloom en su obra *El canon occidental* (2006): “Tal vez las edades de la lectura -aristocrática, democrática, caótica- han llegado al punto final; el retorno de una era teocrática consistirá casi exclusivamente en una época de oralidad y de cultura visual” (cit. en Colomer, 2009, p. 8).

Es por ello, como ya se ha mencionado previamente, por lo que se ha producido un auge en las investigaciones sobre la lectura de libros por parte de los adolescentes. El aumento de estas investigaciones se ha visto promovido por el Plan Nacional de Lectura y por otros planes impulsados por los distintos niveles de la Administración. Siguiendo los resultados acerca de hábitos de lectura de los adolescentes españoles a partir de las investigaciones y las aportaciones recopilados por Colomer (2009), pretendemos presentar algunos datos sobre la lectura de libros por parte de los adolescentes:

1. En cuanto a los datos cuantitativos, la lectura durante la infancia sigue las pautas ofrecidas por el aprendizaje mismo de la lectura. Es por ello que la actividad lectora alcanza su punto más elevado en un lector que oscila entre los 9 y los 11 años de edad, declarándose en 2007 un 82% de los niños lectores con unos resultados con una media de unos 11 libros al año. No obstante, dicha actividad sufre un descenso en la etapa de secundaria. El entorpecimiento de la lectura de ocio se ha vinculado normalmente en esta etapa a la carga de obligaciones escolares que lleva consigo esta etapa educativa. En este sentido, se observa que esta vuelve a ascender en cierto grado una vez esta finaliza ya que los lectores se aproximan a una literatura de ficción como distracción o entretenimiento.
2. Referente a los ámbitos lectores se ha demostrado positivamente que la costumbre familiar de la lectura de libros a los más pequeños se ha extendido gradualmente debido a que casi el 70% de los adultos con hijos menores de 6 años afirman que lo realizan sobre todo en los momentos previos al momento

de ir a la cama. Del mismo modo, durante la educación primaria también tienen lugar numerosas actividades relacionadas con la lectura. No obstante, mientras que en España prevalece una lectura en voz alta (PIRLS, 2006), en otros países de la Comunidad Europea suele darse una lectura en pequeños grupos o en parejas. Igualmente, se ha constatado que el uso de las bibliotecas en España se ha desplazado totalmente y restringido prácticamente a la etapa de educación primaria ya que el uso de esta en la secundaria solo tiene lugar una vez al mes. El PIRLS de nuevo ha constatado que en los países en los que los alumnos frecuentan más a menudo sus bibliotecas, destinan más fondos y les proporcionan mejores dotaciones se obtienen mejores resultados en la competencia lecto-literaria.

3. En cuanto al perfil personal y las prácticas lectoras, tiene un gran peso, en este sentido, el medio familiar, ya que se ha constatado que un entorno familiar propicio la actividad lectora se ve favorecida. También, podemos afirmar que la actividad lectora por parte de las chicas tiene lugar muy temprano. Ello se debe, posiblemente, a la buena distribución del tiempo de ocio. Del mismo modo, es preciso destacar que niños y niñas suelen afirmar que les gusta leer en mayor medida que a los adolescentes. Por último, cabe destacar que más de la mitad de los encuestados consideran la lectura como una actividad alejada del ocio pues en la mayoría de los casos el préstamo y el comentario de libros no tienen cabida entre el grupo de iguales.
4. En lo que concierne a la compatibilización de la lectura con el uso de los dispositivos, es destacable el consumo que hacen los adolescentes de ellos, superando al de los adultos considerablemente, incluyendo el del profesorado. En este ámbito sí que se desarrolla la actividad social, pues el uso más frecuentado es el de los chats o el del correo electrónico.

La concepción de «lector de secundaria» o en todo caso «lector adolescente» se acota a aquel lector que, en concordancia con las etapas educativas abarca desde los doce años de edad hasta los dieciséis, es decir, la etapa de la ESO. Esta suele ser la franja de edad que comprende la literatura juvenil.

Como punto de partida en el estudio del lector adolescente, es muy importante atender al «lector juvenil modelo», establecido por la propia producción literaria por

medio de un estudio selectivo de los instrumentos de lectura habituales de su entorno. Por ello, es preciso recordar las características del lector actual que Teresa Colomer establece:

- Un lector actual desde el punto de vista social: texto que reflejan los cambios sociológicos y los presupuestos axiológicos y educativos de nuestra sociedad postindustrial y democrática.
- Un lector integrado en una sociedad alfabetizada con un sistema educativo generalizado, a quien se dirigen textos creados como literatura escrita, que incorporan novedades de la literatura para adultos.
- Un lector familiarizado con los sistemas audiovisuales. Incorporación de aspectos como la imagen o unidades informativas muy breves.
- Un lector actual literariamente, que incorpora características generales en el conjunto del sistema literario.
- Un lector que aumenta en edad (Colomer, 1998, pp. 138-139).

Este esquema es muy interesante debido a los aciertos que comprende, como el hecho de identificar al lector juvenil como un sujeto histórico y no como un sujeto atemporal, como realizan muchos estudios psicológicos. Esa unión del lector juvenil al contexto histórico nos permite crear un perfil de lector que es, a un tiempo, causa y consecuencia de la oferta literaria, audiovisual y estética (Díaz-Plaja, 2002, p. 178).

Cuando tratamos la temática de las lecturas destinadas a lectores juveniles resulta complejo no hacer alusión a esta problemática en el concepto de Literatura Juvenil. Por un lado, si concebimos la Literatura Juvenil como toda aquella literatura que puede leer un joven, nos encontramos frente al uso menos limitativo y que reúne toda la posible industria editorial. Si, por el contrario, nos acogemos al concepto de «literatura juvenil» en términos del acervo de colecciones producidas por las editoriales originalmente destinadas a un lector de entre 12 y 16 años de edad, estamos delimitando un campo de obras destinadas desde su propia creación para el lector juvenil o de secundaria.

Con la primera acepción llegamos al terreno de los que opinan que no existe una literatura juvenil que se diferencie de la literatura para adultos, ya que desde los 12 años de edad un adolescente debería estar capacitado para la lectura de obras legitimadas sin filtros (Moreno, 1995, Cit. en Díaz-Plaja, 2002, p.180). Para ello, suelen aludir a determinados géneros literarios como la novela de aventuras, de ficción o de terror, o a algunos clásicos que evidencian que el lector juvenil con cierta capacidad lecto-literaria podrá aceptar como clásico juvenil o novela de formación.

No obstante, la segunda acepción recurre a la literatura prescrita y delimitada para jóvenes que, al igual que la literatura infantil, ha sufrido un auge en las últimas décadas. Una literatura en la que se encuentra presente una evidente uniformidad respecto a sus pautas narrativas y en cuanto a su bajo nivel de competencia lectora que demanda, tal y como señala Dueñas Lorente:

El componente narrativo que proporciona una mayor uniformidad a la literatura juvenil actual es, a mi juicio, la presencia de un lector implícito -entendido a modo de estrategia textual, según se apuntó hace tiempo desde la estética de la recepción -, un lector modelo de características bien delimitadas que, a tenor de las huellas que imprime en los textos, es generalmente percibido por el narrador como poco iniciado en la lectura literaria, de gustos e intereses muy marcados por la edad, proclive a argumentos dominados por la acción y por la acelerada sucesión de los acontecimientos y muy condicionado en sus hábitos de recepción por la cultura audiovisual; un lector, en definitiva, a cuyas previsibles pautas de interpretación y de disfrute pretende acomodarse en lo posible el autor. Con ello, el escritor de literatura juvenil busca evidentemente entablar formas de encuentro con un público huidizo, poco avezado, cuya fidelidad a la lectura le genera escasa confianza, un receptor solicitado además por muchos otros estímulos de gratificación más inmediata (Dueñas Lorente, 2007, p. 106).

Del mismo modo, cabría plantearse qué relevancia tienen los clásicos para el lector adolescente. Y, en este sentido, surge la misma problemática que con el concepto de literatura juvenil, y es que el término «clásico» comprende muchas acepciones. Desde el punto de vista de Calvino, un clásico es “un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir” (Calvino, 1991, Cit. en Sotomayor Sáez, 2013, p. 30). No obstante, Ana María Machado, desde una perspectiva más personal afirma que: “un clásico no es un libro antiguo y pasado de moda. Es un libro eterno que no pasa de moda” (Machado, 2004, Cit. en Sotomayor Sáez, 2013, p. 31). Esto se debe, tal y como aporta Cansino (2007, Cit. en Sotomayor Sáez, 2013, p. 31), a la gran huella que nos han dejado estas obras a los lectores, ya que estas han permanecido en el tiempo, han marcado toda una época y hoy en día continúan latentes en el imaginario colectivo.

No obstante, la dificultad que conlleva la lectura de algunas de estas obras, tanto por su contenido como por su lenguaje, y la distancia cultural y temporal, reduce su lectura a un determinado grupo de lectores «profesionales» (Lefevere, 1997, Cit. en Sotomayor Sáez, 2013, p. 33), es decir, a todos aquellos que se dedican profesionalmente al mundo académico y educativo y que hacen de la lectura su oficio, o a aquellos lectores

tan apasionados de estas obras que están destinados a transmitirlos con la misma pasión con la que este los descubrió (Cansino, 2007, Cit. en Sotomayor Sáez, 2013, p.34).

Desde la educación literaria debe plantearse la animación a la lectura y el acercamiento de los clásicos a ese lector juvenil, ya no únicamente para una mayor adquisición de competencias literarias, sino también para la formación de individuos que conocen y descubren el mundo que les rodea, tal y como señala Sotomayor Sáez:

Son muchas las razones que justifican la presencia de los clásicos en cualquier itinerario de lecturas orientado a la educación literaria [...] por su valor como modelos de escritura y expresión de la naturaleza humana, por su significado como representación de una identidad cultural y por la necesidad de conjugar con armonía tradición e innovación en la tarea educativa, los clásicos nos son necesarios (Sotomayor Sáez, 2013, p. 33).

Y, del mismo modo, lograr entender quiénes somos y hasta dónde hemos llegado tal y como apunta Calvino (1991, Cit. en Sotomayor Sáez, 2013) ya que en los clásicos se encuentra la esencia de la condición humana. En este sentido, compartimos las palabras de Cansino:

[Los clásicos] nos descubren el universo, nos hacen crecer, y construyen nuestra conciencia colectiva; los necesitamos porque nos hablan de nuestros mismos temores, pasiones y preguntas, aunque lo hagan con otro lenguaje y otros argumentos; porque nos ayudan a conocernos y a conocer el mundo, nuestro universo cercano y lejano, y porque han superado la circunstancia concreta de su tiempo para alcanzar la dimensión universal que les perpetúa” (Cansino, 2007, Cit. en Sotomayor, 2013, p. 33).

2.2. ¿Por qué y para qué enseñar literatura?

En el ámbito de la educación reglada, bien podemos decir que las prescripciones legislativas, la formación inicial ofrecida al profesorado en la universidad, las inercias profundamente arraigadas en las editoriales de los libros de texto tienden a reproducirse a sí mismas sin que al parecer nos detengamos a preguntarnos cuál es el sentido y el fin de unos gestos que acaban por ser mecánicos (Jover, 2009, pp. 17).

Hoy en día, en la educación podemos apreciar una clara confusión de las principales finalidades que deben orientar la enseñanza de la literatura, especialmente en la educación secundaria. Por ello, se cuestiona el sentido de seguir enseñando y aprendiendo literatura en las aulas y nos encontramos con preguntas como: *¿por qué*

enseñamos literatura en las aulas? o *¿para qué seguir enseñando literatura?* Todo nuestro proyecto intenta, en gran medida, ofrecer respuestas a estas preguntas.

Desde el siglo XVIII la enseñanza de la literatura se ha equiparado a la enseñanza de la historia de la literatura nacional desde el siglo XVIII. Por ello, es preciso acudir al pasado y remontarnos a los motivos que impulsaron el estudio de la literatura y cómo se ha abordado a lo largo de las diferentes épocas.

Siguiendo la síntesis de la evolución que ha sufrido la enseñanza de la literatura que hace Jover (2007) podemos señalar que, tal y como aportan Guglielmo Cavallo y Roger Chartier en su *Historia de la lectura en el mundo occidental*, del *Otium* en el mundo literario clásico se pasa en la Alta Edad Media a la práctica de lectura en iglesias y monasterios. Con el renacimiento de las ciudades en la Alta Edad Media también renacen las escuelas. Lo que comprendemos hoy como literatura tenía lugar en diferentes ámbitos: en foros en voz alta, mediante la recitación en las calles, etc. Durante esta época también se le proporciona otro enfoque, por un lado, vinculado a las lecturas sagradas y, por otro lado, al crecimiento de prácticas de lectura placentera. En la escuela están muy relacionados con los estudios de Poética y Retórica, para la formación de poetas y oradores.

A finales del siglo XVIII llegará la construcción de historias nacionales de la literatura con la finalidad de crear una conciencia que lleve al lector y, por ende, ciudadano, a postularse frente al enemigo exterior y frente al Rey. La literatura nacional ayuda a crear una conciencia común. Tal y como señala Mainer (2000, Cit. en Jover, 2007, pp.22-23):

Estamos ya en el nacimiento mismo de ambas materias como asignaturas, es decir, como componentes de socialización y de identificación nacional del futuro ciudadano: en la exaltación de los ritos que componen la historia de la patria y en la configuración mismo de una *imaginaire* histórico colectivo que dé sentido a la galería heroica nacional que, en gran medida, crearon los prohombres dieciochescos.

La literatura nacional pasa a ser el referente institucional del ciudadano. También se observa su renovación, por ejemplo, con algunos proyectos pedagógicos como la Institución Libre de Enseñanza (ILE). “Pero no nos hagamos ilusiones, la enseñanza de la literatura seguirá siendo enseñanza de la literatura nacional desde entonces hasta

nuestros días, y ello desde la escuela primaria hasta la universidad al menos en los países de occidente europeo” (Jover, 2007, p. 24)

Del mismo modo, debemos señalar que la enseñanza de la literatura ha recibido varios enfoques en los últimos años. En un primer momento, el estudio de la literatura se centraba en el conocimiento y la sistematización de los autores que conformaban el canon literario. De hecho, los materiales de literatura venían estructurados de este modo. “La presentación de movimientos, escuelas y particularidades de autores facilitaba la creación de un friso de referencia fundamental para situar a los autores en el espacio y el tiempo” (Bordons y Díaz-Plaja, 2006, p. 9).

No obstante, esta práctica solo facilitaba el desinterés del estudiante, el cual centraba su estudio en la pura memorización de los contenidos y en la no vinculación de los autores, lo que en muchos casos los llevaba a perder el interés por la lectura de las obras.

Dichas consecuencias llevan a la instauración de un nuevo enfoque en el plano de la enseñanza literaria, centrado ahora en el estudio de la obra a través del comentario de textos. “El análisis, la lectura atenta y el comentario de texto se convirtieron en los procedimientos metodológicos por excelencia, y generaciones de estudiantes se familiarizaron con los análisis estructurales y retóricos y aprendieron a enfrentarse a un texto para explicarlo” (Bordons y Díaz-Plaja, 2006, p. 9). Sin embargo, dicho enfoque acabó en el agobio y el agotamiento de los estudiantes, por la sistematización y la aplicación analítica tan compleja.

El cansancio de los estudiantes volvió a derivar en la implantación de otro nuevo enfoque. Ahora el protagonismo lo recibirá el lector. La didáctica de la literatura aunó sus fuerzas en el estudio y el análisis de los procesos de formación del lector, los diferentes modos posibles de educación literaria, el análisis de las lecturas de los lectores prototípicos o el establecimiento de planteamientos intertextuales. “El apoyo a la didáctica de la estética de la recepción, la psicología cognitiva o las teorías de la intertextualidad han dado diferentes resultados en nuestro país o en ámbitos muy próximos” (Bordons y Díaz-Plaja, 2006, p. 10).

Uno de los retos de la educación literaria que se plantea en la actualidad es poder aunar el placer de la lectura y la enseñanza literaria. Pretendemos que la enseñanza de la literatura consiga ampliar y aumentar el placer de la lectura y de los textos literarios. Para

ello, la enseñanza literaria debería posibilitar el desarrollo de la competencia lectora y perfeccionar la competencia comunicativa y favorecer que esta práctica se desarrolle en contextos de la vida de los lectores adolescentes alejados de las aulas, con la finalidad de abrirlos al mundo y desarrollar una conciencia crítica frente a este. No obstante, tal y como apunta Guadalupe Jover (2007), la enseñanza de la literatura se encuentra en crisis y esa crisis es en cierta forma la de toda la escuela.

Todavía son muchos los que siguen cuestionando la finalidad de la educación literaria: “Dos términos sintetizan bien el sentido que aún hoy tiene seguir enseñando y aprendiendo literatura en las aulas de colegios e institutos: memoria e imaginación. Es esencial el cultivo de la memoria histórica para saber quiénes somos. Es esencial el cultivo de la imaginación para saber quiénes queremos ser” (Jover, 2007, p. 61).

Siguiendo las aportaciones de Jover (2007), podemos señalar tres objetivos hacia los que se orienta la educación literaria de niños y niñas y adolescentes:

1. En primer lugar, para la configuración de un nuevo tipo de ciudadanía, apartada ya de las relaciones que esta mantiene con las configuraciones decimonónicas y apostando por la formación “inclusiva y cosmopolita, paritaria y democrática”.
2. En segundo lugar, contribuir a que la educación y, en concreto, la educación literaria, esclarezca la condición humana, a lo que nos hace particulares y diferentes a cada uno de los seres humanos.
3. Y, por último, porque en estos tiempos en los que la palabra y la imaginación nos han sido despojadas por las más novedosas formas de configuración de la mirada y el discurso de los *mass media*, la literatura sea tal vez la encargada de poder recuperarlas. (Jover, 2007, p. 39)

Por todo ello, hemos de mantener unas conclusiones claras, y es que la enseñanza de la literatura no solo contribuye a una formación cultural, moral, afectiva, ética, etc., del adolescente, sino que también posee el poder de formar una sociedad más justa, comprometida, compasiva y democrática que la actual. Y, por ende, a la formación de un mundo mejor.

2.3. La creación de un itinerario intertextual de lectura para el aula de secundaria

2.3.1. Canon literario y canon formativo

El canon sigue siendo un objeto que precisa constantes revisiones, ya no solo por su concepción, sino también por la posibilidad de obras que debería incluirse en él. En los últimos años, se ha propuesto la modificación del canon desde diferentes contextos, empezando por el contexto social hasta el contexto de la educación y la pedagogía, pasando por el filológico. Así lo ha hecho también Pozuelo Yvancos (1996, Cit. en Jover, 2007, p. 111), que alude, por un lado, a la vertiente estética del canon y, por otra, a la vertiente pedagógica.

Desde la perspectiva de la estética, es muy fácil señalar el elenco de nombres que podemos incluir: Homero, Shakespeare, Cervantes, Borges, Galdós, etc. No obstante, en la vertiente educativa resulta mucho más complejo, por lo menos en España. Tal y como señala Mainer (2000, Cit. en Jover, 2007, p. 111):

Todo canon es una lectura intencional del pasado, una simplificación más que a menudo, un ejercicio del poder sobre la literatura para determinar qué interesa a los pedagogos o qué se construye en norma deseable a la luz de la socialización de los futuros contribuyentes.

Por todo ello, por el estrecho vínculo que comparte el canon con la pedagogía, debemos replantearnos qué es lo que nosotros entendemos por canon formativo y ya, por último, cuál debe ser el carácter de los títulos y los criterios sobre los cuales debe ser construido. Siguiendo a Jover (2007), quizá deberíamos hablar más de cánones que de canon. Y, en este sentido, el tiempo no es el único motivo por el cual debemos revisar la perspectiva sobre la cual el canon se ha formado, sino también por el sujeto que los lee, puesto que al final de lo que se trata es de aunar esas dos vertientes: la que determinan los programas educativos y la que constituyen las listas de *best-sellers* (Jover, 2007, p.111).

Desde el punto de vista de la educación literaria, la determinación educativa de un canon literario constituye la clave para la organización coherente del acervo de conocimientos que comprende la educación literaria. El canon de la educación lecto-literaria debería constituirse a partir de criterios y objetivos didácticos que establecieran la diversidad de la tipología de obras que será más eficaz para la formación lecto-literaria.

Todo ello en relación con los intereses del alumnado, el nivel de formación lecto-literaria y la función de cada uno de los textos. En palabras de Mendoza:

Un canon formativo es una selección que reúne bloques representativos de la producción literaria para consolidar las bases de la educación literaria, siempre y necesariamente a partir de experiencias lectoras y de obras que resulten significativas y accesibles para la comprensión, interpretación y valoración que construya el alumno. Así, tendremos un canon formativo que pautará el itinerario de acceso a la formación lecto-literaria (Mendoza, 2010, p. 34).

Dicho canon podría establecerse, además, en torno a textos que poseen algún tipo de relación genérica o temática (por ejemplo, la picaresca o la poesía mística). Pero también cabría la posibilidad de estructurarlo en itinerarios más amplios que revelaran la inesperada presencia de unos textos en otros, a partir de unos supuestos metodológicos que evidenciaran la presencia de hipertextos textuales.

Por todo ello, el establecimiento de un canon de obras entre las que se establecen conexiones podría considerarse un medio formativo con el objetivo de desarrollar y afianzar la competencia lecto-literaria de nuestros lectores.

2.3.2. Literatura comparada e intertextualidad

Tomando la idea de Guadalupe Jover (2009) y sus “Constelaciones Literarias”, se plantea el desarrollo y la creación de itinerarios intertextuales de lectura propios para el aula de secundaria, que puedan favorecer todas las competencias que se llevan a cabo en la educación literaria y, del mismo modo, a la animación a la lectura. En este sentido, compartimos sus palabras:

Hace ya tiempo que somos muchos quienes compartimos la convicción de que la educación literaria de los adolescentes reclama otros caminos que los habitualmente transitados, y que más allá de las iniciativas individuales andamos necesitados de construir, colectivamente, una alternativa a la tradición escolar consistente en la transmisión enciclopédica de la historia literaria nacional. [...] Porque de lo que se trata, en definitiva, es de contribuir a formar lectores capaces de vencer las resistencias -de distancia cultural, de estructura, de lenguaje que las buenas obras nos ofrecen (Jover, 2009, pp. 9-10).

Para el planteamiento y desarrollo de nuestro itinerario intertextual, debemos atender, en primer lugar, al concepto de hipertexto, a través de la definición de Moulthrop (2003) recogida en la señalada obra *Leer Hipertextos* de Antonio Mendoza:

Un hipertexto es, en cierto sentido, como una enciclopedia: esto es, una colección de escritos en la que el lector puede moverse libremente en cualquier dirección. Pero a diferencia de una enciclopedia impresa, el hipertexto no se presenta al lector con una estructura previamente definida. Los “artículos” de un hipertexto no están organizados por título o materia: antes bien, cada pasaje contiene vínculos o remisiones a otros pasajes. Los “artículos” de un hipertexto no están organizados por título o materia: antes bien, cada pasaje contiene vínculos o remisiones a otros pasajes. Los marcadores de una remisión pueden ser palabras del texto, palabras clave enterañadas en él o símbolos especiales. Al activar el enlace, al escribir una frase en un teclado o al hacer una indicación con cualquier tipo de puntero (o ratón), la página indicada aparece en pantalla (Moulthrop, 2003, Cit. en Mendoza, 2012, p. 76).

La hipertextualidad siempre ha estado presente en la lectura de las obras literarias. Con el desarrollo de las nuevas tecnologías en los últimos años, puede parecer que al hacer referencia al concepto de hipertexto(s) únicamente nos refiramos a aquellos instrumentos o mecanismos que ofrecen la posibilidad de realizar dificultosos trayectos por itinerarios que el lector selecciona sobre un soporte digital, ante las posibilidades que le ofrece un texto digitalizado y por medio de un sistema de navegación. Este término parece haberse restringido únicamente al ámbito tecnológico debido a la teoría del hipertexto, que concibe que:

El hipertexto es una tecnología de la información que tiene como principal característica la capacidad de emular la organización asociativa de la memoria humana [...] El hipertexto es pues una tecnología asociativa que organiza una base de información en bloques discretos de contenidos denominados nodos, conectados mediante una sucesión de enlaces, cuya selección provoca la recuperación inmediata de la información de destino (Compás, 2005, Cit. en Mendoza, 2012, p.15)

No obstante, en el contexto que nos concierne y para nuestro estudio en concreto, nos centraremos en la acepción genérica de hipertexto: aquel elemento textual que incluye o hace referencia a otras producciones y referentes culturales, particularmente con los propios del sistema literario:

La hipertextualidad nos aporta la posibilidad de leer los textos desde una perspectiva enriquecedora y relacional, abierta hacia otros fragmentos (del mismo autor o de diferentes autores) e incluso hacia otros discursos u otros códigos (como la pintura, el cine o la música) (García Carcedo, 2008, Cit. en Mendoza, 2012, 81).

Así, el lector a medida que va leyendo una obra, va creando una serie de vínculos y referencias individuales mediante conexiones cognitivas. De este modo, a todo texto desconocido el lector le va atribuyendo un hipotexto como evocación de nuestra propia lectura:

La noción de textualidad en sí misma ya comporta, en cierto sentido, una transgresión de los límites del texto. Dicho de otra manera, la textualidad existe como una forma de intertextualidad, por su completa interacción con otros textos, ideologías y tradiciones, así como por ser la encrucijada referencial o la caja de resonancia de una multiplicidad de símbolos culturales. Por su misma naturaleza, textualidad e intertextualidad describen el complejo proceso de la lectura y examinan, no solo el texto por sí mismo, sino cómo el texto modela su audiencia (Borrás, 2005, Cit. en Mendoza, 2012, p. 81).

Es decir, para el estudio del presente trabajo, acogeremos el término hipertexto desde la vertiente de “teoría y estudios literarios (intertextualidad y teoría de la recepción, en especial), en cuyo espacio corresponde a la producción resultante de la hipertextualidad, una de las cinco modalidades de transtextualidad establecidas por G. Genette (1982)” (Mendoza, 2012, pp. 16-17).

Por todo ello, en la educación literaria consideramos necesaria la creación de itinerarios de lectura que puedan contribuir al desarrollo del intertexto lector. Este consiste en el mecanismo que aporta al lector los referentes necesarios para lograr identificar el referente discursivo que puede favorecer que la actividad de la recepción alcance su objetivo principal, es decir, que las referencias textuales se relacionen con las propias experiencias y saberes del lector (Mendoza, 2012). En este sentido, compartimos las palabras de Butlen (2005, Cit. por Mendoza, 2012, p. 17):

Los alumnos deben salir de la enseñanza primaria [y secundaria] con un capital de lecturas, una biblioteca en la cabeza, presentado la idea de cultura literaria común, de literatura compartida como un medio de igualar las oportunidades de los alumnos. Cada lectura recupera las anteriores y es a su vez el trampolín para las nuevas lecturas, de modo que el profesor debe conectar las obras en red, al encontrarse dicha oferta en el campo de la «intertextualidad». Para que el alumno pueda adquirir referentes culturales, las lecturas

no deben abordarse al azar, sino que se constituyen a lo largo del ciclo, en redes ordenadas: en torno a un personaje, un motivo, un género, un autor, una época, un lugar, un formato.

Los vínculos intertextuales que se desarrollan a partir de una red de obras pueden favorecer la ampliación de la competencia lectora de nuestro alumnado adolescente, puesto que:

El carácter intertextual de la obra literaria sugiere y justifica opciones de lectura que pongan a una obra hipertextual en relación evidente con otras obras, con los hipotextos que contiene. De modo específico, una selección de obras hipertextuales resulta ser una modalidad de canon formativo que abre diversas perspectivas a un lector en formación: un texto le llevará a otro a través de un trayecto en el que están presentes las conexiones que vinculan una obra con otras, un trayecto que permite mostrar la contigüidad de nexos en el espacio del sistema literario (Mendoza, 2010a, p. 39).

Del mismo modo que hemos comprendido la hipertextualidad, debemos hacer hincapié en el receptor de secundaria ante el hipertexto textual como fundamento teórico para nuestro proyecto de lectura.

Para Mendoza (2012), se ha establecido que la recepción lecto-literaria constituye un ejercicio personal que está subordinado a las competencias y referencias culturales del lector, que construyen su competencia literaria y su intertexto lector. También se ha aceptado que el texto literario incluye recursos hipertextuales que, al mismo tiempo, integran y proyectan las conexiones intertextuales en el contexto literario.

Considerando estas aportaciones, podemos apreciar la gran trascendencia que posee la intertextualidad, capaz de suscitar en el lector conexiones con otras obras literarias, basadas en disposiciones y configuraciones de diferente índole, y de relacionar una nueva producción con otras obras literarias y culturales pasadas, demostrando que el discurso literario consiste en la modificación y renovación de otros textos anteriores (Mendoza, 2012, p. 18).

La aportación de Landow, referente a la capacidad de relación coincide con el aspecto de la actividad de lectura (referente tanto a hipertextos digitales como textuales ya que la implicación cognitiva es la misma), ya que es evidente que “el pensamiento crítico se basa en la facultad de relacionar muchas cosas entre sí. Como los enlaces son

la esencia del hipertexto, representan un modo muy adecuado de acostumbrar a los estudiantes a establecer relaciones entre los contenidos” (Landow, 2009, p. 345).

Siguiendo a Mendoza (2012), debemos tomar como evidente que la formación del lector hipertextual consiste fundamentalmente en:

- Gestionar sus actividades cognitivas (asociar contenidos, dar coherencia a datos, informaciones y significados de forma significativa);
- controlar metacognitivamente sus actividades (cuándo, cómo, por qué y para qué realiza);
- crear redes (semióticas y semánticas), relacionar y contrastar contenidos, comprobar las (evidentes o posibles) conexiones;
- regular su interacción con el texto, la cual le lleva a avanzar y releer, a descubrir y relacionar, a recrear y valorar las cualidades del nuevo hipertexto (la nueva creación literaria) que se está leyendo (Mendoza, 2012, p. 20).

Del mismo modo, para el desarrollo de nuestro fundamento teórico debemos atender al concepto de literatura comparada con la finalidad de dar cuenta de las vertientes comparatistas que supone la base intertextual del texto literario y las relaciones que el lector establece y considera durante el proceso de lectura.

La lectura, en gran medida, se fundamenta en relaciones comparativas que el lector establece a partir de sus respuestas cognitivas a los estímulos que le descubre el texto. Por ello, nos resulta muy apropiada la idea de Culler (1998) sobre la conexión entre lectura y literatura comparada: “Literatura comparada se convierte en el término apropiado para el estudio de la literatura (leer un texto frente a otro, leer un texto como relectura de otro, leer un texto en el espacio intertextual de una cultura” (Culler, 1998, Cit. en Mendoza, 2008, p. 20).

Tal y como señala Mendoza (2004) la utilización de métodos comparatistas favorece el propio desarrollo de las competencias lecto-literarias del alumnado:

Estas facetas ya son en sí mismas un planteamiento con intención formativa; se trata de hacerles llevar a la práctica a través de unidades, de secuencias, de proyectos y, desde luego, de actividades concretas para el aula. Efectivamente, si el alumno es capaz de acceder, leer, interpretar un texto en el espacio intertextual de una cultura, evidentemente se trata de un lector muy competente. Entre las actividades cognitivas que conlleva la lectura, la comparación está vinculada, como efecto, con el establecimiento de relaciones y de inferencias. Al situarnos en una perspectiva educativa y didáctica, sin duda nos

interesa destacar aquellas facetas comparatistas que están más próximas a la interacción lectora y a las que pongan de manifiesto las posibilidades formativas que ofrece la conexión entre obras, con un comparatismo básico, porque «la metodología comparatista actúa desde una perspectiva integradora de semejanzas y diferencias» (Mendoza, 2004, p. 205).

La literatura comparada es una disciplina que tiene por objeto de estudio las conexiones de las obras literarias en su gran amplitud y en su concreción. El estudio comparatista conecta con aspectos del canon general o universal y del canon nacional. En los últimos años, en el contexto escolar, la busca de vínculos y relaciones (fuentes, conexiones, etc.) se realiza desde la perspectiva de las modernas tendencias teóricas o de las nuevas concepciones de hipotexto o hipertexto o los distintos ámbitos de la intertextualidad: “La transmutación de la influencia en intertextualidad otorga una nueva oportunidad en el acto de comparación (Culler, 1998, Cit. en Mendoza, 2008, pp. 25-26).

Tal y como apunta Mendoza:

Es evidente que las obras literarias mantienen conexiones entre ellas y la intertextualidad ha mostrado que esas relaciones existen sin que necesariamente hayan de ser analizadas como ‘influencias’ ni como determinantes vínculos directos de causa / efecto, sino como efecto de la misma coexistencia cultural del sistema literario, que se recrea con sus propias producciones (Mendoza, 2008, p. 26).

Durante la etapa de Secundaria, que debiera dedicarse plenamente a la consolidación de habilidades y estrategias lectoras, resulta altamente educativo implementar actividades en el aula que acentúen las relaciones entre obras literarias, sin que dichas consideraciones sean en descrédito del autor o de la originalidad y sin caer en el error de dotar a una obra de inferioridad frente a otra. Por otro lado, habría de emplearse para aceptar que el hecho literario es una expresión cultural que se comunica con otras, y que la habilidad de establecer vínculos es formativa para el lector.

3. DISEÑO METODOLÓGICO: CREACIÓN DE UN ITINERARIO INTERTEXTUAL QUE ABARQUE LA TEMÁTICA “SENTIRSE EL PATITO FEO” Y PARA EL FOMENTO DEL GUSTO LECTOR

3.1. Macrocontexto

El proyecto se ha llevado a cabo en el Colegio de El Salvador, donde tuvo lugar mi periodo de Prácticum del máster. El Colegio El Salvador – Jesuitas es un centro

urbano, concertado y religioso de la Compañía de Jesús que centra su misión en la formación del carácter. Este colegio se ubica en el barrio Romareda de Zaragoza. Los alumnos siguen una instrucción concertada que se extiende desde la Educación Infantil hasta la Educación Secundaria Obligatoria. El Bachillerato no tiene cabida en la educación concertada. Los estudiantes de este centro pertenecen a clases sociales medias-altas.

Un aspecto a tener en cuenta es que esta entidad posee el sello de calidad ISO-9001. Esta distinción se aplica a “la prestación de servicios educativos, como centro cristiano evangelizador, para la enseñanza reglada en los niveles de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato”. Finalmente, es necesario nombrar la acreditación del colegio en cuanto a trastornos de espectro autista y a alumnos con altas capacidades. En cuanto a los alumnos con TEA, el colegio tiene inscritos un total de quince alumnos en Educación Primaria y seis estudiantes en Educación Secundaria Obligatoria. Para adecuar la oferta educativa a este alumnado, el centro posee dos aulas especializadas en Educación Primaria y un aula en Educación Secundaria Obligatoria. Además, desde el presente curso escolar el centro cuenta con un aula para estudiantes TDAH en Educación Primaria. Cada alumno del centro cuenta con un seguimiento individualizado en función de sus características. Por esta razón, la dirección del colegio prefiere hablar de atención a la individualidad en vez de atención a la diversidad, puesto que todos los estudiantes merecen un seguimiento en función de sus cualidades y competencias.

El proyecto de lectura se llevó a cabo en la clase de PMAR2 ya que mi tutora de prácticas, María José Lago, es también la tutora de este grupo. Una vez planteado el proyecto de lectura a la profesora, esta me animó a realizarlo en esta clase debido al número tan reducido de alumnos que la componen (un total de trece alumnos) y a que los contenidos de la parte de lengua ya estaban muy avanzados y se podía dedicar más tiempo a la parte de literatura.

Asimismo, el hecho de que la mayoría de los alumnos de esta clase se consideraron poco o nada lectores, tal y como señalaron en la encuesta realizada previamente al comienzo del Prácticum, favoreció la decisión en la elección del grupo y supuso una motivación y un reto el intentar conseguir el fomento de la animación a la lectura en este grupo.

Por último, la elección de la temática también fue decisiva, puesto que desde un primer momento se pretendió trabajar el tema de la diferencia, al estilo de Guadalupe Jover en sus “Constelaciones Literarias” (2009), y en este grupo de PMAR2 lo que encontramos primordialmente es mucha diversidad.

La clase de PMAR2 está constituida por un total de trece alumnos: tres chicas y diez chicos. Tres de los alumnos son inmigrantes, pero proceden todos de países hispano hablantes, por lo que no hemos encontrado ninguna problemática referente al lenguaje.

La clase en general se caracteriza por su diversidad. Más adelante se exponen las características propias de cada alumno, ya que la diversidad es de tal magnitud que la intervención diseñada requiere dicha contextualización. Es una clase muy habladora y muy dispersa. La profesora suele llamar atención en el aula constantemente para retomar la atención requerida por la asignatura. Además, el rendimiento en general suele ser bastante bajo. Aunque encontramos alumnos que presentan autismo y TDAH, lo que suele primar en el aula suele ser el pasotismo y el desinterés.

El proyecto de lectura abarcó toda la temporalización del Prácticum II y III, es decir, desde el 9 de abril hasta el 16 de mayo de 2018, por lo que pudimos implementar el proyecto de lectura de manera efectiva y sin ningún problema de tiempo. Las sesiones dedicadas al proyecto tuvieron lugar, en la mayoría de las ocasiones, los miércoles, debido a que este día teníamos dos sesiones de cincuenta minutos con este grupo. Con algunas lecturas ocupamos las dos sesiones y en otras, con una sesión y una pequeña parte de otra tuvimos suficiente.

A continuación, se expone un pequeño esbozo descriptivo de cada uno de los alumnos que conforman la clase:

A. L.: Es uno de los alumnos autistas. Tiene unas capacidades intelectuales medias-altas y, además, es un grandísimo lector. Le encanta la lectura. Tiene una página web que se denomina “Proyecto Versicos”. Ha llegado a componer algunos poemas y ha conseguido que actores como Echanove los lean. Le gusta mucho la poesía y las novelas al estilo de *Juego de Tronos*. No le interesa la novela gráfica ya que las imágenes le coartan su imaginación.

J. A.: Es un alumno que se distrae muy fácilmente. Ha repetido en dos ocasiones y aunque no padece ningún déficit a nivel intelectual, no consigue mantener su

concentración más de cinco minutos seguidos. Tanto en el aula como en las actividades realizadas en ella, destaca por intentar encontrarse en cada momento de la actividad. Suele traer el trabajo realizado y mantiene una actitud muy activa a lo largo de las sesiones. No obstante, la dispersión es una característica que está muy presente en su rendimiento académico. En cuanto a la lectura, es uno de los alumnos que no leen prácticamente nada.

C. C.: Es un alumno que se ha planteado la opción de dejar la escolarización obligatoria para realizar un grado de formación profesional básica y así poder acceder lo más rápido posible al mundo laboral y, de este modo, olvidarse de los libros que son una tortura en todos los sentidos para él. Su vida y su pasión es el motor. No le gusta nada la lectura. En el aula tiene un comportamiento muy pasivo. No admite errores y le cuesta mucho aceptar las críticas.

A. P.: Es una alumna que destaca por su pasividad. Lleva el trabajo al día cuando le apetece. Es una alumna también muy marcada por su situación familiar. No obstante, sus notas no suelen ser de las más bajas. Del mismo modo, suele distraerse muy fácilmente y la atención no es constante en su caso.

I. G.: Es un alumno que intelectualmente no tiene ningún problema. Suele ser muy hablador lo que produce la dispersión de toda la clase en la mayoría de los casos. En casa suele ser un alumno trabajador. Normalmente realiza sus tareas. Referente a la lectura no es un gran lector, pero podemos considerar que suele leer un libro cada cierto tiempo.

J. M.: Es un chico con unas capacidades muy limitadas. Está al borde de la discapacidad mental. Apenas lee. Su comportamiento es absolutamente pasivo en el aula. Intenta desaparecer. En la mayoría de las ocasiones no suele traer el material escolar. Es el alumno más limitado en el aula.

A. V.: En el aula solo tenemos dos alumnos lectores y esta alumna es la segunda de ellos. Todas las actividades relacionadas con lectura o con la literatura suelen entusiasmarle. No obstante, su comportamiento en el aula no suele ser el adecuado. La profesora ha perdido la confianza en esta alumna debido a la cantidad de mentiras con las que suele envolver a su entorno. Podría considerarse que la asignatura de Lengua Castellana y Literatura es una de sus favoritas, por lo que podemos concluir que su inteligencia es primordialmente lingüística.

M.G.: Es una alumna que destaca por su pasividad en el aula. Su trabajo no es constante y su rendimiento académico suele ser bastante bajo. Aunque no posee ningún problema intelectual, no suele realizar sus tareas y en clase suele ser bastante dispersa. Además, es una alumna muy habladora que provoca la dispersión de otros alumnos. Es una posible repetidora. En cuanto a la lectura, es una alumna que únicamente dedica su tiempo a la lectura en las sesiones dedicadas para tal efecto en el aula.

J.B.: Es un chico diagnosticado de TDAH pero que asiste al aula sin medicar puesto que su cuerpo no la termina de aceptar. Su capacidad de concentración es nula. Su familia está volviendo a replantearse volver a la medicación, pero hasta entonces hace lo que puede y eso, lamentablemente, es muy poco. Plantearle a él una lectura continuada de la nada es prácticamente imposible puesto que no ha terminado de leer una página cuando no sabe ya ni cómo ha empezado. Es un caso muy grave el suyo, pero su actitud es muy activa. Su gran problema es que no puede lograr concentrarse.

M.R.: Las capacidades de este alumno oscilan entre las medias y bajas. No obstante, suele ser un alumno que se esfuerza mucho académicamente. En clase no suele ser un alumno muy hablador, pero sí uno de los alumnos que se distraen fácilmente y se deja influenciar por el resto de los compañeros. No le gusta nada la lectura, pero suele afrontar el trabajo académico con buena actitud.

S.B.: Es el otro alumno TEA que se encuentra en esta clase de PMAR2. No quiere leer. No le gusta, ni le interesa. Únicamente le gusta el fútbol así que las lecturas para él son una obligación. Tiene mucha presión en casa y por ello está cansado de los libros. Él soporta el colegio, pero donde disfruta realmente es en el campo de fútbol. En clase suele ser un alumno pasivo. Le cuesta mucho la lectura porque sus características psicológicas le llevan a ser muy literal, por lo que los dobles sentidos no logra interpretarlos. Tampoco entiende en muchas ocasiones las reacciones de los personajes. Entonces es cuando pierde el interés y es muy difícil engancharle.

M.L.: Es un alumno que intelectualmente no tiene ningún problema, pero la desmotivación es total. Le interesa también el fútbol. Vive para el fútbol y para la Playstation. Lo demás constituye todo lo que tiene que hacer entre su hora de entrenamiento y su hora de juegos. Además, ha estado muy enfermo y ha pasado cuatro meses de baja este año. Tiene una salud muy frágil y una situación familiar

muy complicada. Aunque tiene el apoyo materno, sufre mucho en el contexto familiar. Este ha sido uno de los años más complicados de su vida. Lo que se pretende en el aula es que sonría y que sea medianamente feliz.

C.G.: Es un alumno muy marcado por su situación familiar. Ha vivido una situación muy traumática que todavía está sin resolver y que le afecta al nivel académico. Tiene un rechazo total hacia la figura materna y su situación le ha llevado a plantearse muchas cosas sobre la familia tradicional. Todo ello le ha influido socialmente y vitalmente. Cualquier novela que hable de conceptos familiares es nula para él. A nivel intelectual no tiene ningún problema.

3.2. Diseño investigador

La Didáctica de la lengua y la literatura (DLL) es un área de conocimiento científico que viene formándose desde la década de los 60. Gracias al criterio y relevancia de sus estudios e investigaciones se ha ido abriendo paso y configura ya en nuestros días un referente de investigación que por sus particularidades y su función principal se establece dentro del marco de la educación y, en concreto, en el ámbito de la actividad de aula. (Mendoza, 2004, p. 20)

En un principio, la DLL se encontraba enmarcada dentro de la Lingüística Aplicada. No obstante, poco a poco fue desligándose de esta para formar una nueva disciplina independiente, debido a que no solo compartía ese carácter filológico, sino que también combinaba aspectos relacionados con la didáctica y la psicología y, con otras disciplinas como la filosofía o la sociología.

A lo largo de su corta edad se ha intentado establecer una definición técnica para esta área de conocimiento. Resulta válida esta que realizan Mendoza, López y Martos (1996, p. 35):

[Esta] tiene por objetivo revisar los planteamientos teóricos, seleccionar y organizar contenidos, establecer objetivos en relación a unos métodos y unas orientaciones técnico-teóricas sobre la singularidad del aprendizaje de Lengua y Literatura y, consecuentemente, proceder a la distribución y secuenciación de la materia en bloques o unidades que sean asimilables por el alumno, para lo que también se habrá de ocupar de cómo elaborar y valorar las actividades previstas para el logro de objetivos generales y parciales.

En cuanto a la investigación en DLL, esta no se basa únicamente en llevar a cabo aplicaciones educativas ejemplares de posibilidades metodológicas ya establecidas. La investigación en nuestra área va mucho más allá. Su labor se fundamenta, principalmente, en la revisión de las hipótesis y en la implementación de planteamientos innovadores y renovadores que fundamenten tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje como los conceptos concretos de la disciplina que abarca. Tal y como y como apunta Mendoza:

Resulta obvio que la investigación en nuestra área atiende a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y al mismo proceso de formación, adquisición, aprendizaje y desarrollo de las habilidades de expresión y de recepción oral y escrita. Y esto supone que se atienda *al efecto que depende de la aplicación de las competencias lingüístico-comunicativas*. (Mendoza, 2004, p. 25)

3.2.1. Enfoque metodológico de la investigación

Todos los avances en los cambios educativos se han conseguido a lo largo de la historia gracias a la implicación por parte del profesorado en el proceso de reflexión sobre su práctica educativa y en el proceso de la investigación dirigida a la transformación de dicha práctica. La reflexión se orienta, generalmente, a los diferentes modos de actuación, al estudio de las causas que los propician y a los diferentes planteamientos de modificación, cambios e innovaciones que contribuyan a la mejora del enfoque en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De ahí que muchas investigaciones puedan contribuir a informar sobre el estado o la realidad del contexto educativo o, del mismo modo, puedan generar hipótesis de reflexión.

Por ello, la investigación-acción suele ser un buen método para la formación continua del profesorado. Tal y como la define Mendoza: “La investigación-acción constituye un modelo vinculado con la práctica profesional y orientado a la transformación y al cambio; por ello es un estilo de investigación abierta, democrática y centrada en los problemas prácticos de la educación” (Mendoza, 2004, p. 50). Siguiendo las directrices de Erikson (1986), podemos añadir que este tipo de investigación exige una observación participante de manera intensa y normalmente de largo plazo en un entorno educativo, que conlleva una reflexión deliberada de lo que se ha observado.

En este sentido, la investigación-acción ofrece la mejor opción para nuestra línea de trabajo, ya que lo que pretendemos es que nuestros alumnos reaccionen ante un itinerario intertextual de lecturas con una temática muy vinculada a su contexto vital y

social, con la intención de que puedan sentirse identificados con cada uno de los textos y que dicho itinerario no solo pueda ser un medio para la animación a la lectura, sino también un ejercicio que contribuya a la mejora de las competencias lecto-literarias.

3.2.2. Presupuestos de partida, objetivos de investigación y tareas

Para nuestra investigación en la acción partimos de unos presupuestos de partida, nos propusimos unos objetivos de investigación y realizamos diversas tareas para lograr la consecución de dichos objetivos.

Una vez conocida la temática que íbamos a trabajar en nuestro proyecto de final de máster y estudiada la situación de la lectura en el contexto en el que se iba a desarrollar nuestro período de prácticas, establecimos unos presupuestos de partida que derivaron del estudio realizado de manera previa sobre nuestro contexto educativo.

Del mismo modo, nos propusimos unos objetivos de investigación para el completo desarrollo de nuestro proyecto de lectura, siendo estos los que iban a encaminar toda nuestra propuesta. Nuestros objetivos giran en torno a tres facetas: 1) al replanteamiento de la selección del corpus, que debía ser adecuado a las características propias de nuestro alumnado, 2) a los aspectos metodológicos que se iban a tener en cuenta con la finalidad de favorecer el estilo de la lectura a cada uno de nuestros alumnos; y, 3) a la evaluación de los resultados obtenidos frente a los rendimientos académicos iniciales en torno a la lectura que tenían nuestros alumnos.

Para el completo desarrollo de nuestros objetivos realizamos una serie de tareas de investigación que son propias del enfoque metodológico de la investigación-acción, tales como la entrevista, la encuesta o el cuaderno de campo, además de las propias para el correcto desarrollo y evaluación de nuestra propuesta de investigación docente.

Presupuestos de partida	Objetivos de investigación	Tareas
1.La selección de lecturas común para los cursos de ESO no es adecuada para el aula de PMAR.	1.1. Conocer la opinión de la profesora/tutora, María José Lago, Jefa de Departamento de Lenguas, sobre la adecuación de las obras	1.1.1. Entrevista a la profesora/tutora (ver anexo 1). 1.1.2. Encuesta al alumnado (ver anexo 2).

	<p>destinadas al estudio literario en el aula de PMAR.</p> <p>1.2. Conocer y analizar la opinión previa de los alumnos sobre hábitos y gustos lectores y sobre el enfoque o la adecuación de la educación literaria que han experimentado en el instituto.</p>	
<p>2. Un itinerario de lecturas centrado en un eje temático, en nuestro caso la diferencia, que combine obras de literatura juvenil y clásicos puede facilitar los procesos de aprendizaje de la literatura y el desarrollo de actitudes favorables.</p>	<p>2.1. Diseñar un itinerario lector adecuado para la intervención en el aula, basado en los presupuestos de adecuación a las características propias del alumnado de PMAR.</p> <p>2.2. Analizar la recepción lectora del alumnado de PMAR.</p>	<p>2.1.1. Desarrollar el itinerario de lecturas intertextual en el aula de PMAR (selección de un corpus + secuenciación) (anexos 3-5)</p> <p>2.2.1. Diario de campo de la profesora/investigadora.</p> <p>2.2.3. Cuestionario abierto dirigido a los alumnos para la valoración de cada una de las obras.</p>
<p>3. El alumnado del aula de PMAR2, a menudo, requiere estrategias metodológicas para la educación literaria que se adapten a sus necesidades.</p>	<p>3.1. Analizar y observar los resultados de la de estrategias metodológicas diversificadas que ponen de relieve el desarrollo de lecturas significativas.</p>	<p>3.1.1. Observación del desarrollo de las distintas sesiones de la intervención (cuaderno de campo de la investigadora)</p>

		3.1.2. Analizar los resultados de una prueba escrita planteada como prueba de evaluación del rendimiento académico (anexo 6-8).
--	--	---

3.3. Diseño de la intervención en el aula

3.3.1. La elección del tema: “Sentirse el Patito Feo”

Una vez conocidas en el Prácticum I las características propias de cada uno de los alumnos que conforman nuestra clase de PMAR2 y estudiada la situación de la lectura en dicha aula a través de una encuesta realizada a nuestro alumnado, se meditó la posibilidad de realizar nuestro itinerario de lectura intertextual asociado a la temática de la diferencia, al estilo de Guadalupe Jover (2009) en sus Constelaciones Literarias. No obstante, en nuestro caso, no solo queríamos abarcar la temática de la mirada hacia la adolescencia tal y como la realiza Guadalupe Jover, sino también una mirada hacia la diferencia tan presente en nuestro grupo debido a las características tan propias que lo conforman (autismo, inmigración, TDAH, homosexualidad, etc). Por ello, enfocamos todo nuestro itinerario a la expresión “Sentirse el Patito Feo”, ya que en nuestra clase cada uno de los alumnos que la conforman puede ser que se haya sentido cuanto menos patito feo, bien por las actitudes o problemas que conlleva la etapa de la adolescencia, bien por las características individuales que presentan cada uno de nuestros alumnos. Así que, de este modo, podemos destacar que hemos aprovechado parte de la temática ofrecida por Guadalupe Jover. No obstante, hemos ido un paso más allá para la creación de un itinerario propio orientado hacia las características de nuestro alumnado.

Lo que se pretende con esta temática es conectar con el horizonte de expectativas de nuestro alumnado adolescente y adecuarnos a sus necesidades e intereses. Por ello, nuestro proyecto se centra en la temática de la diferencia, con el objetivo de que los alumnos puedan sentirse identificados en cada una de las lecturas y se favorezca el

establecimiento de conexiones entre las experiencias vitales y los mundos de ficción que se presentan en el desarrollo de nuestro itinerario lector.

Pretendemos, de este modo, desarrollar estrategias lecto-literarias en nuestro lector adolescente, a la vez que activamos el filtro afectivo que nos proporcione la aproximación de todas estas obras a nuestro lector, ya que no debemos olvidar que la disposición afectiva posibilita en gran medida la animación o la mera implicación hacia esa lectura.

3.3.2. *El trabajo con “trailers de lectura”*

Para la implementación de nuestro itinerario intertextual de lecturas propio para la ESO que abarque la temática “Sentirse el Patito Feo” hemos vuelto a tomar como referencia las “Constelaciones Literarias” de Guadalupe Jover (2009), ya que en nuestro itinerario hemos llevado a cabo nuestras lecturas mediante “*trailers* de lectura”. La lectura de obras íntegras nos planteaba la problemática de que en nuestra temporalización únicamente pudiéramos trabajar una o dos obras como mucho. Dichos *trailers* de lectura, tal y como los define Jover, son:

“[...] una breve descripción -un puñado de fragmentos representativos del tema, el tono o la estructura- de cada uno de estos libros, de modo que el lector pueda tener criterios para elegir posteriormente si abordar o no su lectura íntegra (como hacemos a partir de los trailers cinematográficos)” (Jover, 2009, p. 15)

De lo que se trata, mediante los trailers de lectura, es de ofrecer experiencias placenteras de lectura con la finalidad de que el que lo desee pueda realizar la lectura íntegra de la obra.

No obstante, hay que destacar que nuestro itinerario intertextual de lectura no solo está compuesto por *tráilers* de lectura. Entre las obras seleccionadas, dos se han realizado de manera diferente. Por un lado, se consideró conveniente la lectura íntegra de *La vida es sueño* de Calderón de la Barca, con la posibilidad de realizar una lectura dramatizada. Por otra parte, nuestra última lectura, *Wonder. La lección de August*, ya había sido leída por gran parte de nuestro alumnado, puesto que los repetidores la trabajaron el año anterior. Por ello, se consideró conveniente trabajar esta obra mediante su versión cinematográfica, que podía resultar más atractiva tanto para aquellos que pudieran realizar sus conexiones con el libro leído (un total del 60% de nuestro alumnado), como para los que no lo hubieran leído ante la expectativa del visionado de una película.

3.3.3. Microcontexto

Como hemos señalado previamente, nuestro itinerario intertextual de lecturas, asociado a la temática “Sentirse el Patito Feo”, se ha diseñado con la intención de proporcionar a nuestros alumnos una experiencia de lectura que se adapte a las necesidades de cada uno de los alumnos que comprenden nuestra clase. Para ello, cada una de las lecturas realizadas en el aula se ha enfocado y trabajado de un modo diferente. No obstante, todas ellas han incluido la tertulia dialógica, para la cual disponíamos a los alumnos en un círculo presidido por la profesora.

Las actividades realizadas a lo largo de todo el proyecto han intentado combinar un trabajo mucho más elaborado e individual con un trabajo cooperativo y colaborativo, el cual se ha dado en algunas ocasiones en parejas y, en otras, en pequeños grupos.

Mediante las actividades y los diferentes modos de lectura que se proponen a lo largo de nuestro itinerario intertextual de lectura lo que se pretende es enseñar a leer literatura a nuestro alumnado, pues quizá su negativa hacia la lectura provenga de una mala lectura realizada hasta ahora. Consideramos, ayudar mediante la labor docente a vencer aquellas resistencias que las obras nos presentan.

Asimismo, debemos comentar el rol que ha mantenido la profesora/investigadora a lo largo de la implementación de la investigación. La profesora ha desempeñado el rol de guía y de orientadora de la actividad. En el momento en el que se disponía una lectura en grupo y en voz alta, esta era la encargada de que todos los alumnos leyesen y de parar la lectura en el momento en el que se consideraba necesario realizar una pequeña aportación o reflexión por parte del alumnado. Por otro lado, también era la encargada de guiar las tertulias dialógicas. En concreto, lo que pretendía en cada momento era conducir a su alumnado hacia las conclusiones a las que esta quería que llegasen con cada una de las lecturas realizadas.

En cuanto a la tipología textual, hay que destacar que se ha intentado en todo momento combinar la lectura de clásicos como de obras pertenecientes al género de literatura juvenil. Se ha pretendido que dicha tipología textual fuera lo más variada posible para que nuestro alumnado encuentre aquella que se asemeje más a sus gustos lectores y que pueda incitar a próximas lecturas.

Se presenta una tabla con los títulos que finalmente configuran nuestro itinerario intertextual de lectura y que, al mismo tiempo, actúan como libros bisagra de otras asociaciones intertextuales posibles con los respectivos tiempos de actuación de cada una de las secuencias de lectura:

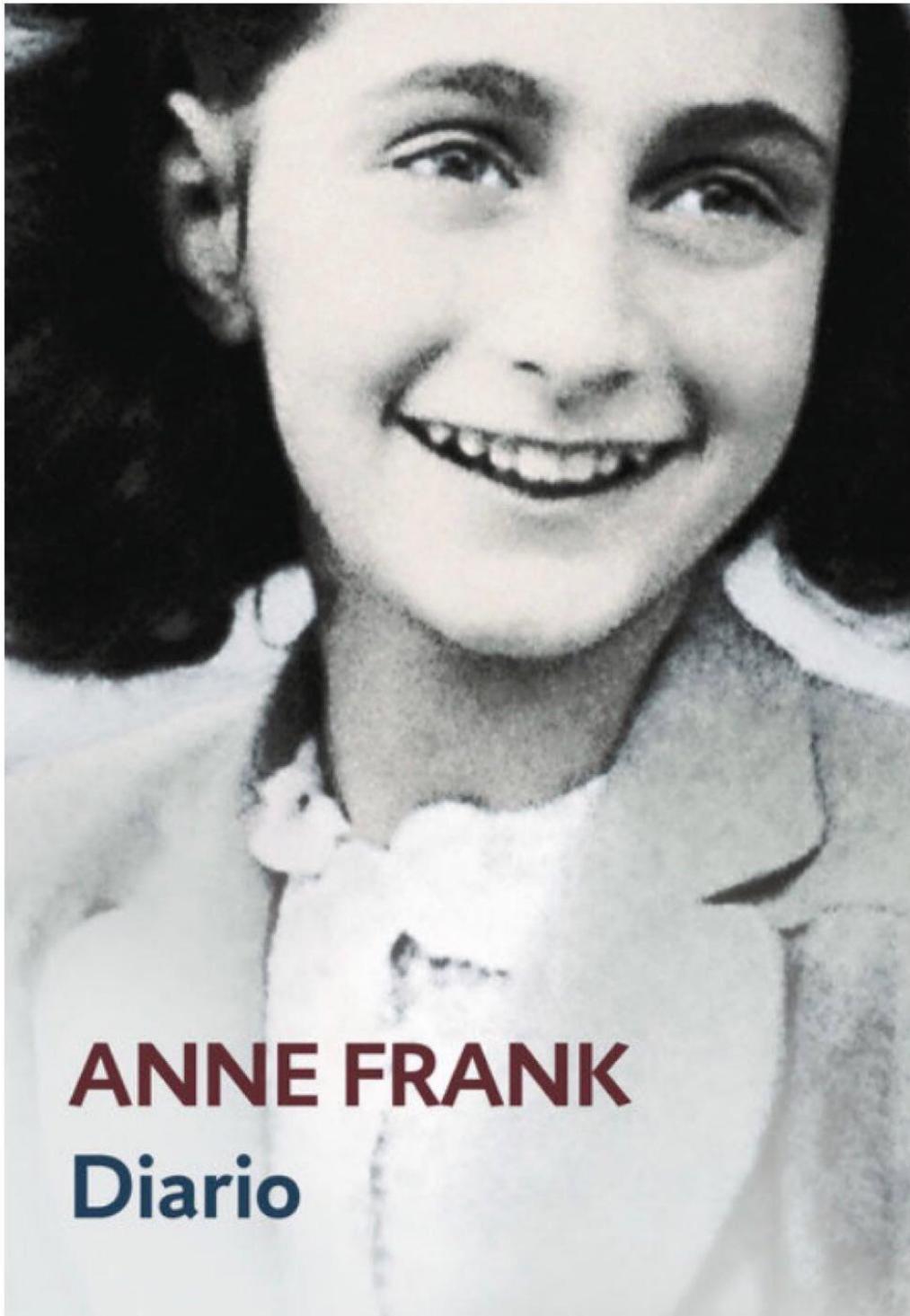
Título	Editorial y fecha de edición	Duración de la secuenciación
<i>Diario</i> de Anne Frank	Debolsillo (2010)	Dos sesiones de 50'
<i>Emigrantes</i> de Shaun Tan	Barbara Fiore Editora (2007)	80'
<i>La vida es sueño</i> de Pedro Calderón de la Barca	Vicens-Vives (2014)	Tres sesiones de 50'
<i>La edad de la ira</i> de Fernando J. López	S. L. U. Espasa Libros (2014)	Dos sesiones de 50'
<i>Wonder. La lección de August</i> de R. J. Palacio o, en su caso, la película <i>Wonder</i>	Nube de tinta (2017)	Tres sesiones de 50'

Desde el punto de vista metodológico, en el presente itinerario no solo encontramos actividades de comprensión lectora, sino que también comprende actividades de escritura. Con la propuesta de escritura en cada una de las obras trabajadas se pretende estimular la imaginación y la creatividad de nuestros alumnos. De igual modo, perseguimos acercar la escritura al alumno, como si de un ejercicio para el conocimiento de uno mismo se tratase.

Hay que destacar que las pruebas escritas también nos han servido a modo de prueba de evaluación para analizar los resultados del rendimiento académico depositado en las lecturas en las que se exigía.

A continuación, se expone nuestro itinerario intertextual de lecturas orientado hacia la temática “Sentirse el Patito Feo”. Se presenta inicialmente el tráiler de lectura que se ha seleccionado en cada caso junto con la justificación teórica de la selección de dicha obra. A continuación, el modo en el que se ha dispuesto la lectura y las preguntas o

actividades que la han ido orientando. Y, finalmente, una propuesta de escritura o una propuesta de trabajo final con la que se concluirá la secuencia didáctica de lectura.



Diario

Anne Frank

Tráiler de lectura: *Diario* de Anne Frank (Anexo 3)

Temporalización: dos sesiones de 50'

¿Por qué debemos trabajar esta obra?

La lectura de *Diario* de Anne Frank permite al alumnado un acercamiento al género literario del diario. Dicho género plasma una doble visión por la cual resulta de interés para trabajar en el aula de PMAR: en primer lugar, la narración del testimonio directo de una persona; y, en segundo lugar, dicha narración se caracteriza por tener unas particularidades por las cuales se forma el diario como producto literario.

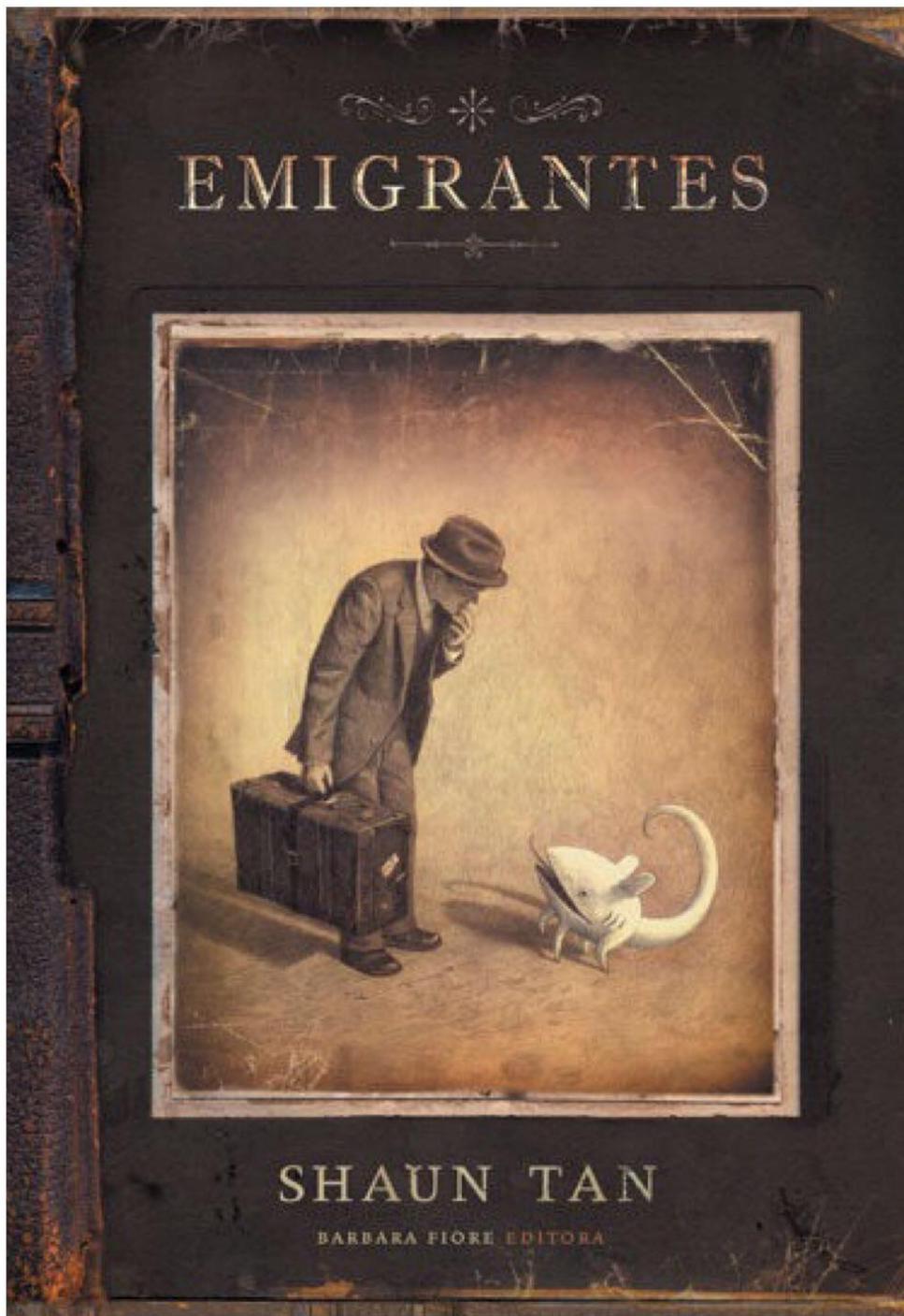
El contenido que se ofrece en *Diario* encaja con el testimonio o la experiencia personal de cualquier adolescente (sentimientos, conflictos, sexualidad, pensamientos, etc.). De este modo, se pretende que el alumnado obtenga explicación y consuelo ante unas experiencias vitales que mantienen en común. Asimismo, atendiendo a la perspectiva histórica que revela nuestra lectura, Anne Frank muestra a través de su testimonio las consecuencias de la Alemania Nazi.

En cuanto a sus características textuales, un diario puede ofrecer la escritura más natural y más espontánea del propio escritor, coincidente con la idea de escritura personal que se pueda encontrar en cualquier adolescente, carente de un nivel elevado estructural, por lo que el adolescente puede sentirse cómodo interpretando todas sus claves de manera efectiva.

Metodología:

Para la lectura del tráiler de esta obra se dispuso al alumnado en un círculo, el cual era presidido por la docente, que iba a cumplir el rol de guía para proporcionar al alumnado una experiencia de lectura acompañada en la que fueran ellos mismos los que extrajeran las conclusiones a través de una serie de preguntas. Es decir, esta obra se trabajó a modo de tertulia dialógica. En el tráiler se ofrecen una serie de entradas del diario. Cada una de ellas corresponde con un momento diferente de la vida de Anne. Por ello, se pretendía que la lectura se realizara con pausas. Es decir, al finalizar la lectura de cada una de las entradas, la profesora realizaba una serie de preguntas para orientar y facilitar la lectura.

Propuesta de escritura: Redacción de un diario siguiendo el estilo de Anne Frank (ver anexos 6 y 7).



Emigrantes

Shaun Tan

Tráiler de lectura: *Emigrantes* de Shaun Tan (Anexo 4)

Temporalización: 80'

¿Por qué debemos trabajar esta obra?

La lectura de *Emigrantes* permite transportar al alumnado a las masivas migraciones de los años XX. *Emigrantes* describe la triste y dura migración de un hombre que deja a su familia para cruzar el océano e instalarse en una ciudad completamente desconocida.

La ausencia del texto le proporciona al lector la misma experiencia que al protagonista de la novela, es decir, el no entendimiento del idioma. En este sentido, nuestro alumnado inmigrante puede sentirse identificado, debido a las experiencias pasadas vividas y, por ello, se pretende que sienta la necesidad de conocer más sobre esta temática.

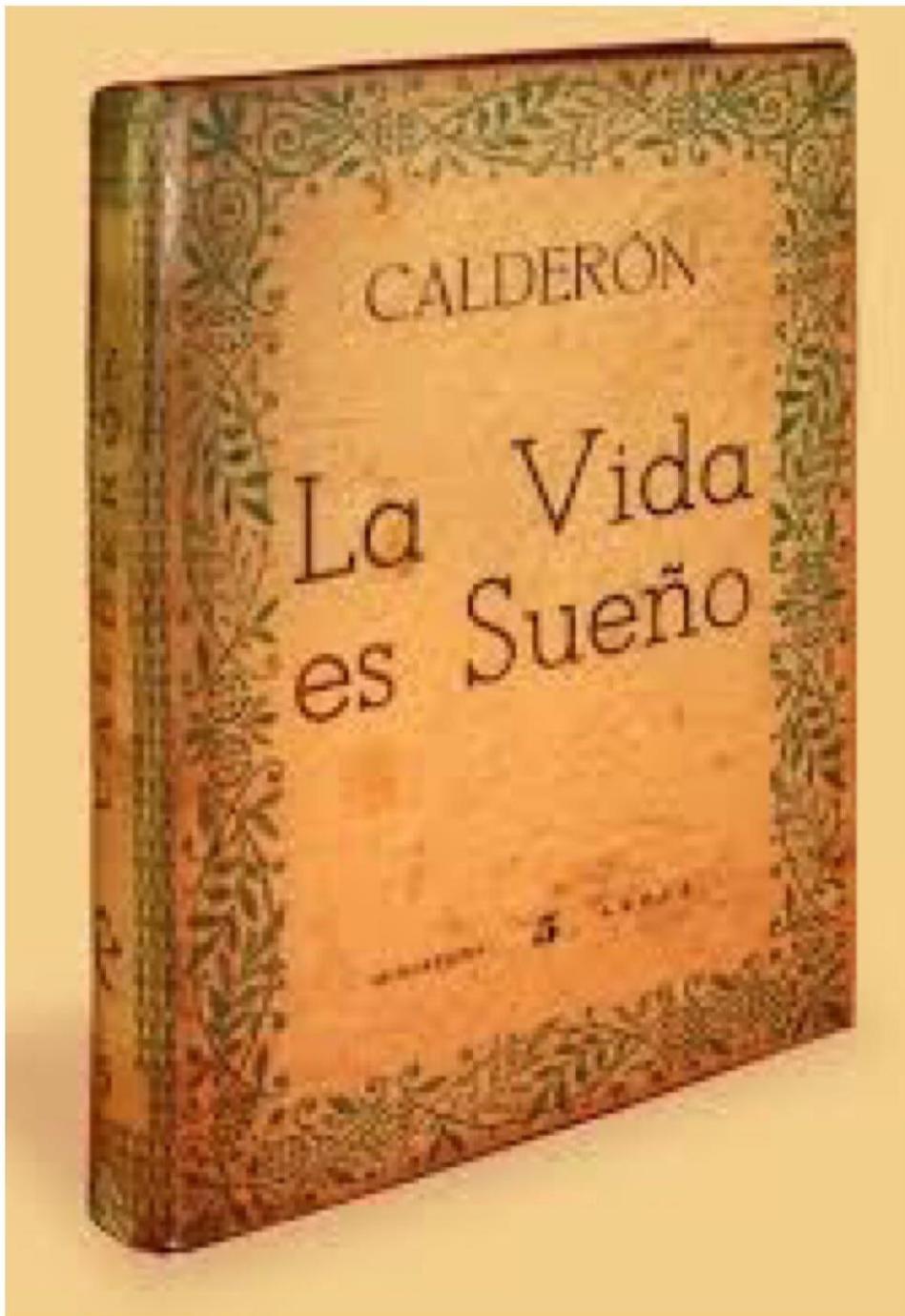
Este libro álbum mudo permite a nuestro alumnado un acercamiento a su entorno más cercano influenciado por el mundo de las pantallas, en el que prevalece la imagen sobre el texto. Además, la imagen, como ya es sabido, es más ambigua que el texto, lo que permite al lector una mayor libertad a la hora de elegir sus propias interpretaciones y significados. Es por ello por lo que este tipo de novela puede favorecer al gusto lector de nuestro alumnado y así propiciar una animación a la lectura.

Metodología:

Para el trabajo con este tráiler de lectura se dispuso a los alumnos en pequeños grupos de tres personas. Lo que debían realizar es, en primer lugar, una interpretación individual del tráiler y, a continuación, una interpretación colectiva con los miembros del grupo. Una vez realizadas ambas lecturas, se proponía al alumnado que estableciera una interpretación con los miembros de su grupo. Posteriormente, el alumnado debía volver a disponerse en círculo como en la sesión previa de lectura para poder comentar la interpretación de cada uno de estos grupos.

La profesora, manteniendo en todo momento el rol de guía, realizaba las preguntas pertinentes para poder ofrecer una buena experiencia de lectura y, de este modo, desarrollar las competencias lecto-literarias de nuestro alumnado. Se pretendía trabajar toda la carga simbólica de esta novela.

Una vez escuchadas todas las versiones y valoradas y comentadas por el resto de los compañeros, se proponía que el alumnado volviera a ponerse en grupo para poder ofrecer una propuesta para el final de la obra, pues el tráiler no mostraba el final original de la lectura. No obstante, manteniendo el sentido de la novela gráfica en la que no aparece ninguna letra y la representación de la obra es totalmente visual, se exigía a los alumnos que esta propuesta no fuera por escrito, sino teatralizada.



La vida es sueño

Pedro Calderón de la Barca

Obra completa: *La vida es sueño* de Pedro Calderón de la Barca

Temporalización: Tres sesiones de 50'

¿Por qué debemos trabajar esta obra?

La obra de Calderón de la Barca es un referente clásico que puede considerarse indispensable en cualquier itinerario de lecturas. Esta obra ofrece la posibilidad de trabajar con una obra clásica y acercar la complejidad y el lenguaje que esta conlleva a nuestro alumnado.

La situación de Segismundo de sentirse incomprendido al encontrarse encerrado en una torre puede trasladarse hasta el lado más personal de nuestro alumnado. Se pretende que el alumnado pueda llegar a sentirse identificado con el personaje. En esta obra canónica en la que converge una multitud temática, podemos encontrar el tema de la diferencia y de la autoridad con el personaje protagonista, el cual desea la libertad. Ambas temáticas muy vinculadas con el mundo adolescente.

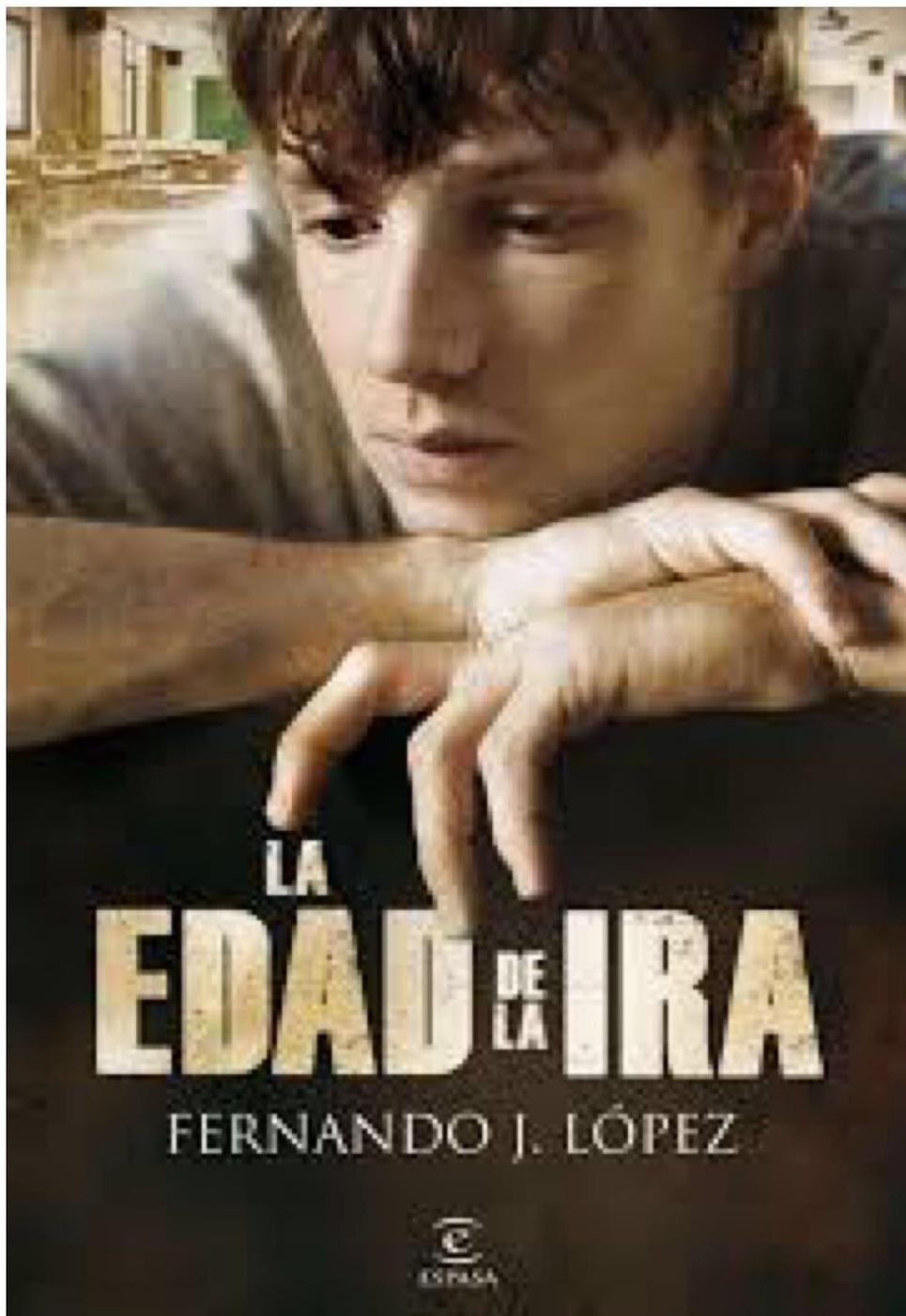
Además, al tratarse de una obra de teatro puede resultar un género literario muy atractivo para el alumnado adolescente, pues permite la posibilidad de realizar una lectura dramatizada.

Metodología:

La obra de *La vida es sueño* se trabajó de manera íntegra debido a que se consideró que, al tratarse de una obra de teatro, una lectura teatralizada podría ofrecer una experiencia de lectura para nuestro alumnado muy positiva y muy participativa. Para ello, se asignó a cada estudiante un personaje. De nuevo volvimos a disponer a los alumnos en un gran círculo, pero esta vez debían encontrarse en el centro todos aquellos personajes que salieran en escena para que realizaran una completa lectura dramatizada.

La profesora en esta ocasión interrumpió en determinados momentos la lectura para realizar algún apunte y determinadas preguntas que favorecieran la comprensión efectiva de la obra con el fin de mejorar el desarrollo de las competencias lecto-literarias.

Propuesta de escritura: Redacción de un poema que comparta las características del monólogo de Segismundo (ver anexo 7).



La Edad de la Ira

Fernando J. López

Trailer de lectura: *La Edad de la Ira* de Fernando J. López (Ver anexo 5)

Temporalización: Dos sesiones de 50'

¿Por qué debemos trabajar esta obra?

La Edad de la Ira es una obra perteneciente al género de la literatura juvenil que intenta plasmar los problemas de los adolescentes de nuestros días. Sus preocupaciones, sus miedos y sus anhelos están plasmados de manera muy directa y sin prejuicios en esta creación literaria.

Esta obra es un buen referente para conocer la realidad más latente que se encuentra en los pasillos y en las aulas de un instituto desde el punto de vista de los adultos. Es una creación literaria muy atractiva para nuestro alumnado, el cual puede llegar a sentirse identificado con cada uno de los personajes que va apareciendo a lo largo del relato.

Metodología:

Para la lectura del tráiler de la *Edad de la Ira* utilizamos una manera de trabajarla muy innovadora pues se proponía que nuestro alumnado se dispusiera de nuevo en grupos y cada grupo debía leer un fragmento diferente de la obra. Posteriormente se proponía que cada grupo fuera explicando lo que ocurría en cada uno de los fragmentos que había leído. De este modo, la lectura consistía en una construcción propia de la lectura a raíz de lo que había leído cada alumno y de lo que iba escuchando del fragmento de los compañeros.

Visionado de la versión cinematográfica de *Wonder. La lección de August.*

¿Por qué debemos trabajar esta obra?

Esta obra podría considerarse idónea para poder trabajar la temática de la diferencia. La diferencia o la temática de nuestro itinerario “Sentirse el Patito Feo” se encuentra encarnada en esta obra literaria por la figura de August, el cual padece una enfermedad que le ha causado una deformación en el rostro.

Esta obra no solo es una buena elección para trabajar en nuestro itinerario de lecturas, sino que es la idónea para finalizarlo pues en ella es en la que se aprecia nuestra temática más presente y se afronta de una manera muy directa. Además, el hecho de que el personaje principal sea un niño puede conectar todavía más con el lado más personal de nuestro alumnado.

Hay que destacar que el hecho de trabajar con la versión cinematográfica de una lectura que ya han leído resulta muy positivo para el alumnado, no solo para estrechar vínculos con las lecturas trabajadas a lo largo de todo el itinerario, sino también para establecer las conexiones pertinentes con la propia obra literaria.

Metodología:

Se realizó un visionado íntegro de la película. La docente realizaba pausas en las escenas en las que creía conveniente realizar algún apunte o realizar alguna pregunta para propiciar que el alumnado pudiera establecer conexiones con todas las lecturas trabajadas. Al tratarse de la última propuesta del itinerario se dedicó un tiempo al final de la obra para reflexionar acerca de todas las lecturas trabajadas y los vínculos que mantenían con esta película.

4 .ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para una mejor exposición y comprensión de los resultados obtenidos, se ha considerado pertinente la disposición de los resultados de cada una de las sesiones de lectura trabajadas, que corresponde con cada una de las lecturas.

4.1. Análisis del contexto de partida

4.1.1. Análisis de la entrevista a la profesora/tutora

Las preguntas seleccionadas para la profesora/tutora estaban enfocadas a la pregunta relacionada con la adecuación del currículo estándar de Lengua Castellana y Literatura se ajusta a las características del alumnado de PMAR2. En síntesis, la profesora declaró que la selección del corpus a menudo se acoge a una tradición filológica que no se cuestiona y mucho menos se adecúa a este tipo de alumnado con unas dificultades específicas de aprendizaje.

También expuso la situación de la lectura entre el alumnado. La mayoría de los alumnos de ESO únicamente lee por obligación y la literatura clásica no despierta su interés. Sin embargo, la profesora considera que la literatura posee un valor que puede contribuir al proceso de maduración y desarrollo de los adolescentes.

Por último, a pesar de estas convicciones, todavía no ha puesto en práctica en su tarea docente unas líneas de innovación metodológicas definidas.

4.1.2. Análisis de la encuesta al alumnado sobre hábitos y gustos lectores

A la pregunta sobre si les gusta leer en un porcentaje superior a la mitad (53%) que les gusta nada o muy poco la actividad de lectura. Un 62,9% declara que no dedica tiempo a la lectura y un 23,1% menos de tres horas semanales. Con respecto a los motivos para leer, un 38% afirma que lee porque se lo imponen en el instituto, mientras que el resto aporta otras motivaciones intrínsecas a la lectura.

En cuanto al número de libros leídos en el último trimestre cuatro alumnos han leído tres, dos alumnos dos, tres alumnos uno y cuatro ninguno. Los gustos lectores se dirigen en prácticamente todos los casos a la literatura juvenil y la novela de fantasía. Sus motivaciones giran en torno al entretenimiento y al placer de leer historias que atrapan desde el principio hasta el final.

No expresan una crítica rotunda ni a las lecturas propuestas por el centro ni a la metodología, pero sí intentan sugerir propuestas de cambio. Por lo tanto, podemos intuir que el alumnado no está totalmente satisfecho con las lecturas que se trabajan en el aula y expresan propuestas metodológicas interesantes como alternativa como el visionado de la adaptación cinematográfica de la lectura que han trabajado, presentar ellos libros leídos, etc.

A pesar de todas esas sugerencias, en un porcentaje elevado los alumnos declaran que les gusta participar y comentar las lecturas en clase, aunque también otro porcentaje elevado solo interviene cuando le preguntan.

4.2. Primera sesión de lectura

En la primera sesión de lectura trabajamos el tráiler de la obra de *Diario* de Anne Frank. Los resultados en esta primera sesión fueron muy positivos. Los alumnos se mantuvieron partícipes no solo en cuanto a la tarea de lectura, sino también al responder cada una de las preguntas y ejercicios que la profesora iba realizando. Además, gracias a las aportaciones de los alumnos, se entabló en más de una ocasión una conversación acerca de algún aspecto de la obra.

El hecho de haber trabajado a modo de tertulia dialógica no solo favoreció la participación de nuestro alumnado, sino también a la atención depositada en la sesión de lectura.

En relación con las preguntas que se utilizaban como guía de lectura, gracias a ellas los alumnos supieron encaminar y orientar la lectura. De este modo, se pudo constatar que los alumnos iban poniendo en práctica sus competencias lecto-literarias.

Se sintieron muy cómodos trabajando esta lectura. De hecho, algunos se abrieron y compartieron con el resto de la clase alguna experiencia personal. Del mismo modo, otros realizaron más hincapié en la base histórica del *Diario* y nos ilustraron con algunos de sus conocimientos sobre el tema en cuestión.

Otro aspecto destacable es el hecho de que dos de los alumnos que conforman la clase se compraron el libro para poder realizar una lectura íntegra de esta obra literaria.

4.3. Segunda sesión de lectura

La segunda sesión de lectura se dedicó al tráiler de lectura de la obra de Shaun Tan, *Emigrantes*. Al tratarse de un libro-álbum mudo, lo primero que realizamos fue una pequeña introducción a este subgénero literario, ya que era desconocido para nuestro alumnado. El subgénero de libro-álbum mudo les ha resultado muy positivo y gustó mucho a prácticamente todo el alumnado.

Posteriormente, la docente dispuso a los alumnos en pequeños grupos para que pudieran realizar, en un primer momento, una lectura mas interiorizada e individual y, en segundo lugar, una lectura colectiva con los miembros de su grupo.

Hasta el momento, los alumnos no habían trabajado una lectura en grupo, por lo que les resultó una actividad muy interesante y muy enriquecedora ya que pudieron compartir la experiencia de una lectura compartida. Solo hubo uno de los alumnos que no se sintió cómodo trabajando en grupo. No obstante, hay que destacar que este es uno de los alumnos TEA que conforman nuestra clase y este es un aspecto que desde el aula se intenta trabajar con él.

En general, la lectura resultó muy positiva. Todos disfrutaron realizándola y explicando en cada momento cuáles eran sus interpretaciones. Se mostraron muy partícipes en este sentido.

En cuanto a las conexiones con otras obras, se establecieron relaciones con más de una obra, por su semejanza temática. Gracias a la guía de lectura que iba realizando la profesora, los alumnos pudieron realizar conexiones con *Diario* por la situación de incomprensión a la que se enfrentan ambos protagonistas.

Por último, durante la propuesta de creación de un final para la obra de manera dramática, los alumnos se encontraron más vergonzosos y tuvieron más dificultades para una buena realización de la actividad.

4.4. Tercera sesión de lectura

En la tercera sesión de lectura, todo el alumnado se sintió muy entusiasmado en el momento en el que supieron que se trataba de una obra de teatro en la debían realizar una lectura dramatizada. Esta no era la primera vez que trabajaban una obra de teatro con esta metodología y los resultados ya habían sido muy positivos en todas ellas.

Los alumnos se mantuvieron muy participativos y activos en todo momento, por lo que podemos aportar que una lectura dramatizada puede ser una buena opción si

realmente queremos fomentar la animación a la lectura y el gusto lector de los adolescentes.

Durante las reflexiones realizamos más hincapié en el monólogo de Segismundo, con el que pudimos extraer conexiones con otras obras. Además, gracias a las preguntas y al papel de guía que mantenía la profesora pudieron extraer conexiones con las obras que habían trabajado durante el proyecto de lectura.

Esta obra ha permitido acercar al alumnado una obra del siglo XVII hasta la actualidad, transportando su temática hasta la experiencia más íntima de nuestros alumnos.

4.5. Cuarta sesión de lectura

La cuarta sesión la dedicamos a la obra *La Edad de la Ira*. La propuesta de la metodología en la que íbamos a trabajar la lectura sorprendió al alumnado, pues era la primera vez que trabajaban la lectura de una obra de este modo. Además, los alumnos volvieron a sentirse muy cómodos al volver a trabajar en grupo, pues ello puede favorecer en la medida de lo posible a una mejor comprensión de la lectura que se ofrece.

Los alumnos, de nuevo, volvieron a mostrarse muy partícipes y activos durante toda la sesión de lectura. La docente, manteniendo el rol de guía de lectura, realizaba preguntas y comentarios y los alumnos en todo momento sentían la necesidad de compartir alguna de sus vivencias o experiencias más personales.

Una vez terminada la parte en la que cada alumno debía explicar lo que ocurría en el fragmento con el que había trabajado, los alumnos realizaron una puesta en común de todo el tráiler de lectura.

En cuanto a las conexiones pertinentes que realizaban los alumnos, todos compartieron que existía una relación temática con la obra de *Diario* de Anne Frank puesto que la conexión la realizaban a partir de la propia temática del adolescente.

4.6. Quinta sesión de lectura

La última sesión de lectura se dedicó a la película *Wonder*, pues la mayoría de nuestro alumnado ya habían leído la obra literaria en la que está basada la película (*Wonder. La lección de August*). Los alumnos se sintieron realmente entusiasmados por poder realizar el visionado de una película basada en un libro que ya habían leído

previamente. Ese fue uno de los aspectos que más gustó a nuestro alumnado y por lo que la participación fue todavía más positiva. Además, el hecho de poder ver una película en clase siempre resulta positivo para los alumnos.

Durante las pausas que realizaba la profesora para poder realizar comentarios y aportaciones, los alumnos acompañaban a esta e, incluso, la interrumpían para poder expresar todas las aportaciones que consideraban oportunas. La tertulia dialógica también tuvo lugar en esta sesión, a pesar de que se tratara del visionado de una película.

Las conexiones no solo las establecieron con la obra literaria en la que estaba basada la película, sino que también se atrevieron a hacer referencias a otras obras ya trabajadas en el itinerario intertextual de lecturas.

Por último, la profesora propició que los alumnos trabajaran la temática de la diferencia. Realizaba preguntas sobre dónde, cuándo y cómo habían podido apreciar dicha temática a lo largo del proyecto de lectura. Del mismo modo, estos siguieron con sus aportaciones, dejando que se entablara un debate entre el alumnado.

5. CONCLUSIONES

El objetivo principal de nuestro trabajo ha sido el diseño y la implementación de un itinerario intertextual de lecturas propio para el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en un aula PMAR con la finalidad de propiciar el desarrollo de estrategias lecto-literarias en este tipo de lector adolescente y el fomento de la animación a la lectura. En nuestro caso se ha utilizado un vínculo conector que ha sido la temática de la diferencia, a la cual hemos denominado como “Sentirse el Patito Feo”.

En cuanto al presupuesto de partida 1, “la selección de lecturas común para los cursos de ESO no es adecuada para el aula de PMAR”, podemos constatar que tanto la profesora/tutora como el alumnado no se muestran satisfechos con las lecturas habituales ni con sus respectivas propuestas metodológicas.

En cuanto al presupuesto de partida 2, “un itinerario de lecturas centrado en un eje temático, en nuestro caso la diferencia, que combine obras de literatura juvenil y clásicos puede facilitar los procesos de aprendizaje de la literatura y el desarrollo de actitudes favorables”, el objetivo principal de esta temática ha sido conectar con el horizonte expectativas de nuestro alumnado adolescente y adecuarnos a sus necesidades e intereses para fomentar la animación a la lectura. Se pretendía, de este modo, que los alumnos

podieran desarrollar las estrategias lecto-literarias pertinentes, a la vez que activamos el filtro afectivo que proporcione la aproximación de todas estas obras a nuestro lector, ya que no debemos olvidar que la disposición afectiva posibilita, en gran medida, la animación o la mera implicación hacia esa lectura. Por todo ello, podemos constatar que hemos cumplido con este presupuesto ya que los alumnos no solo han adquirido las competencias lecto-literarias pertinentes, sino que han disfrutado en cada una de las sesiones posibilitando, en algunos casos, la lectura de la obra de manera íntegra.

Por ello, podemos destacar que a lo largo de la implementación de nuestro itinerario intertextual de lecturas asociado a la temática “Sentirse el Patito Feo” hemos podido constatar que los alumnos han experimentado una experiencia de lectura muy enriquecedora. El hecho de haber podido conjugar la literatura con las propias emociones de nuestro alumnado ha favorecido la experiencia de lectura de nuestro lector el que se ha sentido muy activo y receptivo en todas las actividades de lectura que se han llevado a cabo a lo largo de la implementación del proyecto.

Todo ello ha propiciado la absoluta participación y el disfrute con la lectura de cada uno de los alumnos que conforman nuestra aula de PMAR2. Además, el hecho de combinar metodologías muy diversas a lo largo de la implementación del proyecto ha favorecido a que el alumnado no cayera en un sentimiento de monotonía en cada una de las lecturas, a pesar del escaso tiempo con el que nos enfrentábamos. Los alumnos han podido experimentar que no solo existe un modo de lectura posible, sino que existen multitud de metodologías en las que se pueda desarrollar (en parejas, en grupos, por medio de trailers, de manera íntegra, etc.). Por todo ello, podemos confirmar el tercer presupuesto de partida propuesto “El alumnado del aula de PMAR2, a menudo, requiere estrategias metodológicas para la educación literaria que se adapten a sus necesidades”.

En cuanto a la adquisición de las competencias lecto-literarias, hemos podido apreciar un claro desarrollo y evolución en nuestro alumnado gracias a la guía de lectura que ofrecía la docente en cada una de las sesiones impartidas y en las propuestas de escritura que incluían algunas lecturas. Gracias a las preguntas y las aportaciones pertinentes, los alumnos han sabido establecer conexiones no solo con todas las obras que constituyen el itinerario intertextual de lecturas, sino también con otras lecturas que conforman la biblioteca mental de nuestro alumnado.

No obstante, debemos señalar que existe la duda sobre que el alumnado pueda interesarse por continuar con la lectura de obras asociadas a esta temática, pues a pesar de la convicción de que el alumnado ha disfrutado en cada una de las sesiones de lectura realizadas en el aula, no se puede apreciar un interés por seguir continuando lecturas con una temática similar. Del mismo modo, tampoco poder afirmar que los alumnos se hayan convertido en grandes lectores tras la implementación del itinerario intertextual de lecturas.

6. REFLEXIÓN PERSONAL

La creación de un itinerario intertextual de lecturas propio para el alumnado de ESO en el que se ha trabajado la temática de “Sentirse el Patito Feo” ha resultado una propuesta muy interesante para poder ofrecer una experiencia de lectura al alumnado de PMAR2 mucho más íntima y personal. Considero que la implementación de este tipo de itinerarios es una propuesta muy interesante que otros profesores podrían llevar al aula de ESO para poder constatar no solo el mero desarrollo de las competencias lecto-literarias en nuestro alumnado, sino también el modo en el que los alumnos disfrutan y sienten unos resultados muy satisfactorias en el momento en el que son conscientes de los vínculos que se establecen entre las diferentes obras ya que a menudo la lectura de una obra consiste en la relectura de tantas otras.

Además, el hecho de utilizar metodologías muy variadas en las que el lector se sienta protagonista y pueda aportar todos sus conocimientos y valoraciones resulta muy positivo para el lector adolescente, ya que no solo aprenden a desarrollar su capacidad lectora, sino que también aprenden de las aportaciones y comentarios de todos sus compañeros.

Desde mi punto de vista, considero que este proyecto no solo ha favorecido el desarrollo de las competencias lecto-literarias de nuestro alumnado, sino que ha desarrollado una seguridad y una pérdida de miedo a colaborar, lo que puede resultar muy positivo de cara a la implementación de otras actividades de diferente índole.

Por último, debo destacar que, como docente que ha llevado a cabo el proyecto, he sentido una gran satisfacción al poder apreciar la evolución y el disfrute de todos mis alumnos en mi proyecto de lectura. Y, gracias a ello, he tenido la oportunidad de crecer profesionalmente y darme cuenta de que el introducir este tipo de actividades en el aula

hacen que nuestro alumnado disfrute y valore el valor de nuestra asignatura y, sobre todo, el esfuerzo y el trabajo depositado por el docente.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Bordons, G. y Díaz Plaja, A. (coords.) (2006). *Enseñar Literatura en Secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó.
- Bordons, G. y Díaz Plaja, A. (2008). Peces: un tema universal como pasarela entre diversas literaturas. *Lenguaje y Textos*, 28, 43-74.
- Colomer, T. (1998). *La formació del lector literari*. Barcelona: Barcanova.
- Díaz Plaja, A. (2002). El lector de secundaria. En B. Muñoz *et al.* *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 12 (pp. 171-197). Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Dueñas, J. D. (2007). Literatura juvenil actual: modelo receptor, literatura popular y canon estético. *Lenguaje y textos*, 26, 105-117.
- Dueñas, J. D. y Tabernero, R. (2004). La narrativa juvenil en los últimos veinte años: entre luces y sombras. En M. Sanjuán (coord.). *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 13 (pp. 221-294). Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Gómez, J. (2009). Las letras de canciones pop-rock español como textos poéticos: Un modelo alternativo de educación literaria para E.S.O. y Bachillerato. *Tonos: Revista electrónica de Estudios Filológicos*, 17 (sin pág.) Recuperado de <http://www.um.es/tonosdigital/znum17/secciones/estudios-8.htm>
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Jover, G. (2009). *Constelaciones literarias. "Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia"*. Málaga: Consejería de Educación y de la Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/015af83c-3362-4f74-929c-af321e6e6f36>
- Mendoza, A. (2004). *La Educación Literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Archidona: Aljibe.

- Mendoza, A. (2008). Leer y comparar (notas sobre las posibilidades del comparativismo en el aula de Educación Secundaria). *Lenguaje y Textos*, 28, 19-41.
- Mendoza, A. (2010a). Canon e hipertexto, *El invisible anillo*, 12, 32-45.
- Mendoza, A. (2010b). La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector. En A. Mendoza y C. Romea (coords.). *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 137-174). Barcelona: Horsori.
- Mendoza, A. (coord.) (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, A., López Valero, A., y Martos, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la Educación Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal.
- Sanjuán, M. (2012a). Un itinerario intertextual para lectores de Secundaria: el subgénero de los relatos de naufragos. En A. Mendoza (coord.). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 197-215). Barcelona: Octaedro.
- Sanjuán, M. (2012b). Los relatos de naufragos: un itinerario intertextual para la ESO y Bachillerato. En A. Mendoza y J. M. de Amo (coords.). *Perspectivas de investigación e innovación didáctica en formación receptora: Leer hipertextos* (pp. 504-524). Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Sotomayor, M. V. (2013). ¿Qué hacemos con los clásicos? Algunas reflexiones para los futuros docentes. *Lenguaje y textos*, 38, 29-35.

