

Xavier Mínguez López

Universitat de València  
Grupo Elcis (1)

# Entre la educación literaria y el fomento del hábito lector en Secundaria y Bachillerato

“Un objetivo de la lectura debería ser crear lectores para toda la vida –graduados que continúan leyendo y se educan a sí mismos a través de sus vidas adultas. Pero la realidad es que creamos lectores para el tiempo de la escuela –graduados que saben cómo leer suficientemente bien para graduarse” **Jim Trelease, 2006**

El presente artículo trata de resumir el marco teórico que llevó a la escritura del libro de propuestas didácticas *La propuesta de leer* (Algar, 2006) y los trabajos posteriores en la web de la editorial. Las propuestas didácticas de la colección Algar Joven tratan de combinar la educación literaria del alumnado con el fomento del hábito lector. Por una parte, utilizando el marco de la literatura juvenil como instrumento de familiarización con el hecho literario y por otra, tratando de sugerir actividades que, como dice Juan Mata (2009), liguen aquello que conduce a la lectura con lo que sigue a ella, el después.

Es un lugar común que la lectura en la enseñanza obligatoria se ha convertido en un gran problema. La lectura, o más bien, los escasos índices de lectura de los adolescentes españoles preocupan a la sociedad y con razón, ya que esta es una de las fuentes de socialización más importantes de nuestra cultura y su dominio ayuda a crear ciudadanos más conscientes de la realidad que les rodea. Leer literatura (novela, teatro, poesía, etcétera) prepara al alumnado para integrarse en una sociedad marcada por unas necesidades culturales que incluyen desde el descifrado de la publicidad hasta los recursos para dotar de contenido informes de trabajo, o, sencillamente, una vida social plena. En palabras de Cassany, Luna y Sanz (1994: 490), “la competencia literaria no es más que una competencia lingüística plena y madura”. Un ciudadano que aspira a alcanzar una competencia lingüística completa precisa

unos conocimientos, habilidades y actitudes, relacionados directamente con la literatura.

Las razones de estos bajos índices de lectura se han atribuido tradicionalmente a una mala intervención desde la escuela, dejando de lado las pésimas políticas culturales (de ayuda al libro, de dotación de bibliotecas, etcétera) o el papel de la familia, que ha delegado paulatinamente la formación integral de la infancia en la educación formal. En otros ámbitos se ha hablado de la importancia de la familia para el fomento del hábito lector (Bucholz 1997, Fluixà, 1995, Pennac 1993, Savater 1996, y otros), pero dado que el presente artículo está dirigido a los profesionales de la enseñanza, intentaremos centrarnos en la clase de Lengua y Literatura.

Creemos que hay que partir de una premisa clara: distinguir entre la educación literaria y la creación del hábito lector (Mendoza 2004: 177). Coincidimos con Jover (2010: 30-31) cuando apunta a que de los tres objetivos a los que debería orientarse la enseñanza de la literatura en bachillerato (consolidar hábitos lectores, asegurar unos referentes comunes de la propia tradición cultural y desarrollar una educación literaria orientada a la interpretación de las obras) se prioriza la segunda. Evidentemente, la educación literaria debe promover un hábito lector, ya que un lector formado es un lector que acude a la literatura periódicamente para ocupar parte de su tiempo de ocio. Colomer

# Lectura

# Entre la educación literaria y el fomento del hábito lector en Secundaria y Bachillerato

“Un objetivo de la lectura debería ser crear lectores para toda la vida –graduados que continúan leyendo y se educan a sí mismos a través de vidas adultas. Pero la realidad es que creamos lectores para el tiempo de la escuela –graduados que saben cómo leer suficientemente bien para graduarse” **Jim Trelease, 2006**

El presente artículo trata de resumir el marco teórico que llevó a la escritura del libro de propuestas didácticas *La propuesta de leer* (Algar, 2006) y los trabajos posteriores en la web de la editorial. Las propuestas didácticas de la colección Joven tratan de combinar la educación literaria del alumnado con el fomento del hábito lector. Por una parte, utilizando el marco de la literatura juvenil como instrumento de familiarización con el hecho literario y por otra, tratando de sugerir actividades que, como dice Juan Mata (2009), liguen aquello que conduce a la lectura con lo que sigue a ella, el después. Es un lugar común que la lectura en la enseñanza obligatoria se ha convertido en un gran problema. La lectura, o más bien, los escasos índices de lectura de los adolescentes españoles preocupan a la sociedad y con razón, ya que esta es una de las

unos conocimientos, habilidades y actitudes, relacionados directamente con la literatura.

Las razones de estos bajos índices de lectura se han atribuido tradicionalmente a una mala intervención desde la escuela, dejando de lado las pésimas políticas culturales (de ayuda al libro, de dotación de bibliotecas, etcétera) o el papel de la familia, que ha delegado paulatinamente la formación integral de la infancia en la educación formal. En otros ámbitos se ha hablado de la importancia de la familia para el fomento del hábito lector (Bucholz 1997, Fluixà, 1995, Pennac 1993, Savater 1996, y otros), pero dado que el presente artículo está dirigido a los profesionales de la enseñanza, intentaremos centrarnos en la clase de Lengua y Literatura.

Creemos que hay que partir de una

(1999:15-43.) habla de que una de las funciones de la literatura infantil es, de hecho, iniciar al lector al placer estético y al valor de la lectura como entretenimiento. Además, la creación de este hábito forma parte de una educación literaria exitosa, puesto que la misma lectura ayuda a la mayor comprensión de los textos y a su interpretación; pero, aunque no son incompatibles sino que se interrelacionan, no separar estos contenidos ha resultado nefasto para ambos.

Hay que tener en cuenta que en las aulas nos encontramos a lectores en formación y ello supone:

- Poca experiencia lectora. Siempre menor que la del docente, lo que implica el desconocimiento de recursos, contenidos y habilidades para la interpretación plena de los textos.
- Menor capacidad de comprensión. Aunque no debe ser una excusa para “infantilizar” los textos que se trabajan en clase, hay que ser consciente de la capacidad del alumnado para la mera descodificación de las lecturas.
- Diferentes intereses literarios. El currículo de literatura no resulta el mejor menú literario para introducir en el alumnado el hábito lector (Montesinos 2011).
- Diferentes niveles de interés, de capacidad de descodificación, etcétera. El tópico del adolescente no-lector se tropieza muy a menudo con el adolescente o grupo de adolescentes lectores voraces, lo que descompensa la clase y obliga a replantear la programación.

En este sentido podríamos añadir más factores, como la diferencia de clases sociales, de medios, de lenguas, etcétera y los factores sociales a los cuales no nos podemos abstraer (Gracida y Lomas 2010: 5). Todos ellos son fundamentales para plantear una programación en la clase de literatura, pero probablemente los obstáculos más comunes son los cuatro citados anteriormente. Por poner un

Así pues, el docente debe distinguir entre lo que supone la enseñanza de la literatura, con un currículo determinado por su comunidad autónoma, y el fomento del hábito lector, que sólo viene prescrito en los nuevos planes de estudio para la etapa de Primaria (Real decreto 1631/2006, 29 de diciembre). En este sentido es interesante el análisis de Jover (2010: 28-29) de la tendencia normativa de los textos de referencia. A pesar de la restricción legal que ello supone, como profesionales de la enseñanza de la literatura, todos somos conscientes de la importancia de crear lectores. Por otra parte, los contenidos se deben impartir. La introducción de la programación por competencias básicas y la contradicción intrínseca con el currículo actual, deja la puerta abierta a nuevos enfoques de la clase de lengua más acordes con una educación literaria que tenga en cuenta el fomento del hábito lector (Minguez 2009). Pero los contenidos no son necesariamente incompatibles con los gustos e intereses del alumnado. De ello es prueba el éxito que determinadas obras clásicas han tenido tradicionalmente en las aulas. Es decir, se puede intentar hablar de los clásicos (también del siglo XX) a partir de un enfoque atractivo para el alumnado que le sirva de introducción a las obras, de motivación y también que posibilite su futura lectura. De hecho, es cierto que este éxito siempre ha estado muy ligado a la metodología escogida por el docente: es el caso de la lectura en voz alta como uno de los recursos más efectivos para la lectura de obras clásicas, y para la introducción de otro tipo de obras en el aula.

La lectura en voz alta siempre ha contado con la capacidad de persuasión, de

seducción, implícita de la literatura (Gallera, F. 1998, pp. 246-247, García Montero, L. 1999, 43-45, Trelease, J. 2006: 4-6). Daniel Pennac (1993:97) en su conocido *Como una novela*, cita el caso de uno de sus más reconocidos profesores de literatura, que se limitaba a leer en clase libros que después prestaba al alumnado para que los leyera individualmente. La lectura en voz alta no tiene por qué ser exclusiva del profesorado. También se puede hacer participar al grupo en la oralización con la clásica división por fragmentos (párrafos, páginas u otros). Incluso se pueden dramatizar algunos textos que lo permitan: obras de teatro, escenas con mucho diálogo, etcétera. La inclusión de estos recursos en el aula dinamiza el estudio. Por otra parte, la lectura colectiva tiene como gran ventaja la posibilidad de aclarar dudas en el acto (vocabulario, fragmentos complejos, etcétera) y también de incluir breves comentarios que ayuden a la comprensión global de la obra. Cualquiera que haya pasado por esta experiencia, reconocerá sus méritos.

Como actividad de animación, también es muy fructífera la lectura en voz alta de fragmentos del libro que se pretende recomendar. No sólo del principio, también de los capítulos, diálogos o escenas que resulten más atrayentes para el público a quien va dirigido. Comenzar la clase cada día con el fragmento de una obra extraída de una lista confeccionada por el docente y compartida, puede ser una excelente actividad de animación a la lectura.

Si hablamos de poesía, esta lectura es completamente imprescindible, siempre huyendo de la grandilocuencia con la que algunos autores recitan en público sus



poemas, buscando más bien la sintaxis de la frase, el ritmo del poema, la sonoridad de las palabras. Es fácil motivar al alumnado a conocer el género (en castellano Neruda, Cernuda o Benedetti son espléndidas puertas de entrada) a través de la preparación de un sencillo recital de poesía. Esto les ayudará a desmontar algunos tabúes sobre la dificultad que entraña. Precisarán de la guía del profesorado para entrar a descifrar los fragmentos más complejos, aunque en el contexto de la preparación de un espectáculo, esta guía tiene más de *coaching* que de clase de literatura.

De la misma manera, también el teatro se presta a su lectura y representación en el aula. La dramatización en la Educación Secundaria no está excesivamente difundida, pero en realidad es sencillo realizar pequeñas actividades relacionadas con el teatro y la dramatización sin obligar a aparatosos montajes teatrales. Montajes que, por otra parte, dan muy buenos resultados respecto a la familiarización del alumnado con el género. También la lectura dramatizada desde el asiento, o realizando una gesticulación mínima mientras se sigue el libro, cumple con la mayor parte de los objetivos buscados y tan solo precisa un poco de tiempo. Sin necesidad de representar obras enteras, se pueden montar escenas representativas durante las horas lectivas. Otra posibilidad divertida es la de la representación por grupos. En esta actividad, se divide una obra en actos, escenas u otra unidad significativa. Cada grupo representa un fragmento caracterizándose tan solo con una marca identificativa: un sombrero, una capa, un abrigo... Esta marca se "cede" al alumno que representa el mismo papel en la escena siguiente, y así hasta el final. De esta manera toda la clase interviene con muy poco esfuerzo, y se puede ver la obra en una sola sesión, o en dos, si es muy larga.

Como se ve, el género teatral tiene muchas posibilidades de aprovechamiento didáctico, más allá de la representación de obras completas o de su simple lectura. Sobre todo en el primer ciclo de la ESO estas actividades son muy apreciadas. Se puede ver las propuestas de Anna Ballesster (2004) o de Encabo, Jérez y López (2004: 215-230).

Para clasificar las actividades sobre la lectura proponemos el orden tradicional que las divide en actividades previas, simultáneas y posteriores a la lectura. Como se podrá observar, muchas de ellas son perfectamente intercambiables, aunque con un cierto cambio de objetivo, es decir de perspectiva. La motivación principal ha de ser crear un hábito lector sin dejar de

lado los aspectos de la educación literaria presentes en el currículo. Deben eludirse al máximo las actividades que suponen memorización, una evaluación exhaustiva o el trabajo meramente lingüístico. Consideramos que los objetivos que se persiguen con las actividades lingüísticas se pueden realizar con otros textos de referencia más fructíferos: realias, otras tipologías textuales, libro de texto, etcétera. Sin duda es preferible trabajar las obras literarias tan solo desde la perspectiva de la educación literaria ya que por una parte es obviamente más sencillo y por otra, el trabajo lingüístico requiere una disección de texto que en el caso de la literatura puede acabar con aniquilar el atractivo estético.

Debemos tener en cuenta que el hecho de leer está profundamente ligado a la afectividad. Es común la alusión a la relación de los lectores con la experiencia de leer (Pennac 1993, Cotroneo 1998, Duran y Ros 2002, Equipo Peonza 2001): la función de los padres, aquellos maestros y profesores que nos convirtieron en lectores, el refugio de la lectura, etcétera. De la misma manera, tal y como comentábamos antes, la práctica totalidad de las experiencias traumáticas con obras clásicas o no, están relacionadas con el ámbito de la educación reglada. El odio a *El Quijote*, *La Regenta* o *La colmena* está irremisiblemente ligado, nos guste o no, a nuestro quehacer como docentes de literatura.

Así pues, nuestra tipología de actividades busca bucear en la creación literaria, hacer del aula un lugar de discusión sobre los temas de interés social que aparecen, pero sobre todo convertirla en un lugar donde se hable de literatura. Y mucho.

## Actividades previas a la lectura

Las actividades previas a la lectura ayudan a introducir el libro en el aula, a crear expectativas acerca de su contenido y a motivar su lectura de manera voluntaria. Desde el punto de vista de la animación a la lectura son las más importantes, ya que tratan de despertar el interés por el libro antes de la obligación de leerlo. En este sentido, consideramos que todo libro que se cita en el aula debería contar, por lo menos, con una presentación por parte del docente. Es importante que el profesorado se implique con las lecturas que propone a su grupo/clase, que se escojan de acuerdo con sus características, que estén al alcance del nivel de comprensión del alumnado y que gusten y motiven al mismo profesorado. Es difícil transmitir

pasión por un libro que a uno mismo no le despierta ninguna. La elección y la recomendación (u obligación) posterior de una lectura, no puede ser un acto casual motivado por aspectos externos (una promoción editorial, una referencia en prensa, una simple recomendación...) sino que debe partir del profesorado y volver a él. Es decir, aunque una lectura venga avalada por muchas fuentes, siempre es el docente a cargo de un grupo quien tiene la última palabra sobre su inclusión en la evaluación.

Aquí entraríamos, evidentemente, en otro debate como es la obligatoriedad o voluntariedad de las lecturas. En el cuadro que aparece en la página siguiente hemos intentado resumir las ventajas y los inconvenientes de una y otra opción.

Evidentemente, la decisión final compete al docente, que es quien mejor conoce la realidad en la que se mueve, pero la experiencia dice que la alternancia entre algunas lecturas obligatorias (seleccionadas entre libros que suelen ser del agrado del alumnado) y otras voluntarias (bien de una lista especialmente extensa o con algunos criterios mínimos como la extensión o la franja de edad a la que va recomendada), suele dar buenos resultados. Es la opción, por ejemplo, de un escritor-profesor de prestigio como es Agustín Fernández Paz (2003).

Como decíamos anteriormente, las lecturas deben presentarse en clase. En el caso de las lecturas obligatorias, esta presentación debe tener mucho de animación lectora, es decir, de motivación. Ello implica la realización de actividades en torno a los temas centrales del libro; la lectura y diálogo sobre algún fragmento; el trabajo sobre la portada, la sinopsis, las ilustraciones u otros paratextos que resulten de interés, etcétera. El objetivo es mostrar el interés del libro, los asuntos que trata y el atractivo que supone su lectura. Pero también es preparar al alumnado para enfrentarse a los contenidos que sugiere la lectura. Si *Barrotes dorados* (Alapont 2005) es un libro sobre las sectas, es importante que el lector o lectora se plantee previamente cuál es su actitud, sus conocimientos y su relación con este tema.

En el caso de las lecturas voluntarias, la presentación debe ser más breve. Una posibilidad es elaborar un pequeño libro con reseñas sobre este material (Internet y, posiblemente, las mismas editoriales, son de gran ayuda). Aunque una reseña profesional suponga una cierta dificultad de lectura para el alumnado, es sencillo hacerse una idea del contenido y de la opinión del crítico sobre la obra sin necesidad de entrar a fondo en los detalles.

Por otra parte, el docente puede leer fragmentos, como sugeríamos anteriormente, o simplemente hablar del contenido y de los aspectos más atractivos de las obras recomendadas. También se pueden fotocopiar las portadas y colgarlas en el aula para crear expectativas sobre el contenido; expectativas que se satisfarán con la consulta al profesorado, con la consulta de la biblioteca de aula –si la hay– o con la lectura directa del libro. En esta línea, es muy importante reseñar la necesidad de que todas las obras recomendadas, citadas u obligatorias, deben estar en la biblioteca de aula o, en su defecto, en la biblioteca del centro. Por otra parte, una queja muy habitual de los bibliotecarios es el completo desconocimiento de las lecturas que se recomiendan en las escuelas e institutos cercanos. Si simplemente se pasara una lista con estas lecturas a principio de curso, las bibliotecas podrían contar con este material, que resultaría de gran ayuda tanto para el alumnado como para el mismo profesorado, que tendría siempre la posibilidad de emplazar la visita a la biblioteca.

Una breve descripción escrita junto a la lista, un sencillo comentario oral el día de la presentación de ésta, la posibilidad de ojear y hojear los libros, un juego que permita identificar los títulos sobre una pequeña descripción, son algunas de las posibilidades que evitan que el alumnado se vea abocado a una decisión que puede amargarle la lectura si no cuenta con suficiente información. A veces, una simple indicación separa una lectura provechosa y placentera de una obligación molesta.

## Actividades durante la lectura

Estas actividades tienen como objetivo aprovechar los fragmentos más jugosos del libro para mantener viva la atención. También se puede aprovechar para relacionarlos con el currículo y los temas que se estén tratando en el aula, tanto del área de lengua como de otras áreas. Siempre conviene no abusar de ellas para no crear la sensación de que el libro de lectura se ha convertido en otro manual más. Como comentábamos anteriormente, son una buena herramienta para las lecturas obligatorias, aunque en ocasiones el profesorado y/o las editoriales se exceden en este trabajo paralelo, y llegan a eclipsar la propia lectura. Hay que recordar que en la lectura, lo principal es el libro, no las actividades que se puedan realizar sobre él.

Durante la lectura, lo más interesante

Lectura autónoma	Lectura obligada
Motivación intrínseca.	Motivación extrínseca.
Mayor variedad.	Mayor uniformidad.
Posibilidad de ampliación de la competencia literaria del grupo-clase a través de actividades de promoción de las lecturas individuales: murales, reseñas, etcétera.	Posibilidad de aprovechamiento didáctico en el aula: realización de actividades grupales, invitación al autor, debates, librofórum, etcétera.
Profundización en el perfil literario del aprendiz.	Creación de un canon literario.
Relacionada con la biblioteca del aula, de centro, de barrio (o municipal).	Relacionada con contenidos de la asignatura, con el grupo-clase, con intereses grupales.
Difícil de evaluar por la variedad de lecturas.	Evaluación sencilla.

es ofrecer la visión de la obra literaria como un referente para nuestras vidas y para el mundo que nos rodea. En ese sentido, muchas de las actividades que consideramos se plantearán para discutir algunos de los temas que aparecen tratados, ya sean principales o secundarios. Incluso en novelas poco relacionadas con las vivencias cotidianas podemos encontrar motivos que hagan reflexionar al alumnado. En *El enigma Rosenthal* (Hernández, 2010), por ejemplo, la vampiresa protagonista defiende el aprovechamiento de los enfermos terminales para su subsistencia. Este puede ser un dilema moral que puede discutirse en clase.

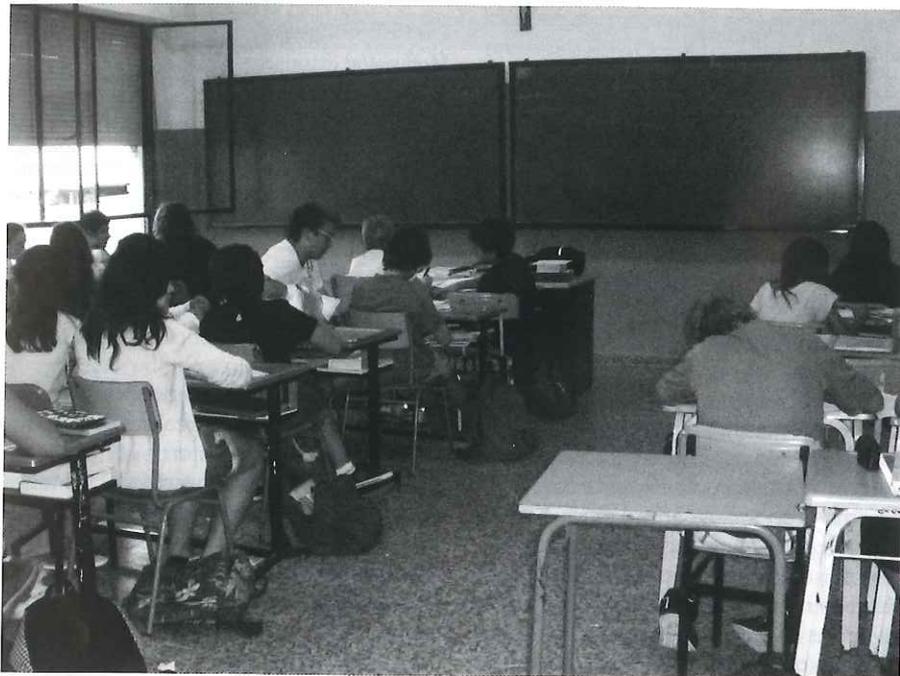
El debate es una actividad fundamental para el desarrollo de las habilidades orales, a pesar de que muchos docentes la rehúyen a causa de los “disturbios” que provoca en las aulas (Cassany, Luna y Sanz 1994: 109 y siguientes). En realidad, el debate ha de partir básicamente de una buena preparación previa. Los grupos deben preparar sus argumentaciones y también el enfoque que pretenden dar a dichas argumentaciones. Se tiene que insistir mucho en el respeto de los turnos de palabra e incluso establecer sanciones (una tarjeta roja que impide hablar puede bastar) para aquellos alumnos y alumnas que no sigan esta norma. En definitiva, se trata de crear un ambiente adecuado para que la actividad no se convierta en una batalla campal. Sin embargo, además del debate reglado y preparado, también debemos trabajar sobre el debate casual. El comentario libre de determinados fragmentos, con algunas pautas para la discusión o sin ellas, ayuda a crear el ambiente del que hablábamos.

En otro orden de cosas, también hay que ofrecer la visión de que la literatura es una fuente de inspiración para la creación de nuevas obras que versen sobre los mismos temas, aunque con tratamientos diferentes y que, en la medida en que está basada en la vida real, ha de volver a la vida real. Así pues, es habitual proponer actividades paralelas al libro para demostrar que no se trata tan solo de ficción, es

decir, si en *Un año irrepetible* (Alonso, 2006) el profesorado realiza actividades relacionadas con su entorno, es muy sencillo proponer esas mismas actividades respecto al propio entorno. Si en *Ángeles en tiempos de lluvia* (Vázquez Freire, 2004) hay una gran variedad textual, es lógico reproducirla en otros textos creados en clase.

La lectura extensiva a casa también es una técnica idónea para dos tipos de actividades: las de documentación y las de relación con otras obras, bien literarias bien cinematográficas. Muchos de los contenidos que aparecen en los libros recomendados en clase son susceptibles de ser ampliados para mayor información de los jóvenes: la anticoncepción, las drogas, las nuevas tecnologías, etcétera. La literatura juvenil ofrece la oportunidad de conocer estos temas tan cercanos a los adolescentes, pero siempre es bueno ampliar su competencia, sobre todo en aspectos problemáticos en el terreno social. Si bien el docente del área de lengua y literatura no es psicólogo ni orientador, sí que debe tener un papel importante en la enseñanza del manejo y selección de la información. La manipulación de textos, la búsqueda de bibliografía e incluso el uso de Internet como fuente de recursos son parcelas que le competen directamente y que se deben tratar en el aula, ya que además aparecen de manera explícita en el currículo.

Por otra parte, con la reforma educativa la clase de literatura ha querido dejar de ser un compendio de nombres, biografías y obras para pasar a ser un ámbito para la educación literaria. Pero nuestro currículo continúa priorizando estos contenidos ya que no los elimina del todo. En todo caso, a pesar de este cambio de perspectiva, la tradición literaria debe contar con una presencia importante en el aula y, desde nuestro punto de vista, la literatura juvenil da muchas oportunidades en este sentido. Cualquier obra que tenga como eje temático principal una historia amorosa, puede ser relacionada con las obras históricas que compartan temática y



que sean del interés del docente, de Quevedo a Bécquer pasando por Cervantes o Lorca. La ruptura con el eje sincrónico debe dar paso al estudio de las obras desde la perspectiva temática, genérica u otras. La literatura comparada es una de las metodologías que mayor y mejor resultado da en la construcción de la competencia literaria. Sin duda, los trabajos de Bordons y Díaz-Plaja (1993, 1996, 1997, 1998, 2004) ofrecen una amplia perspectiva de esta metodología.

Pero como comentábamos, nuestra sociedad no debe limitarse a crear la competencia literaria exclusivamente a través de la literatura, ya que también el cine (y probablemente en las generaciones más jóvenes de manera más intensa) crea nuestro imaginario colectivo, y en muchas ocasiones recreando la literatura. Es por eso que las referencias a obras cinematográficas resultan prácticamente obligadas si queremos ofrecer al alumnado una visión temática amplia. Por otra parte, y a pesar de que los jóvenes se ven expuestos a una gran cantidad de información audiovisual, la realidad es que su competencia no es tan grande como podríamos imaginar, y el visionado de determinadas películas que no forman parte de los circuitos comerciales, puede suponer una ruptura con su percepción del género. Además, aunque no abundan las adaptaciones cinematográficas de clásicos españoles, sí que es posible localizar algunas buenas producciones que recrean estas obras. Por poner algún ejemplo *El perro del hortelano* (Pilar Miró, 1995) o *La dama boba* (Manuel Iborra, 2006) de Lope de Vega o las múltiples versiones de *El Quijote*.

También puede ser útil para recrear una época o un género acudir a obras extranjeras como *Mucho ruido y pocas nueces* (*Much Ado About Nothing*, Kenneth Branagh, 1993) o adaptaciones modernas como las también innumerables versiones de *Romeo y Julieta* que van desde *West Side Story* (Robert Wise y Jerome Robbins, 1966) pasando por *Romeo+Julieta* (Baz Luhrmann, 1996) hasta incluso la película *High School Musical* (Kenny Ortega, 2006). Sin duda es una manera excelente de presentar los clásicos para facilitar la lectura de fragmentos en el aula u obras enteras en el aula, pero también una manera de hacer ver que los clásicos siguen vigentes y que son recurrentes.

En última instancia, se debe evitar que las actividades durante la lectura se impongan sobre la misma lectura.

## Actividades posteriores a la lectura

En nuestra opinión, no toda lectura ha de implicar una tarea obligatoria, pero sí que debe dejar algún tipo de huella en el aula y en el alumnado, un sencillo trabajo de recapitulación que puede ir desde la elaboración de una pequeña ficha a la ampliación de algún aspecto de interés que haya aparecido, o incluso el plagio literario. Es importante resaltar que no se trata de evaluar al alumnado sobre la comprensión del libro en el aula, sino que una actividad tan intensa como una lectura literaria no pase desapercibida o no se

quede en una experiencia personal sin más.

En este sentido hay que remarcar que las escuelas didácticas tradicionales, hacían mucho énfasis en el control y evaluación de la comprensión y esta metodología aún es muy frecuente en las aulas. Creemos importante recordar que un lector competente, en una lectura media (de 250 a 300 palabras por minuto) llega a alcanzar entre un 50% y un 70% de la comprensión global del texto (Cassany, Luna y Sanz 1993: 197). En otras palabras, nosotros, lectores competentes (e incluso me atrevería a decir profesionales de la lectura) comprendemos algo más de la mitad de nuestras lecturas de literatura: la trama, algunos detalles que nos llaman la atención o necesarios para el seguimiento de la trama, el carácter de los personajes, etcétera. En cambio, en algunas ocasiones, pedimos con exhaustivos controles de lectura que el alumnado haya realizado una comprensión del 100% del contenido. Presentado así es, sin duda, un sinsentido ya que estamos obligando a la relectura, a la toma de apuntes, a los resúmenes, es decir, actividades que no tienen nada que ver con lo que supone la lectura autónoma, con la lectura por placer.

Sin duda hay formas más sencillas de controlar que se ha realizado la lectura (aunque, ¿por qué tanta obsesión con este control?: nuestra experiencia personal nos demuestra que en la mayoría de los casos basta con preguntar): la recreación de alguna escena importante, la descripción y discusión sobre la actitud de algún personaje, la descripción y discusión sobre la actitud de algún personaje, el mismo debate abierto... nos pueden dar muchas pistas sobre si el alumnado ha cumplido con la obligación impuesta o no. En cambio, realizar estos controles de manera sistemática (o resúmenes exhaustivos, o reescritura por capítulos) ejerce una influencia nefasta en la percepción de nuestro alumnado de lo que es la literatura y su función en la formación del ciudadano. Si lo que pretendemos es difundir la idea de que la literatura es una gran opción para nuestro tiempo de ocio, no podremos hacerlo si siempre se asocia lectura con trabajo posterior. Es sin duda uno de los derechos del lector que enumera Pennac (1993:151).

Nuestra propuesta para el "después" de la lectura tiene mucho que ver con la profundización en la educación literaria desde los aspectos más interesantes de las obras. El debate posterior, o las actividades que propongamos, no deben buscar la memorización de detalles sino que deben implicar un discurso razonado, una refle-

xión o una técnica literaria a desarrollar. Insistimos: recapitular, reflexionar, ampliar, recrear...

En general las actividades posteriores a la lectura deben buscar la pervivencia del recuerdo de los aspectos más importantes del libro, tanto en lo que concierne a la temática, como a las técnicas narrativas o su relación con la tradición literaria. La reescritura de fragmentos cambiando la técnica o el género, por ejemplo, permite profundizar en la técnica utilizada por el autor y además experimentar con la creación. El cambio del final o la elección de un nuevo título para la obra, sugieren una reflexión sobre el contenido, su estructuración y la construcción de la narración. Un alumno que realiza un nuevo final coherente con el resto de la novela, sin duda ha comprendido a la perfección cómo está escrita y a qué conclusiones nos conduce.

Es posible enviar una carta al autor o autora del libro. Podemos utilizar la dirección de la editorial, que siempre le hará llegar las misivas, y que probablemente agradecerá esta atención. De esta manera, el enfrentamiento con el creador real de la obra dará al alumnado una nueva perspectiva, probablemente más seria, que le hará elaborar sus opiniones de manera más "profesional" que si se limitara a un trabajo de clase. En la misma línea, siempre es muy constructivo trabajar la elaboración de reseñas para el periódico de clase, de ciclo o de centro.

Dado que muchos autores y editoriales abren páginas web para promocionar sus libros con foros o blogs puestos al día, este puede ser un medio fundamental para acudir al ordenador con una intención diferente de las habituales. En este caso, se debe hacer hincapié en que la opinión escrita en una pizarra pública como son las que hemos mencionado, merece una gran atención en su composición y corrección ya que, una vez escrita, quedará a la vista de miles de lectores.

También es muy interesante, sobre todo si la obra es de lectura autónoma, llevar al día un fichero (o mural con puntuaciones) de las lecturas que realiza el alumnado. Por una parte, es muy motivador contemplar el número de lecturas propias, y por otra la calificación de los compañeros es muy buena guía para la elección. Siempre nos fiaremos más de la opinión de un igual que de la del docente.

En definitiva, como decíamos anteriormente, se trata de dejar una señal en el aula, que cada lectura sea un pequeño acontecimiento que merezca la pena anotar y que vaya creando en el alumnado el germen de un hábito lector. E intentar en

la medida de lo posible la combinación, como apunta Jover (2010: 35) de diversos materiales y metodologías.

Para terminar, querríamos reflexionar sobre el peso de la tradición literaria en las clases de lengua y literatura de ESO y Bachiller y retomar la idea que apuntábamos antes sobre la inclusión de las competencias básicas en el currículo. Visto globalmente, parece imposible abarcar el trabajo que nos imponen el currículo estatal y autonómico ya que se ha introducido una metodología que debería conllevar el replanteamiento completo de la docencia, teóricamente, sin renunciar a una serie de contenidos enumerados explícitamente. Dada esta contradicción de base, además de luchar por una mayor coherencia en la programación por parte de las administraciones, tenemos que encontrar un equilibrio entre la tradicional enseñanza de la literatura y la moderna educación literaria y la creación del hábito lector. Este último es el único que nos asegura que el alumnado continúa aprendiendo (ha adquirido la competencia de aprender a aprender) y, si bien no está necesariamente reñido con la adquisición de la competencia literaria, debe de ser priorizado ante la difusión de contenidos de tipo enciclopédico -cada vez más inútiles en la sociedad de la información- y ante la presentación de la literatura como un edificio honorable al que tan solo se llega con mucho esfuerzo y dedicación. La literatura está en el día a día de los alumnos tanto como de los profesores. Tan solo hay que saber buscar. En la clase de Lengua y Literatura será donde se empiece a buscar, o donde se acabe por siempre la búsqueda. ◀▶

#### Bibliografía

- ALAPONT, P. *Barrotes dorados*. Alzira: Algar, 2005
- ALONSO, E. *Un año irrepetible*. Alzira: Algar, 2006
- BELTRÁN, Sonia G. y TELLEZ, José A. El papel de la escuela y la familia en la animación y el aprendizaje de la lectura. En DEL RÍO, D.; ÁLVAREZ, B.; BELTRÁN, S. G. y TELLER, J. A. *Orientación y Educación Familiar*. Madrid: UNED, 2002. Colección Actas
- BALLESTER, Anna. *Propostes d'animació a la lectura de la col·lecció "Lletra màgica"*. Alzira: Bromera, 2004
- BORDONS, Glòria y DÍAZ-PLAJA, Anna. *Literatura comparada (català-castellà)*. Barcelona: Empúries, 1993
- BORDONS, Glòria y DÍAZ-PLAJA, Anna. L'amor: un exemple d'aplicació de l'enfocament temàtic a la Secundària. En *Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1996
- BORDONS, Glòria y DÍAZ-PLAJA, Anna. *Fantasiant, amor: l'amor en la literatura de tots els temps*. Antologia sobre literatura amorosa de tots els temps i literatures. Barcelona: Edicions 62, 1997
- BORDONS, Glòria y DÍAZ-PLAJA, Anna. L'ensenyament de la literatura a través de la temàtica i les intertextualitats. *Articles*, nº 14, 1998, Barcelona

- BORDONS, Glòria y DÍAZ-PLAJA, Anna. *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes*. Barcelona: Graó, 2004
- BUCHOLZ, Q. *El libro de los libros*. Barcelona: Lumen, 1997
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta y SANZ, Glòria. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, 1994
- COLOMER, T. *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis, 1999, pp. 15-43
- COTRONEO, R. *Si una mañana de verano un niño*. Madrid: Taurus, 1998
- ENCABO, E.; JÉREZ, I. y LÓPEZ, A. Precisiones sobre la dramatización ante el nuevo milenio. En ENCABO, E. y LÓPEZ, A. *Didáctica de la literatura: el cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Barcelona: Octaedro, 2004
- EQUIPO PEONZA. *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya, 2001
- FERNÁNDEZ PAZ, A. Blanc sobre negre. Aquí regeixen altres lleis. En BALLESTER, J. y MINGUEZ, X. *La sabateta de vidre*. Catarroja (Valencia): Perifèric, 2003
- HERNÁNDEZ CHAMBERS, D. *El enigma Rosenthal*. Alzira (Valencia): Algar, 2010
- GALERA, F. La lectoescritura: métodos y procesos. En MENDOZA FILLOLA, A. (coord.). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura-ICE de la Universidad de Barcelona; Horsori, 1998
- GRACIDA, Y. y LOMAS, C. La educación literaria en bachillerato. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, nº 55, 2010. Graó, Barcelona
- DURAN, T. y ROS, R. *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya, 2002
- JOVER, Guadalupe. La educación literaria en el bachillerato: futuros posibles. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, nº 55, 2010. Graó, Barcelona
- MATA, Juan *10 ideas clave. Animación a la lectura*. Barcelona: Graó, 2009
- MENDOZA, A. *La educación literaria*. Málaga: Aljibe, 2004
- MINGUEZ, X. La educación intercultural en el debate de las competencias básicas. En *XI Simposio de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Sevilla, 2009
- MINGUEZ, X.; IBARRA, N. y LÓPEZ, X. *La propuesta de leer*. Alzira: Algar, 2006
- PENNAC, D. *Como una novela*. Barcelona: Anagrama, 1993
- SAVATER, F. *La lectura apasionada*. Santander: Universidad de Cantabria, 1996
- MONTESINOS, Julián [última consulta febrero 2011] <http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/webs-Dinamicas/25/historialj.julian.pdf>
- TRELEASE, Jim. *The Read-Aloud Handbook*. 6ª edición. Londres: Penguin, 2006
- VÁZQUEZ FREIRE, M. A. *Ángeles en tiempos de lluvia*. Alzira (Valencia): Algar, 2004

#### Nota

- (1) Este artículo se enmarca en el proyecto de I+D "Educación literaria e interculturalidad" (EDU2008-01782/EDUC) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.