



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MÁSTER EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y
ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

ESPECIALIDAD: LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

TÍTULO:

**LECTURAS OBLIGATORIAS Y LITERATURA
JUVENIL: UN ITINERARIO DE LECTURAS PARA
3º Y 4º DE LA ESO**

AUTORA: YÁIZA SEVILLANO RAMÍREZ

TUTORA: M^a ANTONIA IGLESIAS FIGUEROS

Resumen

La literatura habla de nosotros, de lo que somos y podemos llegar a ser. Es por eso que la lectura es una parte tan importante para la formación de individuos, tanto a nivel social como intelectual y cultural. De igual manera, la literatura es un pilar fundamental de la formación secundaria, ya que sienta las bases de los ciudadanos adultos del futuro. Las lecturas obligatorias, a su vez, son una parte esencial de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Por todo ello, docentes, padres e instituciones públicas se alarman ante el rechazo que los adolescentes expresan hacia la lectura. Sin embargo, a menudo olvidamos que las lecturas propuestas pueden no acercarse a los gustos del alumnado, o puede que incluso ni siquiera reflejen su realidad. Esto, por supuesto, puede ser parte del problema que atañe al trabajo de la comprensión lectora.

En el presente trabajo se esbozan propuestas que puedan ayudar a paliar esta situación. Las lecturas obligatorias de secundaria deben tener en cuenta los gustos de los adolescentes y sus realidades para que el trabajo en el aula funcione. Con este objetivo, se elaborará un itinerario de lectura para 3º y 4º de la ESO que combine los diferentes géneros literarios. A continuación, se ofrecerán actividades diversas para trabajar los diferentes aspectos de los títulos. Estas actividades trabajarán la comprensión lectora a nivel lingüístico, sociolingüístico y literario, y se realizarán durante la lectura o al finalizarla. Por último, se plantean las estrategias para la evaluación de las lecturas.

Palabras clave: itinerario de lectura, lecturas obligatorias, literatura juvenil, 3º de la ESO, 4º de la ESO

Abstract

Literature puts into words human nature. It speaks about what we are and what we could be. That's why reading is an essential part of education because it builds social and cultural people. Moreover, literature is another key of secondary school because it brings up the adults of the future. The required reading is an essential part of the subject of Lenguaje and Literature. Unfortunately, teenagers avoid reading as an academic activity and as simply entertainment. Even though that problem annoys teachers, parents, and public institutions, we usually forget to ask ourselves if the books suggested are catching the student's attention, or if those titles are even speaking about their reality.

The literature read in secondary school must pay attention to the likes of their public, so this project proposes several ways to work the required reading. Therefore, it will suggest a reading itinerary for the 3rd and 4th course of Secondary School. In addition, this project will also offer activities to evaluate and work on reading comprehension during and after the reading.

Key words: reading itinerary, required reading, young adult literature, 3rd Secondary School, 4th Secondary School.

Índice

1. Introducción	2
2. Marco teórico	3
2.1. Hábito lector.....	3
2.1.1. La competencia lectora	3
2.1.2. Leer nunca ha estado de moda	3
2.1.3. Propuestas de animación a la lectura	5
2.2. Literatura infantil y juvenil	7
2.2.1. La indefinición y ambigüedad de la Literatura Infantil y Juvenil.....	7
2.2.2. Posibles beneficios de la Literatura Infantil y Juvenil	10
2.2.3. Temas tratados en la Literatura Infantil y Juvenil.....	13
2.3. Los clásicos	14
2.4. Comprensión lectora	15
2.5. Motivación en las aulas.....	19
3. Itinerario de lectura	19
3.1. Itinerario de 3º de la ESO.....	20
3.1.1. Análisis de las obras.....	21
3.2. Itinerario de 4º de la ESO.....	23
3.2.1. Análisis de las obras.....	25
4. Metodología	29
4.1. Instrumentos para la recogida de datos	31
5. Estrategias de comprensión y competencia lectora durante la lectura.....	32
6. Evaluación.....	39
7. Conclusión	45
8. Bibliografía	46
9. Anexos	48
9.1. Entrevistas a autores de juvenil.....	48
9.2. Transcripción del número 44 del podcast «Literatura juvenil para escritores»: La literatura juvenil en las aulas con Esther Izquierdo	58
9.3. Fragmentos de textos trabajados	64

1. Introducción

La preocupación por la falta de interés del alumnado de secundaria hacia la lectura es algo generalizado. A pesar de que muchas veces los propios adultos no representamos un buen ejemplo a seguir, se habla, se escribe y se trabaja mucho para mejorar una situación que sigue pareciendo insalvable. Y, sin embargo, el resultado sigue siendo el mismo. Ciertamente este es un conflicto ineludible en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, y es por eso que se ha elegido este tema para el presente trabajo. El objetivo es ofrecer herramientas alternativas que puedan ayudarnos a caminar en la dirección correcta y lanzar una propuesta de lectura para los niveles de 3º y 4º de la ESO.

Esta propuesta cuenta, asimismo, con sus propios objetivos. En primer lugar, busca trabajar la comprensión de la obra que se esté trabajando en el aula —es importante matizar que no se busca comprobar que se haya leído, sino que se haya comprendido su sentido y su mensaje—. En segundo lugar, pretende que la lectura resulte un punto de partida para el debate, y que el alumnado vea la literatura como una opción de ocio más, no como algo aburrido y pretencioso.

El presente trabajo se dividirá en dos partes principales: por un lado, se presentará el marco teórico, que hablará del hábito lector, de la Literatura Infantil y Juvenil, del papel de los clásicos, de la comprensión lectora y de la motivación en las aulas.

Por otro lado, en la segunda parte del trabajo se realizará un supuesto práctico de la propuesta de lectura. Se comentará brevemente la metodología y después se expondrán los títulos escogidos para el itinerario de los dos niveles. Se comentarán los temas que pueden trabajarse en el aula y se aportará un breve análisis de las obras. Finalmente, se propondrán actividades para trabajar las lecturas y opciones de evaluación alternativas.

2. Marco teórico

2.1. Hábito lector

2.1.1. La competencia lectora

La competencia de comunicación escrita demanda que el alumnado de 3º y 4º de la ESO trabaje la lectura de textos literarios —entre otros— y desarrolle progresivamente una actitud crítica y reflexiva ante aquello que lee, sin olvidarse de organizar «razonadamente las ideas, exponiéndolas y respetando las ideas de los demás» (Orden EDU 362, pág. 133).

Según el bloque de educación literaria, estos textos literarios pueden ser tanto obras de la literatura española y universal como de literatura juvenil. Se dice también que esta actividad lectora debe enfocarse como una «fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de [los] propios gustos [del alumno, así como] sus intereses literarios y su autonomía lectora» (op. cita, pág. 138).

Sin embargo, con frecuencia observamos que las lecturas obligatorias que se trabajan en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura son todo menos una fuente de placer y que, para colmo, no se logra con ellas que el alumnado desarrolle una visión crítica y reflexiva, sino que a menudo solo se consigue que estos aborrezcan la lectura e ingenien diferentes estrategias para superar la prueba de evaluación.

Debemos preguntarnos, entonces, qué estamos haciendo mal, qué es exactamente la literatura juvenil y cómo podemos llevarla a nuestro terreno para trabajarla en el aula de la manera más satisfactoria posible. En este epígrafe se esbozarán algunas posibles respuestas a estas incógnitas.

2.1.2. Leer nunca ha estado de moda

«Leer no está de moda; al contrario, es una actividad muy poco valorada por la sociedad, por los medios de comunicación y, particularmente, por los jóvenes: a muchos adolescentes, de los que leen habitualmente, les da vergüenza reconocer ante sus amigos

que son lectores» (Torremocha, 2005:1). Resulta difícil no comulgar con esta afirmación. Ciertamente, la lectura es una opción de ocio minoritaria, pero sería necesario matizar que nunca ha sido de otra manera.

Don Quijote y Ana Ozores son solo dos ejemplos del tópico literario del loco lector, aquel que se deja llevar por la fantasía de la ficción y está destinado a perderlo todo a cambio de una realidad que solo existe en su mente. A esto se le añadió, en la etapa del franquismo, la figura de la «chica novelera» —también conocida a veces como «chica rara»—, un tópico bastante similar que escapaba de las fronteras de la literariedad para reflejarse en aquellas jóvenes que se alejaban de los límites sociales marcados por dictadura. Autoras como Carmen Martín Gaité, Gloria Fuertes o Carmen Laforet se identificaban con esta descripción de mujer.

Sin embargo, tal y como indica Esther Izquierdo en el número 44 del podcast «Literatura juvenil para escritores», la manera en la que los lectores se relacionan entre ellos ha ido evolucionando en las últimas décadas. Izquierdo, profesora interina de Lengua en secundaria, pone como ejemplo su propia experiencia personal y la compara con la realidad que observa en sus alumnos en el día a día.

Según esto, cabe suponer que el prejuicio hacia la lectura no nace de la actualidad ni de los jóvenes, sino que es algo inherente a la sociedad. Sí es cierto que actualmente nos vemos expuestos a tal cantidad de contenido que gestionar la oferta de estímulos puede llegar a ser realmente difícil. Si hace un par de siglos la literatura debía competir con el teatro, a día de hoy se añaden el cine, internet y los videojuegos, fuentes de entretenimiento cada vez más envolventes y desarrolladas.

Como docentes, está en nuestra mano emplear estas herramientas ni más ni menos como lo que son, un recurso más. El cine lleva conviviendo con las aulas muchos años, las TIC forman parte de las competencias básicas que deben incluirse en la programación anual del centro, y algunas propuestas educativas innovadoras proponen partir de videojuegos para aproximarse así a la realidad de los alumnos. Teniendo todo esto en cuenta, tal vez lo más productivo no sea lamentarse de que los jóvenes de hoy en día no leen, sino preguntarse cómo podemos demostrarles que la lectura puede ser una opción de ocio tan buena como cualquier otra.

2.1.3. Propuestas de animación a la lectura

Imponer algo no suele funcionar para atraer la atención de casi ningún adolescente, y de eso nos habla Torremocha cuando sugiere que la lectura debe proponerse como ocio, no como una obligación. «Hay muchos tipos de lectura, muchos de ellos instrumentales, pero la verdadera lectura es la voluntaria, la que no tiene ninguna finalidad más allá de ella misma» (2005:4). Si se logra que el alumno descubra el gusto por la lectura por sí mismo, habrá muchas más posibilidades de que siga leyendo en el futuro. Existen muchas posibilidades para trabajar las obras y autores del currículo, y no todas tienen por qué pasar por la lectura obligatoria, pero esto ya se tratará más adelante.

Desafortunadamente, parece que las propuestas de animación a la lectura no terminan de funcionar. Cristina Pietro Solano (autora de títulos como *Quererte.net*, *Rebelión roja* o *Realidades soñadas*), cuenta que ella «era una de esas personas a las que sus padres castigaban sin leer, y aun así las lecturas obligatorias eran una soberana tortura»¹ para ella.

Teniendo esto en cuenta, tal vez el problema sea el enfoque que se aplica en el aula. Estudiosos y docentes se dividen entre aquellos que están a favor de las lecturas obligatorias y aquellos que las condenan. Torremocha, sin embargo, se inclina por combinar ambas opciones, y tal vez podríamos añadir que sería importante trabajar cualquiera de los dos métodos según cuál sea el que se adapte mejor a un grupo de alumnos en concreto.

En el caso de que se decida proponer una lectura obligatoria para todos los alumnos, es esencial que el docente tenga en cuenta una serie de observaciones. Debería asegurarse, por ejemplo, de que las lecturas se ajusten a la «capacidad comprensiva e interpretativa del lector a quien se dirigen» de tal manera que el texto ayude a los alumnos a «despertar su imaginación e interpretar el mundo». (Torremocha, 2005:4).

Juan Cervera (1991, p. 252) [referenciado en Ruiz Huici, K. (1999:27).] dice de la adolescencia que

[son los] rasgos característicos [que llevan a la] maduración sexual [...]; la inestabilidad emocional e incluso la hipersensibilidad, la aparición del pensamiento abstracto y del razonamiento dialéctico, y el interés por la observación de sí

¹ Las transcripciones de las entrevistas aparecen en los anexos de este trabajo. Este fragmento en concreto se encuentra en la página 49. A partir de ahora se indicará (anexos: número de página).

mismo. Este período a menudo va acompañado de frustraciones y de esfuerzos por descubrir la propia identidad y hasta el sentido de la vida. La rebeldía suele ser consecuencia de la confusa situación y del deseo de autoafirmación.

En ese sentido, podríamos considerar que uno de los objetivos de la LIJ² es adaptarse a la fase psicoevolutiva de los alumnos adolescentes. Como veremos más adelante, aunque es verdaderamente difícil establecer los límites de la literatura juvenil, sí podemos decir que es bastante habitual que los autores traten temas como el autodescubrimiento o la identidad, sin olvidar, por supuesto, otros temas universales que podríamos encontrar en cualquier otra obra literaria.

Otra de las características que más pueden definir la literatura juvenil es la interpelación al lector. Estas obras cuentan con un lenguaje más sencillo y directo y suelen estar protagonizadas por personajes de la edad de sus lectores. Esto, tal y como se verá más adelante, hace que se traten temas relacionados con la etapa vital que ellos están experimentando: la adolescencia. Todo esto consigue que el lector sienta que le están hablando directamente a él. Si la LIJ se trabaja bien, es posible que este tipo de obras resulten más directas y atractivas para el lector que la literatura adulta. Por lo tanto, no se trata solo de que el estilo narrativo sea ligero o fácil de leer; el vínculo que se establece entre el texto y el lector pretende ser más estrecho y cercano. Y es ese vínculo el que puede llevarnos a conseguir lectores a largo plazo.

Esto no significa que todos los clásicos deban ser desterrados, o que toda la literatura juvenil sea recomendable. Hemos de tener en cuenta que la adolescencia puede no ser la mejor etapa vital para acercarse a los clásicos, pero también cabe recordar que «las expectativas lectoras del lector joven por sí solas no aseguran el acceso a una literatura de calidad, aunque sea una literatura de éxito comercial» (Ruiz, 1999:31). Lo ideal, entonces, sería encontrar un punto medio entre ambos extremos, sin perder nunca de vista el objetivo principal: en primer lugar, demostrarle al alumnado que la lectura puede ser una fantástica opción de ocio —puede que incluso acabe siendo su favorita— y, en segundo lugar, formar lectores críticos.

² Literatura Infantil y Juvenil. A partir de ahora, se utilizarán estas siglas.

2.2. Literatura infantil y juvenil

2.2.1. La indefinición y ambigüedad de la Literatura Infantil y Juvenil

Como ya se avanzaba en el epígrafe anterior, es muy complicado definir los límites de la literatura juvenil. Lo primero que se podría decir para esbozar unas características es que estas obras suelen estar destinadas, evidentemente, a un público joven. Pero esta clasificación es mucho más compleja de lo que puede parecer a simple vista. Normalmente se entiende que la literatura juvenil propiamente dicha se dirige a lectores de entre 13 y 20 años, pero, recientemente se han añadido otras subcategorías, como la *middle grade*, (10-13 años), la *young adult* (13-17 años) y la *new adult* (17-30 años). Sin embargo, estas fronteras también resultan difusas, porque cada lector sigue un ritmo madurativo distinto.

En segundo lugar, la LIJ aborda temas de interés para estos rangos de edad. Como se decía anteriormente, suele ser habitual que se traten temas como la identidad o el autodescubrimiento, pero también otros como la amistad, el primer amor, la rebeldía o la salud mental, entre otros. Nando López (autor de obras como *La edad de la ira*, *Malditos dieciséis*, *La versión de Eric*, *Hasta nunca*, *Peter Pan* y muchos otros) sostiene que la LIJ aborda los problemas, las situaciones y las inquietudes de sus lectores objetivo³, aunque esto no significa que no pueda ser leída por lectores de cualquier edad.⁴

Trata de captar su atención y emocionarles, pero además puede ser leída por cualquier otro lector, tenga la edad que tenga. Hay muchos clásicos ya de la LIJ, como *Rebeldes*, de Susan e. Hinton, o *El guardián entre el centeno*, de Sallinger, donde resulta difícil poner el límite entre si son juveniles o adultos.

(Anexos: 52)

Para sostener esta argumentación, el autor se apoya en que su novela *La edad de la ira* fue finalista del premio Nadal, y que más adelante ha sido compartida por lectores de todas las edades. Comenta también que aquellos lectores que comparten etapa vital con los protagonistas seguramente vivan la experiencia lectora de una manera más intensa, pero eso no quiere decir que los adultos no puedan disfrutar de la obra, que no puedan empatizar con la nueva generación, o recordar el adolescente que fueron —y que

³ Aquellos lectores a los que se dirige una publicación en concreto. En este caso, serían jóvenes entre 13 y 20 años, aproximadamente.

en parte todavía son— y «llevar a cabo una introspección sobre [su] propio proceso vital y educativo» (op. cita).

En tercer lugar, se discute mucho acerca de la calidad literaria de la LIJ. En un principio, estas obras no tienen permitido el acceso al canon porque son consideradas “subliteratura” (Muñoz, 2011:9). Según la crítica, la literatura es aquella que es testimonio de la realidad de una parte de la sociedad, en un lugar y un momento determinado, aquella que refleja los más profundos y universales sentimientos del ser humano, mientras que la subliteratura es aquella se limita a reproducir clichés y lugares comunes, y que solo busca entretener superficialmente. Sin embargo, como ya se ha indicado, existen clásicos de la literatura que en su día fueron títulos juveniles, y hoy en día podemos encontrar en los catálogos de varias editoriales de LIJ obras destinadas a hacernos reflexionar.

K. Ruiz Huici defiende que «podemos diferenciar una obra literaria de otra que no lo es, pero sigue siendo problemático discriminar los factores textuales o de estilo por los cuales pudiéramos afirmar que una obra literaria tiene más calidad que otra» (1999:28).

Myriam M. Lejardi (*Del amor y otras pandemias*) se resiste a definir la LIJ porque teme que esto pudiera aumentar el prejuicio que tenemos sobre este tipo de obras. «Como si existiera una literatura de verdad y luego esa para los adolescentes» (anexos: 50), o como si la edad del destinatario estableciera la validez de dicha literatura. En realidad, esto no debería ser así, ya que la oscuridad o claridad del texto no determina su excelencia, y, de todas maneras, una obra de literatura juvenil puede adaptarse a esa capacidad del lector —comprensiva e interpretativa— que se mencionaba antes, en un amplio rango de complejidad. Por otro lado, se ha de tener en cuenta que, en todo caso, más que la calidad de los lectores, estaríamos valorando la calidad de los autores.

Volviendo a Nando López, él mismo sostiene que, tanto si escribe para jóvenes o para adultos, siempre procura ser igual de exigente consigo mismo. Iria G. Parente y Selene M. Pascual (tándem que parece destinado a relevar a Laura Gallego en el liderazgo de la LIJ y autoras de obras como *La flor y la muerte* o *Alma y los siete monstruos*) explican que ellas ni siquiera piensan en los lectores hasta que la obra ya está escrita. «Las barreras de la literatura juvenil son tan difusas que a veces nosotras mismas no tenemos claro si estamos escribiendo dentro de la categoría. Al final, es la

editorial la que decide cuál es el público objetivo, una vez la historia está escrita» (anexos: 49).

En una librería resulta bastante fácil identificar los títulos de literatura juvenil, ya que suelen presentarse con portadas de colores llamativos e ilustraciones muy elaboradas. A menudo, es este mismo interés comercial el que juega en su contra y hace que la LIJ sea vista con rechazo. Sin embargo, tal y como se verá más adelante, esto no significa que todas las obras vendan su calidad literaria a cambio de acceder a más lectores o a una mayor rentabilidad económica.

Según autores como K. Ruiz Huici o A. B. S. Otero, el verdadero problema es que no contamos con un verdadero corpus académico que separe la literatura juvenil de calidad de la «subliteratura» juvenil. Esto puede deberse a que «la estilística y la crítica textual han tendido tradicionalmente a negar la existencia de la literatura infantil y juvenil como géneros literarios diferenciados y sólo ha distinguido lo literario de lo que no lo es» (Ruiz, 1999:29). En la actualidad se ha superado el debate sobre la existencia de la LIJ, pero parece que aún queda mucho por hacer. Todavía es necesario definir, por poner un ejemplo, «en qué consiste la literariedad de la literatura juvenil, qué rasgos textuales confieren cualidad y calidad literaria a una obra escrita para jóvenes» (op. cita, pág. 29). Al hilo de esto, Otero argumenta que la LIJ no ha alcanzado aún una categoría que la legitime como literatura. Es decir, más allá de las prácticas educativas o comerciales que la rodean.

Aún hoy varias facultades no tienen ninguna cátedra dedicada a Literatura Infantil a lo largo de la formación de grado de la carrera de Letras. Los especialistas en el campo son escasos y los Congresos específicos de LIJ se encuentran interceptados por pedagogos, bibliotecarios y maestros.

(Otero, 2016: 5)

Se considera calidad literaria la capacidad de un texto para transmitir correctamente unas emociones humanas en relación con un tema y un mensaje, la habilidad para reflejar una sociedad o una comunidad, adscritas a un espacio y un lugar. La estética de la recepción, por otra parte, «se centra en la manera en que un lector recibe, recrea, interpreta e interioriza, a través de la actividad lectora, una determinada obra literaria» (Ruiz, 1999:29).

Pero tampoco es recomendable perder el foco. El primer objetivo del docente no es valorar críticamente una obra, sino lograr que los alumnos desarrollen un hábito lector

y que además lean de manera crítica. Esto supone que puede llegar a ser más didáctico y enriquecedor leer con los alumnos una obra de LIJ y debatir con ellos qué rasgos la acercan o la alejan de la calidad literaria. Este tipo de ejercicios, de hecho, ayudarían también a trabajar la competencia de conciencia y expresiones culturales.

2.2.2. Posibles beneficios de la Literatura Infantil y Juvenil

Encontramos cuatro beneficios principales, que a su vez pueden seguir ayudándonos a definir la categoría literaria a la que nos referimos. En primer lugar, como ya se mencionaba anteriormente, la literatura debe hacer reflexionar al lector, y la juvenil no debería estar exenta de este requisito. Nando López confiesa que aborrece la literatura con moraleja.

Para mí, literatura nunca tiene que tener moraleja o una explicación final. Pero sí tiene que abrir una línea de diálogo, y tiene que abrir debate. En mi última novela juvenil, *El don de Ariadna* —una distopía que aúna el futurismo con la mitología—, se plantean muchos temas políticos, y sobre todo donde yo me pregunto qué está pasando con una sociedad cada vez más desinformada, pero, a la vez, con más formas de informarse. Se habla de la libertad de expresión, de la importancia de la cultura como arma para defendernos de esa manipulación. Pero también es una saga llena de acción, de mitología, de situaciones que mezclan la fantasía y la aventura... porque yo lo que quiero es que, al final de la lectura, la persona que lo lea tome las riendas del relato y decida al respecto, y saque sus conclusiones.

(Anexos: 53)

A menudo, se tiene el prejuicio de que el catálogo de literatura juvenil lo componen exclusivamente novelas románticas, de fantasía, o contemporáneas enfocadas a tratar el tema del *bullying*. Como veremos en la segunda parte de este estudio, *El odio que das* hace que el lector reflexione acerca de la convivencia de la comunidad negra con el resto de la sociedad estadounidense, y habla además del luto cuando la muerte es injusta, del miedo a las represalias cuando se pertenece a una minoría criminalizada, y de la necesidad de alzar la voz para protestar cuando todo juega en nuestra contra.

Siega —también propuesta como lectura en este trabajo— hace que el lector se plantee qué papel puede tener la muerte en lo que somos y qué es aquello que nos hace verdaderamente humanos. Como la novela de Nando López, la obra de Neal Shusterman no deja de ser una distopía, pero al mismo tiempo propone cuestiones morales y políticas

de gran calado. He aquí un breve ejemplo: si lográramos desterrar la mortalidad natural de manera definitiva, si la humanidad conquistara la eternidad, ¿valoraríamos el arte como lo hacemos? ¿Cuándo nos cansaríamos de vivir?

Otros títulos, como *Quererte.net* o *Alma y los siete monstruos* hablan de salud mental. En concreto, de la autoestima y de la depresión, respectivamente. En segundo lugar, ya se ha comentado que la literatura juvenil también puede tratar temas como la identidad o el autodescubrimiento, por lo que puede ayudar al lector a encontrarse a sí mismo. No debemos olvidar que «la literatura es una esfera más desde la cual los humanos intentamos comprender al mundo circundante y a nosotros mismos y construir sentidos que nos ayuden a sobreponernos a los cambios» (Chovancova, 2015: 2), y esto puede aplicarse también a la adolescencia.

Pero también puede acercar al lector a realidades que no sean parecidas a la suya. Es muy común también que la LIJ hable de diversidad sexual, de raza o de condición física. A raíz de esto, López confía en la literatura como

vehículo de empatía, porque nos permite ponernos en la piel de otras vidas. Y en ese sentido es muy poderoso en el caso de la LIJ cómo una historia puede permitir que muchos chicos y chicas muy jóvenes se planteen vidas y situaciones que no conocen o que no les pertenecen. En *La versión de Eric*, el protagonista es un chico trans con altas capacidades.

(Anexos: 54)

Según Chovancova, para algunos investigadores como los estadounidenses W. Welsch, R. Sims, M. Cai, D. L. Henderson y T. Young, esta representación de diferentes realidades es prioritaria, ya que

establecen un requisito primordial para que la representación de los grupos minoritarios pueda tener algún efecto positivo en las concepciones de los lectores: la autenticidad. Hasta tal punto es así, que la autenticidad se erige en el criterio básico para evaluar la calidad y adecuación de la LIJ multicultural

(Chovancova 2015: 5-6).

Este es un rasgo importante de la LIJ, ya que esta se concibe también como un vehículo para proponer una sociedad mejor a la que dirigimos. Es habitual, por lo tanto, que en las obras de literatura juvenil encontremos mucha crítica social, acompañada de una propuesta que nos haga avanzar hacia el futuro. Y tiene sentido, sobre todo si tenemos en cuenta que se dirige a los adultos que sustentarán la sociedad del mañana.

Sin embargo, también es importante enseñar a los alumnos cuáles son los límites de acción de la literatura, qué podemos esperar de ella y cómo podemos trabajar con ella para acercarnos más a nuestros objetivos. Juan Bonilla habla de la insatisfacción y frustración que nos pueden provocar unas expectativas demasiado altas, y nos advierte lo siguiente: «la literatura no da respuestas a ninguna pregunta, y cuanto más mayúscula sea esa pregunta menos satisfecha podrá ser por la literatura» (2008:3). Cuando esas expectativas no se corresponden con la realidad, la literatura parece convertirse en un engaño, en una estafa.

Algo así es lo que debió sentir Alonso Quijano cuando, leyendo libros de caballerías, decidió que el mundo donde quería vivir era un mundo ya extinto y desolado donde las reglas de la caballería habían quedado caducas y la nobleza y el honor de los caballeros hacía tiempo que había muerto.

Bonilla, 2008: 4

Forma parte de la labor docente, por lo tanto, enseñar a los alumnos qué puede y qué no puede hacer la literatura; es importante ayudarles a interpretar el texto desde una distancia sana y crítica para que en un futuro ellos mismos puedan discernir qué obras no son más que una idealización nociva y qué obras pueden aportarles herramientas útiles para su vida diaria.

En tercer lugar, ayuda también a acercar la literatura a su realidad, y les demuestra a los lectores adolescentes que los libros no tienen por qué ser algo aburrido y polvoriento, ni tienen por qué estar escritos por autores que murieron muchos siglos atrás. Al hablar de las charlas que se organizan en algunos centros con los autores de literatura juvenil, Esther Izquierdo comenta que esta es una experiencia muy especial para los alumnos; a raíz de esto, la entrevistadora del *podcast* comenta que asistir a uno de estos encuentros le hizo ver que no tenía por qué esperar a ser una anciana para escribir sus propias historias (Tárraga, 2020-presente, 7m 10s), y esto nos lleva al bloque de expresión escrita del currículum. Se puede trabajar la expresión desde la escritura creativa, y puede ser muy enriquecedor —en más de un sentido— que los alumnos descubran que la literatura está al alcance de todos.

El cuarto punto está relacionado con el anterior. Si la literatura juvenil se descubre como algo cercano a la realidad de sus lectores, puede resultar un gran aliado para ayudarles a descubrir el gusto por la lectura. Recientemente, las redes sociales no solo posibilitan que los jóvenes lectores conozcan más títulos que antes, sino que además facilitan el poder compartir ese descubrimiento con otros lectores y recomendar lecturas

nuevas. Izquierdo afirma que, si bien es muy difícil competir con otros géneros de entretenimiento como *Youtube* o los videojuegos,

el que lee cada vez lee más [...]; alguien en RRSS o en alguna otra plataforma [comenta qué ha leído] [...] y eso va corriendo como la pólvora, y consigue que se multipliquen los lectores. Y eso antes no existía. Yo recuerdo mi situación y miro la de ahora con envidia [...]. Veo cómo descubren el mundo de *booktube* y de repente se les abre una ventana mental, porque es su idioma.

(Tárraga, 2020-presente, 5m 42s).

2.2.3. Temas tratados en la Literatura Infantil y Juvenil

En el epígrafe anterior se mencionaba una gran variedad de temas que la LIJ puede atender y que realmente atiende de manera habitual. Sin embargo, no deja de ser una literatura dirigida a adolescentes. Como se comentaba más arriba, estos lectores se encuentran aún en etapa de formación, y es legítimo que docentes y padres se preocupen por lo que leen, o por cómo esto puede llegar a afectarles, para bien y para mal.

Según Otero, los temas tabú se silencian por considerarse poco adecuados para los niños, y estos suelen ser la guerra, la muerte, el sexo, las adicciones, las enfermedades y la política (2016:4). Sin embargo, los alumnos de secundaria se encuentran entre los 12 y los 18 años, por lo que algunos autores, estudiosos y docentes consideran que esta es una buena etapa para empezar a introducir esta realidad que, de hecho, ellos acabarán descubriendo tarde o temprano.

Todos los autores entrevistados para este estudio coinciden en que la LIJ puede y debe tratar todo tipo de temas. Cristina Pietro Solano argumenta que «tener miedo de hablar con los jóvenes de ciertas cosas [es lo peor que podemos hacer, ya que] se van a encontrar con ellas de todas maneras» (anexos: 48), y puede ser más peligroso encontrarse con el mundo sin censuras cuando no han sido preparados para ello. Iria G. Parente, Selene M. Pascual y Raquel Arbeteta (autora de *Te traeré a casa*) añaden que esto solo nos distanciaría de los alumnos, ya que supondría infravalorarlos o asumir que viven «en otro mundo».

Saben, igual que sabemos los adultos, que existe el sexo, el alcohol, la enfermedad, el miedo... Y, aunque todavía se estén formando, tratar de aleccionarlos, de venderles una moraleja muy obvia, puede conllevar que aborrezcan leer (entre otras muchas cosas). Incluso con los peores ejemplos, con esas novelas en las

que no es que se trate una relación tóxica, sino que se romantiza, una persona joven, especialmente si hablamos de gente que tiene 16 años o más, considero que es capaz de entender que eso está mal. Los habrá que no, por supuesto (igual que hay adultos que no lo entienden). Pero sobreprotegerlos, cuando están expuestos a este sinnúmero de influencias de las que he hablado antes, es absurdo.

(Myriam M. Lejardi, anexos: 51)

En realidad, lo más importante no es qué se cuente, si no cómo, y todos coinciden en esto también: escribir para adolescentes implica ser muy cuidadoso con la sensibilidad con la que se habla de según qué cosas, para ayudar así a que los lectores puedan alcanzar la mejor versión de sí mismos. Podemos hablar de suicidio —como hace Nando en *Malditos dieciséis* o en *La versión de Eric*—, por ejemplo; de la homofobia y la violencia familiar (*La edad de la ira*), o de la violación y todas las formas de violencia machista (*Nadie nos oye*). Proponer lecturas como estas puede despertar el debate de la ideología en el aula —mucho más visible en obras como *El don de Ariadna*—, sin embargo, cabe recordar que la literatura nunca está exenta de ideología, mucho menos la adulta. Justamente por eso es tan importante estudiar la literatura juvenil, escoger con cuidado las lecturas de los alumnos y leer con ellos.

En definitiva, definir la literatura juvenil es muy complicado, sobre todo porque no hay suficientes estudios en los que nos podamos apoyar. Entran en juego demasiados detalles muy diversos, como la temática, la edad de los lectores o la influencia comercial que pueden ejercer las editoriales, por lo que al final tenemos muchas definiciones y ninguna concluyente. Aun así, podemos empezar diciendo que la LIJ es aquella que resulta atractiva para los lectores jóvenes, aquellos que están aún en su etapa formativa y que trabajan a diario para construir el adulto que serán algún día.

2.3. Los clásicos

Desterrar los clásicos de las propuestas de lectura también sería un grave error, ya que algunos títulos —como *Romeo y Julieta* o *La isla del tesoro*, por poner dos ejemplos muy manidos— sí pueden ayudarnos a mostrarles a los alumnos que la literatura sigue hablándoles a ellos también. La orden EDU/362/2015 pide que en 3º de la ESO se haga en el aula una «aproximación a los géneros literarios y a las obras más representativas de la literatura española de la Edad Media al Siglo de Oro a través de la

lectura de fragmentos significativos y, en su caso, textos completos» (pág.129). En el caso de 4º ocurriría lo mismo desde el Neoclasicismo hasta la actualidad. Esto es muy significativo, ya que deja a los docentes un margen considerable para acercarse al currículo desde diferentes enfoques.

Los clásicos son necesarios para vivir la universalidad de la literatura, para entendernos a nosotros mismos y reflexionar sobre la naturaleza del ser humano. Aun así, es posible que no baste presentar el texto sin más. Tal vez, para que sea posible trabajar esto con los alumnos de la ESO, los docentes deban ayudarse de otro tipo de estrategias.

El profesor puede recurrir a una buena adaptación, a la explicación y análisis en el aula o a la representación teatral —con la intención de «darle vida a la obra»—; se puede proponer a los alumnos que se pongan en la piel de un personaje de ficción de la literatura española, como el Quijote, y que inventen una nueva aventura. Los clásicos perviven en el tiempo porque su tema y su mensaje no caducan, por lo que también se les puede pedir que se imaginen de qué manera se reflejaría esa misma obra en la actualidad. Cualquier cosa que nos ayude a vincular esas obras con la realidad de los alumnos es perfectamente válida.

2.4. Comprensión lectora

A pesar de que toda propuesta de lectura debe contemplar el trabajo de la comprensión lectora, la intención aquí no es profundizar en la comprensión lectora, sino sentar unas bases que puedan sernos útiles para la aplicación práctica que es el centro de este trabajo, es decir, el itinerario de lectura.

La comprensión lectora es uno de los grandes pilares del currículo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, como no podría ser de otra manera, pero podríamos preguntarnos para qué sirve leer, o cómo podemos poner en marcha las habilidades que nos proporciona la lectura. Hoy en día sabemos que el proceso de leer no se limita a la habilidad simplista de leer, a la reproducción sistemática del texto y a la decodificación del material escrito. Ni siquiera se llega a una comprensión literal de aquello que leemos.

Cuando hablamos de comprensión lectora nos referimos a un entendimiento más profundo que nos lleve a reflexionar sobre la información que hemos recibido. El texto está pensado para aportar estrategias y herramientas que puedan servirnos para nuestra vida diaria en sociedad, pero ha de ser el lector quien alargue la mano, tome esos recursos y los utilice adecuadamente.

Elena Jiménez Pérez da un paso más allá y distingue entre comprensión y competencia lectora. Para ella, la comprensión lectora es la «capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito» (2014: 7). A su vez, este concepto está abarcado por otro más amplio, la competencia lectora.

[Esta es] la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta forma, la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona, y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad (op. cita).

Existen dos niveles principales de representación del texto para poder alcanzar un nivel de comprensión adecuado. Por un lado, tenemos lo que se conoce como base del texto, «el nivel de representación mental de contenido que se ha explicitado en el texto de una forma abstracta y reducida, en la que se preserva el significado, pero no la exactitud de las palabras y de la sintaxis. Este nivel de representación adopta, por tanto, un formato abstracto y conceptual, pero muy próximo al contenido explícito del texto» (León, Olmos y Escudero, 2012: 20). Por otro lado, tenemos el modelo mental, cuya representación «guarda más parecido con nuestra experiencia propia relacionada con la situación referida por el contexto que con las características gramaticales o estructurales del propio texto» (op. cita). De esta manera, si ponemos el supuesto de una narración, el modelo mental generaría los personajes de esa historia en nuestra mente; les daría forma a sus rasgos físicos, a su personalidad, al lugar de la acción y a los sucesos que desarrollan el hilo argumental. Se construiría, por lo tanto, «un micromundo mental mediante la conexión de la información del texto con el conocimiento previo, fruto de la propia experiencia» (op. cita). A través de este proceso de construcción mental, podemos construir este tipo de realidades mentales, pero, en el supuesto de un artículo científico, también podemos crearnos un mapa mental de conceptos que nos aporten recursos para futuros proyectos.

Queda claro que la lectura es un recurso que nos conecta con nuestra sociedad y nos capacita como personas y como ciudadanos. Cabe deducir, por lo tanto, que una competencia lectora atrofiada o poco desarrollada no solo limitará nuestras posibilidades individuales, sino que además puede desarrollar consecuencias negativas a una escala mayor. Para evitar esto, ambas habilidades se pueden entrenar con el tiempo y la práctica, como cualquier habilidad cognitiva o cualquier otro músculo.

Algunos estudios indican que «la obtención de una comprensión completa de un texto requiere que el lector agregue información complementaria de su propio conocimiento», y el caso es que existen muchísimas estrategias para trabajar este proceso.

De hecho, son tantas las estrategias y los debates sobre de la mejor manera para llevar a cabo esta práctica, que a veces resultan inabarcables. Algunos se cuestionan si «las habilidades de comprensión que los niños adquieren mediante el lenguaje oral pueden servir de fundamento para el desarrollo de la futura comprensión lectora» (Sanz, 2010:1), y es muy posible que así sea, sobre todo en las primeras etapas de la educación. Con la lectura no se persigue el único objetivo de conseguir que los alumnos asimilen el significado de un texto escrito; también se pretende que favorezca la interacción social y despertar el gusto por las narraciones, y en este sentido puede ser muy útil la expresión oral.

Hay muchísimas más estrategias que podemos poner a prueba, como la producción de textos narrativos para favorecer la transición entre el lenguaje oral y la comprensión lectora, pero esto lo veremos más adelante, en el epígrafe de «Estrategias de comprensión y competencia lectora durante la lectura». Sin embargo, sí parece pertinente comentar que también existen unas cuantas contraindicaciones u obstáculos que podrían dificultarnos este entrenamiento lector.

Hoy sabemos con certeza que los problemas de comprensión se producen en buena medida como consecuencia de una inhabilidad lectora, muchas veces iniciadas desde una clara desmotivación del alumno, que suele ser el denominador común del fracaso académico en cualquiera de sus fases y desarrollo.

(León, Olmos, Sanz y Escudero, 2010: 2)

Esta desmotivación hacia la lectura llama mucho la atención en la educación secundaria, ya que se sabe que los niños de educación infantil y primaria leen mucho

más y por voluntad propia⁵. La pérdida del interés puede desarrollarse por varios motivos. Según Sanz y León, existen seis errores lectores que podrían pasarnos factura. Aquí destacaremos la falta de afectividad, la escasa definición de los objetivos de la lectura y los textos poco motivadores.

Por lo que respecta al primer punto, se indica que, en caso de ejercer una presión excesiva sobre el alumno, este puede reaccionar rechazando la lectura. En el sistema educativo, concretamente, a menudo se observan «métodos que concentran todo su interés en los significantes, olvidando el significado, es decir, olvidando la función comunicativa y relacional que tiene el lenguaje» (op. cita, pág. 5). Esto provoca que el lector no solo no consiga asimilar la información del texto, sino que además favorece su frustración y enturbia el proceso de aprendizaje.

Tampoco suelen exponerse con claridad los objetivos de lectura. Al alumno solo le llega la información de que debe leer —o fingir que lee— para superar una serie de pruebas académicas. Puede que lo vea incluso como una actividad aburrida y sofisticada que nada tiene que ver con él. Esto puede agravarse si no dispone de modelos de conducta a su alrededor que lean por placer.

A estas problemáticas se le añaden, habitualmente, textos poco motivadores, que tampoco consiguen conectar con la realidad del alumno.

Con demasiada frecuencia ofrecemos a los niños y jóvenes textos desinflados, vacíos de interés, y cuya lectura supone un esfuerzo desproporcionado con los beneficios que de ella se obtienen. Deberíamos ofrecer a los niños textos que verdaderamente les resulten interesantes, que no les defrauden, textos en los que se vean reconocidos como personas, textos que les motiven

(op. cita).

Estas son solo algunos de los obstáculos que tanto el alumnado como el docente pueden encontrarse en el momento de trabajar la comprensión y la competencia lectoras. Como ya se ha mencionado con anterioridad, la envergadura de esta problemática es inabarcable. Es por ello que este trabajo solo pretende señalar las diferentes aristas del conflicto y aportar posibles estrategias para reducir su impacto negativo.

⁵ La Federación de Gremios de Editores de España (FGEE) indica en su informe de 2020 que un 87% de los niños entre los 6 y los 9 años lee habitualmente libros no de texto y la media de horas de lectura se mantiene en torno a las 3 horas semanales. De los 10 a 14 años, este valor baja un 10 % y, de los 14 a los 18, solo un 50 % de ellos elige la lectura como opción de ocio voluntaria.

2.5. Motivación en las aulas

Tanto los estudiosos⁶ como los resultados en clase suelen demostrar que los alumnos de secundaria no leen o, lo que es peor, que no entienden lo que leen. Es posible que no haya una fórmula ganadora para conseguir que la literatura destierre a los videojuegos, pero quizás sí sea factible pretender que algunos alumnos descubran una pasión por la lectura que no sospechaban, o que la mayoría de ellos mejore sus habilidades de comprensión lectora. En este epígrafe, y durante toda la segunda parte de este trabajo, se tratará de ofrecer estrategias para que el objetivo parezca un poco más realista.

Esther Izquierdo defiende que la mejor manera de venderle la lectura a un adolescente es atraer su atención a través de sus gustos, pero, aunque seguramente esto nos llevaría a hablar de listas de lecturas abiertas, a libre elección de títulos:

Si no pueden verse en los ojos del otro, si no pueden verse en el libro, no se creará ninguna conexión. Y cada alumno es diferente. En un aula de 30 yo tengo 30 alumnos distintos. Y no puedo trabajar un libro para todos, porque llegaré a uno, a dos, a cinco, si tengo suerte, pero no llegaré a todos.

(Tárraga, 2020- presente, 12m 48s)

Tradicionalmente, se considera que la estrategia de las listas abiertas o semi-abiertas no suele funcionar. Sin embargo, ya se comentaba que, para conseguir que el alumno no aborrezca la lectura, el primer paso debería ser desvincular esta actividad de las evaluaciones. Si leer es una obligación, es probable que nunca se acerquen a un libro por ocio. Afortunadamente, hay muchas maneras de hacer que una evaluación no parezca una evaluación.

3. Itinerario de lectura

A continuación, se expondrán los títulos escogidos para 3º y 4º de la ESO. El itinerario constará de cuatro categorías —clásicos, cómic, teatro y literatura juvenil—, y cuatro y seis títulos, respectivamente. Aunque lo habitual es leer un título por trimestre,

⁶ Un ejemplo de estos estudios serían los informes de Leandro Molina Villaseñor, de Julián Pindado Málaga o de Federación de Gremios de Editores de España (FGEE).

se ha considerado oportuno ofrecer más de una opción en alguna categoría, con la intención de que sea el docente el que escoja entre un título u otro de las dos opciones según el grupo de alumnos, o según el tema que quiera trabajar en clase.

3.1. Itinerario de 3º de la ESO

En el caso de 3º de la ESO, las obras se acercan más a la fantasía —como en el caso de *El castillo ambulante*—, al misterio —Marina—, a las relaciones sentimentales —*Laura Dean me ha vuelto a dejar*— y a narrativas más cercanas a los cuentos populares —*El castillo ambulante* o *Un monstruo viene a verme*—.

- WYNNE JONES, Diana. (2018). *El castillo ambulante*. Editorial Nocturna.
- TAMAKI, Mariko y VALERO-O'CONNELL, Rosemary. (2020). *Laura Dean me ha vuelto a dejar*. Ediciones La Cúpula.
- NESS, Patrick. (2014). *Un monstruo viene a verme*. Editorial Nube de tinta.
- ZAFÓN, C. R. (2019). *Marina*. Planeta.

Título	Categoría	Adaptación propuesta	¿Qué temas se pueden trabajar?
<i>El castillo ambulante</i>	Literatura extranjera	<i>El castillo ambulante</i> . Hayao Miyazaki (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Segunda Guerra Mundial • Historias de aventuras / cuentos de hadas • Complejo de inferioridad • Sensibilidad al rechazo
<i>Laura Dean me ha vuelto a dejar</i>	Cómic	-	Dependencia emocional tóxica

<i>Un monstruo viene a verme</i>	Literatura Juvenil	<i>Un monstruo viene a verme.</i> Juan Antonio Bayona (2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Muerte / enfermedad de un ser querido • Duelo (cuando es injusto) • Narración marco • Frustración por sentirse invisible • Soledad • Afrontar los propios miedos y las adversidades
<i>Marina</i>	Literatura Juvenil	-	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido de la vida • Género de aventuras / misterio • Cómo una buena intención puede deformarse en algo inmoral

Cuadro 1: Información relevante de las lecturas propuestas para 3º de la ESO.

3.1.1. Análisis de las obras

A continuación, se hará un breve análisis de las obras propuestas, prestando especial atención a las posibilidades que estas puedan ofrecer en un aula de 3º de la ESO. Las propuestas prácticas de actividades se desarrollarán en el epígrafe «estrategias de comprensión y competencia lectora durante la lectura».

La adaptación cinematográfica de *El castillo ambulante* realizada por el estudio Ghibli de animación es mucho más famosa que la novela original, pero lo cierto es que la novela de Diana Wynne Jones es anterior a la película que conocemos. Ambas versiones son completamente distintas y ofrecen, de hecho, diferentes interpretaciones sobre un mismo evento: la Segunda Guerra Mundial. Tanto Wynne Jones como Miyazaki vivieron este evento bélico e histórico, pero cada uno lo representa de una manera distinta, por lo que sería muy interesante comparar ambas versiones en clase. Mientras que las películas de Miyazaki están repletas de máquinas y explosiones monstruosas, la autora de la novela plantea un mundo mágico como alternativa a la realidad de la protagonista, mundo, por cierto, donde también se está librando una guerra. Se observa, por ejemplo, que el conflicto bélico de *El castillo ambulante* se menciona muy de pasada en el libro, mientras que en la película adquiere mucha más relevancia.

El género fantástico que envuelve la novela, así como la inspiración clara de las novelas de aventuras y de los cuentos de hadas de los que parte la autora no son más que una excusa para evadirse de la realidad hostil del s. XX. En las obras de Wynne Jones se

aprecian algunas referencias a la cultura de los cuentos populares, como las botas de las siete leguas de Pulgarcito o la alfombra mágica de Aladdín.

También es significativo el análisis psicológico que podemos extraer de los personajes. Sophie, la protagonista, sufre un claro complejo de inferioridad que le impide ser consciente de que posee poderes mágicos —aunque el lector sí puede darse cuenta—. Al principio de la novela, y a diferencia de sus hermanas, se conformaba con quedarse toda la vida trabajando en negocio familiar, pero el hechizo de la Bruja del Páramo la convierte en una anciana y la obliga a salir de su zona de confort para poner remedio a sus circunstancias. Este hechizo, que al principio se presenta como un contratiempo, terminará obligándola a avanzar hacia un futuro mejor, tanto a nivel personal como profesional. Cabe mencionar que toda esta trama personal de la protagonista se acentúa bastante más en la película, ya que sus condiciones laborales son mucho peores y sus inseguridades la incapacitan más para tomar decisiones. En la novela, sin embargo, se descubre a una Sophie mucho más independiente.

Howl, el otro protagonista, muestra una personalidad más inmadura y superficial, pero detrás de ello puede observarse una alta sensibilidad al rechazo y a la opinión que los demás puedan tener de él. Esta personalidad le presenta también un obstáculo para enfrentarse a los problemas.

El cómic *Laura Dean me ha vuelto a dejar* trata la relación amorosa, no muy sana, de Freddie y Laura, dos chicas adolescentes. Freddie siempre se ha sentido deslumbrada por Laura, y ella se siente cómoda eludiendo el compromiso porque da por sentado el amor de Freddie. En 2020 obtuvo tres premios Eisner⁷, mejor Guionista, mejor dibujo y mejor obra juvenil. Es cierto que no abarca tantos temas como otros títulos de esta propuesta, pero las relaciones tóxicas, la dependencia emocional y la salud mental —en concreto la falta de autoestima— son elementos cruciales de la adolescencia, y este detalle convierte a este cómic en un título muy interesante para trabajar en 3º de secundaria.

Puede parecer que *Un monstruo viene a verme* no es más que otra novela sobre cáncer, pero la realidad es que tiene mucho más que ofrecer y de hecho puede favorecer reflexiones muy interesantes. Es cierto que uno de los temas principales es la larga

⁷ Los premios más reconocidos en la industria del cómic.

enfermedad e incluso muerte injusta de un ser querido, pero también habla del miedo a la soledad, de la frustración provocada por la sensación de ser invisible y de la evasión como ineficaz alternativa para enfrentar los problemas. A través de esta breve novela se pueden trabajar algunos recursos literarios, como las metáforas o los símbolos. También se puede hablar de la estructura de la narración marco, tal vez incluso en relación con obras como *Las mil y una noches*, donde las narraciones también se revelan como un salvavidas. El monstruo, sin ir más lejos, parece simbolizar los miedos del protagonista, pero más adelante se revela que, en realidad, representa todo aquello que le ayudará a avanzar.

De *Marina* cabe recordar que es una novela que reúne muchos elementos. Parte del género de las novelas de aventuras y misterio, pero también incluye reflexiones sobre el sentido de la vida y la moralidad de la ciencia, todo ello hilado con la delicada prosa de Carlos Ruiz Zafón. Sería interesante analizar el personaje del villano, un científico similar a Víctor Frankenstein, cuyas intenciones iniciales son esencialmente buenas y altruistas, pero que, conforme va tomando malas decisiones, se corrompe hasta convertirse en un monstruo.

3.2. Itinerario de 4º de la ESO

En el caso de 4º de la ESO, la propuesta de títulos es bastante más extensa porque se considera que en este curso se trata con alumnos más maduros, por lo que también se amplían los temas que pueden trabajarse en el aula. Algunos temas que empezaban a plantearse en obras como *Marina* se amplían ahora en obras como *Frankenstein*. Otras obras como *El señor de las moscas*, *El diario de Anne Frank*, *El odio que das* o *Siega* plantean problemáticas políticas, y *Malditos 16* plantea problemas sociales bastante más duros de los que planteaban las obras de 3º de la ESO.

- GOLDING, William. (2020). *El señor de las moscas*. Alianza Editorial.
- SHELLEY, Mary (2014). *Frankenstein*. Espasa editorial.
- FRANK, Anne. Edición de Folman, Ari y Polonsky, David. (2017). *El diario de Anna Frank*. Penguin Random House
- THOMAS, Angie. (2017). *El odio que das*. Editorial Océano.
- SHUSTERMAN, Neal. (2017). *Siega*. Editorial Nocturna.

- LÓPEZ, Nando (2017). *Malditos 16*. Editorial Antígona

Título	Categoría	Adaptación propuesta	¿Qué temas se pueden trabajar?
<i>El señor de las moscas</i>	Literatura extranjera	<i>El señor de las moscas.</i> Harry Hook (1990)	<ul style="list-style-type: none"> • Pérdida de la inocencia • Crueldad humana • Sociedad humana y el valor de las leyes / orden de gobierno
<i>Frankenstein</i>	Literatura extranjera	<i>Mary Shelley.</i> Haifaa al-Mansour (2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido de la vida • Moralidad de la ciencia • Crueldad humana • Responsabilidad sobre los propios actos • Buscar la validación de otras personas para sentirnos realizados
<i>El diario de Ana Frank</i>	Cómic	-	<ul style="list-style-type: none"> • Segunda Guerra Mundial • Historia del arte del s. XX • Convivencia
<i>El odio que das</i>	Literatura Juvenil	<i>The hate U give.</i> George Tillman Jr (2018)	<ul style="list-style-type: none"> • Racismo • Prejuicios • Alzar la voz ante injusticias • Duelo (cuando es injusto) • Diferentes puntos de vista
<i>Siega</i>	Literatura Juvenil	-	<ul style="list-style-type: none"> • Vida y muerte • Condición humana
<i>Malditos 16</i>	Teatro	<i>Malditos 16</i> Quino Falero (2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Salud mental

Cuadro 2: Información relevante de las lecturas propuestas para 4º de la ESO.

3.2.1. Análisis de las obras

A continuación, y como en el epígrafe anterior, se plantearán los temas tratados en las obras propuestas, al mismo tiempo que se comentarán las posibilidades que estos temas puedan ofrecer en un aula de 4º de la ESO. Las propuestas prácticas de actividades, como ya se ha comentado, se desarrollarán en el epígrafe «estrategias de comprensión y competencia lectora durante la lectura». Por último, cabe mencionar que la presentación de aquellos títulos considerados clásicos de la literatura será más superficial que la del resto de obras.

Este es el caso de la primera novela a comentar. Es necesario tener en cuenta que la complejidad de *El señor de las moscas* no se encuentra tanto en el lenguaje, sino en la profundidad de los temas que trata, y en las metáforas que utiliza para plantearlos. Es por esto que, para leerlo en 4º de la ESO, tal vez lo ideal sería confeccionar una guía de lectura que ofreciera un poco de apoyo a los alumnos. Cabe señalar cómo los personajes de Ralph, Piggy y Jack representan la Democracia, la Razón y el Totalitarismo, respectivamente; que la caracola simboliza la civilización y que la cabeza de cerdo es un símbolo del mito del miedo empleado por las dictaduras. La novela se aleja completamente de aquellas novelas de aventuras —como la isla del coral, de Robert Ballantyne— que planteaban el naufragio de unos niños como algo idílico y puro. *El señor de las moscas*, por el contrario, argumenta que el hombre es un lobo para el hombre. En caso de que la sociedad se vea privada de normas y leyes, será conducida inevitablemente a la destrucción y la barbarie. Los niños no son más que una representación de esa sociedad, pero no se ven exentos de la crueldad que les pertenece por naturaleza.

Al tratarse de una novela tan repleta de símbolos o metáforas, ofrece una gran oportunidad para practicar en el aula el comentario lingüístico y pragmático. A un nivel adaptado para 4º de la ESO, sería interesante la información que se puede extraer del texto en una lectura superficial y, por otro lado, lo que el texto intenta comunicar realmente.

Como ya hemos comentado, la lectura de *Frankenstein* puede relacionarse con la de Marina, del curso anterior. A partir de este clásico de la literatura se puede debatir del sentido de la vida, del concepto de monstruo y de la moralidad de la ciencia. En ella encontramos también a un médico altruista desea que, pese a sus buenas intenciones,

acaba convirtiéndose en algo peor que el monstruo por el que se le conoce. La novela refleja también la crueldad del ser humano, y habla de cómo el miedo a lo desconocido puede llevarnos a despreciar a un alma pura. Pero también habla de cómo al principio de nuestra vida necesitamos una mano fraternal que confíe en nosotros y nos guíe, y de cómo todos buscamos la validación de otras personas y el amor paternal.

El diario de Ana Frank tampoco necesita mucha presentación. Sí es pertinente comentar, sin embargo, que esta edición es una novela gráfica que adapta los pasajes más relevantes del diario para que su lectura sea más amena y sencilla. De esta manera, el mensaje y las reflexiones de la protagonista podrán llegar más directamente a los alumnos y el trabajo en el aula será más eficaz. Al ser una novela gráfica, el libro juega con recursos visuales, y esto aporta también muchas posibilidades para el aula. Por poner un ejemplo, adapta algunos cuadros emblemáticos del s. XX, como *El Retrato de Adele Bloch-Bauer I*, de Klimt y *El grito*, de Munch.

El odio que das trata muchos temas importantes, pero se puede decir que el principal foco de atención de la novela es el racismo que todavía hoy en día se vive en EEUU hacia la comunidad negra. A pesar de que el libro se publicara en 2017, este tema continúa siendo de una actualidad abrumadora, ya que cada cierto tiempo aparecen noticias sobre injusticias como la que vive la protagonista. De hecho, no hace mucho que surgió el movimiento *Black Lives Matter*, y sin duda esta novela puede ser útil para trasladar el tema al aula y plantear un debate interesante.

En los primeros capítulos del libro, el mejor amigo de la protagonista es disparado mortalmente y de manera injusta por un policía blanco. Esto nos lleva al tema del duelo cuando la muerte llega por una causa injusta. Pero, a diferencia de lo que ocurría en *Un monstruo viene a verme*, en esta novela la muerte del personaje esconde también una injusticia social y una problemática de identidad racial.

Cabe señalar que, aunque la autora de la novela es afroamericana y escribe desde su experiencia personal, no se aprecia en la novela ningún rasgo claro de didactismo o paternalismo; de hecho, puede observarse incluso el esfuerzo por enfocar el conflicto desde más de un punto de vista. En ningún momento se demoniza ni al cuerpo de policía americano ni a los blancos, al contrario, ya que tanto el tío como el novio de la protagonista encajan cada uno en una de estas descripciones.

La novela desmonta también muchos de los prejuicios construidos alrededor de la comunidad negra americana, y muestra las dificultades que vive la protagonista para mantener un equilibrio entre sus dos identidades: la del barrio negro en el que vive y la del instituto concertado —de presencia mayoritariamente blanca— al que asiste. Starr, de 16 años, se ve obligada a llevar prácticamente una doble vida y a defender dos identidades que son igualmente válidas y reales.

Otro de los temas que convierten a esta novela en una buena opción para el segundo ciclo de secundaria es la reflexión que se hace sobre alzar la voz ante las injusticias. De nuevo, sin caer en el victimismo ni en el odio, la protagonista digiere su duelo y se atreve finalmente a contar su versión de los hechos. Con esto, la novela le lanza un claro mensaje al lector para que valore su propia voz y se dé cuenta de lo valioso que puede ser un testimonio. Por todo ello, creo sinceramente que *El odio que das* puede dar pie a muy buenas reflexiones y a debates muy interesantes en el aula.

En *Siega*, Neal Shusterman ofrece una distopía valiente, sagaz y trepidante, pero al mismo tiempo le lanza al lector reflexiones de gran calado moral. En el mundo planteado en la novela, la sociedad parece haber alcanzado la perfección, como ocurre en otras distopías como *Un mundo feliz*. Se ha llegado al punto máximo de progreso científico y tecnológico, por lo que la humanidad ha desterrado la mortalidad por causas naturales y el gobierno descansa en manos de una inteligencia artificial completamente justa y eficiente. Para que la población mundial no se descontrola en su infinita inmortalidad, la orden de la Guadaña se encarga de “cribar” ciudadanos al azar, siguiendo unas normas morales que, en principio, también parecen justas y razonables. Dicho así parece más una utopía que una distopía, pero todo empieza a descontrolarse poco a poco, y es aquí donde entran en juego las reflexiones morales.

De esta manera, la novela —trilogía, en realidad— plantea cuestiones tan importantes como la condición humana. ¿Qué nos hace humanos? ¿Qué papel juega la muerte en nuestra naturaleza? ¿Si conquistáramos la inmortalidad, cómo cambiaría nuestra percepción del arte? ¿Qué sería de nuestros sentimientos? Si tuviéramos todo el conocimiento a nuestro alcance, en la nube, y tiempo infinito para estudiar ¿realmente seríamos más sabios, o seguiríamos contentándonos con distracciones banales? «Como ocurre en tantas ocasiones, una vez poseímos el conocimiento infinito, de repente nos pareció menos importante. Menos urgente. Sí, lo sabemos todo, pero a menudo me pregunto si alguien se molesta en consultarlo». (Shusterman, 2017:40).

Al hilo de esto, es curioso comprobar, por ejemplo, que los humanos de esta sociedad perfecta han perdido la capacidad de emocionarse con una obra cualquiera, porque ya no sienten las cosas de la misma manera: «Al fin y al cabo, era una obra de la Era de la Mortalidad. La guerra, la venganza y el asesinato (todos los temas que trataba la narración) estaban tan lejos de la realidad moderna que pocos podían identificarse». (op. cita pág. 47).

Es curioso cómo el autor consigue hacernos reflexionar sobre todo ello y sobre los estados de ánimo por los que pasamos a diario, y al mismo tiempo nos plantea situaciones hipotéticas y sentimientos que se vuelven dolorosamente realistas. Sin embargo, los protagonistas tienen 16 años reales, y no varios milenios, por lo que sus preocupaciones y sus miedos son las de cualquier adolescente. Se observa, por ejemplo, la incertidumbre de no saber qué camino escoger para llegar a convertirse en el adulto que se desea ser.

Por último, cabe hablar de *Malditos 16*. La obra de Nando López gira en torno a la salud mental y el suicidio. Se abordan diferentes temas a partir de los casos de cuatro jóvenes: la transexualidad, el abuso sexual, los desórdenes alimenticios y el luto. Los protagonistas vuelven cinco años después al centro donde estuvieron internados, convocados por la psicóloga que los trató entonces para intentar ayudar a los pacientes del presente. También se aborda el punto de vista de los psicólogos que los convocan para el proyecto. Gracias a esta pluralidad de voces se habla de expectativas defraudadas, de presiones sociales, de un canon de normalidad impuesta y del sistema social al que estamos anclados.

Destaca la frustración de los psicólogos al saber que su proyecto ha sido cancelado porque no se considera «una prioridad». «La solución sería invertir en salud mental», dice uno de los psicólogos, «¿A cuánta gente mandamos a casa antes de tiempo? ¿Y cuántos reinciden después?» (pág. 100). Su grito de frustración resuena demasiado familiar para los docentes cuando se dice que invertir en salud mental «supone admitir que su modelo no funciona. Que tenemos a miles de adolescentes heridos» o cuando se dice que la sociedad considera que «no son más que unos cuantos quinceañeros cabreados» (pág. 149), o incluso cuando se sienten impotentes por intentar sacar adelante un proyecto tras otro sin éxito: «Nuestra obligación es ser médicos. No héroes» (pág. 150). Sin embargo, esos psicólogos impotentes también consiguen cosas, porque también son parte del sistema, sí, pero pertenecen a una parte que sí funciona.

Ya en un segundo plano se habla también de los esfuerzos de la sociedad por no tomarnos en serio a los adolescentes, de las redes sociales y de las dinámicas familiares. *Malditos 16* resulta una obra muy dura de ver, de leer y de representar, pero igualmente necesaria.

4. Metodología

Como se ha dicho, este trabajo pretende reflexionar acerca de cómo podría ser una propuesta de lectura eficaz en el segundo ciclo de la ESO. También se ha señalado cuál es el principal problema que subyace a las lecturas obligatorias; no todos los alumnos leen por propia voluntad, e incluso aquellos que lo hacen pueden llegar a sentir un rechazo hacia las lecturas obligatorias que se proponen en el aula. Esta información facilitará el planteamiento de estrategias orientadas a elaborar propuestas de lectura más cercanas y atractivas para los alumnos.

Esta segunda parte del trabajo corresponde con el supuesto práctico de la propuesta de lectura. Esta investigación tiene como destinación dos aulas tipo, de 3º y 4º de la ESO respectivamente, de un instituto cualquiera de Valladolid.

Para trabajar las obras propuestas y la comprensión lectora se partirá de actividades comprensivas; es decir, estrategias metodológicas que permitan que el alumno vaya más allá del texto. En el siguiente epígrafe, y en relación a esta metodología, se observarán actividades para trabajar la lectura en clase: algunas piden una síntesis de los temas que aborda la obra literaria, mientras que otras buscan que los alumnos interpreten, reconstruyan la información y reflexionen sobre ella. Con esto se persiguen varios objetivos. Por un lado, guiar los procesos de atención y de aprendizaje de los alumnos; por otro, incluir de manera orgánica los contenidos curriculares y, por otro lado, alimentar las expectativas sobre lo que se va a aprender para que el alumnado vea una aplicación práctica en la actividad que está realizando y, de esta manera, su motivación también se vea reforzada.

Estas estrategias metodológicas se basan a su vez en la interacción docente-estudiante. Será el profesor quien guíe los debates y las preguntas, para favorecer el pensamiento crítico de los alumnos y ayudar a que estos encuentren relaciones, semejanzas y diferencias entre diferentes obras literarias, entre personajes o entre las lecturas y la realidad, por ejemplo. De la misma manera, el docente guiará también las

sesiones de escritura creativa y otros tipos de proyectos creativos, como las videoreseñas.

Se propone trabajar la comprensión lectora a diferentes niveles: a nivel inferencial, porque se busca que el alumnado vaya más allá del texto literal que está leyendo; a nivel crítico, porque no solo se pide que el alumno analice la obra, sino también que reflexione sobre sus temas, sus mensajes y, en ocasiones, que se plantee cuál es su postura al respecto; a nivel apreciativo, porque además de la evaluación se le pedirá que evalúe si le ha gustado la obra, si ha disfrutado de su lectura y qué título propondría para otro curso o trimestre, y a nivel creador, porque la mayoría de las actividades propuestas tienen como principal objetivo restarle importancia académica a la lectura para que el alumno aprenda a disfrutar de esta actividad como tiempo de ocio.

La propuesta didáctica tendrá un tratamiento longitudinal, puesto que está trazado para realizarse durante todo un curso académico. El enfoque adoptado es mixto, es decir, tanto cualitativo como cuantitativo. Por un lado, el estudio es cualitativo debido a las herramientas utilizadas para valorar si se produce o no una la evolución en su actitud respecto a la lectura. Para ello, se utilizarán las pruebas de evaluación, a principios, a mitad y a final del curso. Además, se pasará un pequeño cuestionario en el que se preguntará directamente a los alumnos por su satisfacción hacia los títulos escogidos y la manera de trabajarlos en el aula.

Por otra parte, el estudio es de tipo cuantitativo porque las tres pruebas de evaluación serán ponderadas con una nota numérica de acuerdo a lo expuesto en el epígrafe de la comprensión lectora y a lo establecido en el marco legal educativo o normativa vigente.

Teniendo en cuenta la importancia de la triangulación de datos para comparar y contrastar los resultados y así evitar en mayor grado el componente subjetivo que implica su evaluación, recurriremos a dos herramientas y a dos fuentes —la evaluación y los cuestionarios— para una obtención de datos más fiable.

4.1. Instrumentos para la recogida de datos

Se recogerán los datos, por lo tanto, a través de un tratamiento longitudinal. Es decir, a lo largo del año académico. Para ello, nos alejaremos de las pruebas escritas tradicionales, pero esto se verá con más detalle en el epígrafe de «evaluación».

Por otra parte, en esas mismas evaluaciones, se pasará un cuestionario de satisfacción a los alumnos. De esta manera no solo comprobaremos si el alumnado está más cerca de percibir la lectura como una opción de ocio voluntaria, sino que además comprobaremos también si este itinerario de lectura mejora sus resultados de comprensión lectora.

El cuestionario de satisfacción es el siguiente:

Marca del 0 al 5 la opción que más se ajusta a tu opinión.

	0 = Muy en desacuerdo	1 = En desacuerdo	2 = Me da igual	3 = De acuerdo	4 = Muy de acuerdo
¿Te ha gustado el libro?					
Si no lo hubieras leído y tuvieras que elegir una lectura para el siguiente semestre, ¿lo elegirías?					

Ahora, propón una lectura para el siguiente trimestre _____

5. Estrategias de comprensión y competencia lectora durante la lectura

En ese apartado se propondrán actividades a realizar en el aula durante la lectura de las obras. Esto servirá como apoyo para trabajar conjuntamente la comprensión lectora, además, facilitará la reflexión crítica de la obra escogida. Algunos estudios defienden que, para que la práctica de la comprensión lectora sea real y efectiva, el lector debe añadir información complementaria «de su propio conocimiento, con el objetivo de verter aquella información que no fue explicitada en el texto y hacerla coherente» (León, Olmos, Sanz y Escudero, 2010: 2). La idea es realizar, por lo tanto, un trabajo pragmático-literario constante en el aula. Gracias a este nuevo proceso, es mucho más fácil que la información se asimile de manera correcta y a largo plazo. A esta nueva información, los estudiosos la llaman “modelo mental” que, «en una situación ideal, resulta aplicable a nuevas situaciones en las que el lector puede resolver problemas no anticipados».

Cabe tener en cuenta que estas actividades también pueden formar parte del proceso de evaluación, por lo que su función sería doble. Tal y como podrá comprobarse a continuación, una de las opciones más repetida es aquella que pide «comprender y producir narraciones, ya que el discurso narrativo ayuda a hacer la transición entre el lenguaje oral y la comprensión lectora» (Sanz y León, 2011: 27). Otra de las actividades que se repetirá a menudo será la de acudir al emisor y al contexto histórico social de la obra —o bien de aquel que aparece representada en ella—. Este ejercicio también está dirigido, por supuesto, a mejorar la práctica de la comprensión del texto. A continuación, se hará un nuevo repaso de algunas de las obras propuestas y se añadirán algunas posibles actividades a realizar durante —o después de— su lectura. Comenzamos por las lecturas de 3º

Para la lectura de *El castillo ambulante* sería necesario hablar de la Segunda Guerra Mundial, a modo de contexto histórico, ya que, como se ha visto en su análisis, juega un papel importante tanto en la versión literaria como en la cinematográfica.

**Actividad (después de la lectura): *El castillo ambulante*:
libro y adaptación cinematográfica**

Temporalización: 3 sesiones.

Objetivo: Identificar diferencias entre dos versiones de una misma historia y saber expresarlo por escrito.

Contenidos: Interpretación, selección (de las diferencias) y redacción.

Desarrollo de la actividad: En las primeras dos sesiones se vería la adaptación cinematográfica de *El castillo ambulante*. Después, se pediría al alumnado que desarrolle una redacción donde indique las diferencias entre la novela y la película.

Recursos: Película *El castillo ambulante*, de Hayao Miyazaki (2004).

El cómic *Laura Dean me ha vuelto a dejar* nos permite trabajar la dinámica de las relaciones tóxicas, o, mejor dicho; nos da la oportunidad de debatir la mejor manera para construir relaciones sanas con las personas que nos rodean.

Actividad: carta amiga

Temporalización: 30 minutos.

Objetivo: Reflexionar sobre la lectura y trabajar la expresión escrita.

Contenidos: Escritura creativa, narración, retención de la información, ortografía, léxico.

Desarrollo de la actividad: En el cómic, Freddie y Laura rompen y reanudan su relación en varias ocasiones. El alumnado deberá imaginar que Freddie es su amiga y que les escribe pidiéndoles consejo. Deberán responder en una carta argumentando por qué creen que la suya con Laura es una relación tóxica y planteándole qué harían en su lugar.

Recursos: Papel para escribir.

Con *Marina*, podemos aprovechar para hablar de la Primera Guerra Mundial, igual que hicimos con *El castillo ambulante*. Esto nos puede servir para entender mejor las motivaciones de los personajes de Mijaíl y Eva Irinova, así como para deducir por qué tuvieron que emigrar de su país de origen.

Llega el turno ahora de las lecturas propuestas para 4º de la ESO. *El señor de las moscas* ofrece muchas posibilidades como comentario lingüístico y pragmático, gracias a su evidente simbología.

Actividad (después de la lectura): la simbología de la caracola

Temporalización: 30 minutos.

Objetivo: Reflexionar sobre la lectura y trabajar la expresión escrita y el comentario de texto.

Contenidos: Escritura creativa, inferencia, relación de ideas, retención de la información, ortografía, léxico.

Desarrollo de la actividad: El alumnado deberá comparar los textos 3 y 4 del anexo y reflexionar sobre la evolución que se observa de un fragmento al otro. Pueden guiarse de las siguientes preguntas:

- ¿Qué simboliza la caracola de mar? ¿Qué significa que se rompa?
- ¿Cómo interpretarías las discusiones entre Jack, Piggy y Ralph? ¿Qué representa cada uno de ellos? ¿Qué representa la muerte de Piggy?
- ¿Qué crees que ocurrirá después del fragmento del texto 4? ¿Quién será el líder a partir de ese momento?
- ¿Qué crees que opina el libro acerca de las normas y las leyes?

Recursos: Fragmentos de *El señor de las moscas* (anexos).

La novela de *Frankenstein* nos permite hacer un comentario intertextual en relación con *Marina*, lectura del curso anterior. Sería comprensible que los alumnos no recordaran todos los detalles de la novela de Carlos Ruiz Zafón, por lo que se trataría de un comentario en formato oral, en el aula.

Por otro lado, el clásico de Mary Shelley abre la puerta a una gran variedad de posibilidades. A través de la obra podemos trabajar, por ejemplo, el género epistolar.

Actividad (después de la lectura): carta de terror

Temporalización: 30 minutos.

Objetivo: Reflexionar sobre la lectura y trabajar la expresión escrita.

Contenidos: Escritura creativa, narración, retención de la información, ortografía, léxico.

Desarrollo de la actividad: El alumnado deberá imaginar que es un personaje de ficción y que se ha encontrado con un monstruo horrible —no tiene por qué ser el de la novela, tendrían total libertad—. Deberán escribir una carta a un familiar o amigo para narrarle tu experiencia. ¿Qué sintieron cuando se encontraron con el monstruo? ¿Es malvado? ¿Cómo le trataron?

Recursos: Papel para escribir.

Actividad: canon de belleza monstruoso

Temporalización: 1 sesión.

Objetivo: Reflexionar sobre la lectura y trabajar la expresión oral.

Contenidos: Argumentación y expresión oral.

Desarrollo de la actividad: El alumnado deberá elaborar un *collage* con recortes de periódicos y revistas. El objetivo es conseguir formar un rostro o cuerpo humano perfecto —según los cánones de belleza—. Cada parte del cuerpo debe pertenecer a un recorte distinto. Después, se debatirá en grupo el resultado del experimento. ¿Qué son los cánones de belleza? ¿Cómo funcionan? ¿Son fáciles de alcanzar? ¿Cómo debemos sentirnos al respecto?

No puede realizarse una lectura de *El diario de Ana Frank* sin hablar de la Segunda Guerra Mundial. Más allá de eso, la novela gráfica y el diario en sí demandan otras muchas actividades.

Actividad: El s. XX en un cuadro

Temporalización: 30 minutos.

Objetivo: Reflexionar sobre la lectura y trabajar la expresión escrita.

Contenidos: Escritura creativa, narración, retención de la información, ortografía, léxico.

Desarrollo de la actividad: El alumnado deberá escoger uno de los cuadros versionados en el libro y describirlo. Primero, se elaborará una descripción objetiva. Después, se pedirá al alumnado que intente adivinar qué siente la persona del cuadro. Deberá relacionarlo también con la protagonista del libro.

Recursos: Papel para escribir. Las imágenes del cómic *El diario de Anna Frank*.

El odio que das habla, entre otras cosas, de la importancia de alzar la voz contra las injusticias. Es por ello que sería una actividad interesante darle voz al alumnado, para que reflexione sobre el mundo que le rodea o para que exprese lo que lleva tiempo pensando. Es importante que hagan un ejercicio de reflexión lo suficientemente profundo como para que señalen injusticias reales, no quejas vacías.

Actividad (después de la lectura): texto argumentativo.

Oye mi voz

Temporalización: 45 minutos. (Se empezará en clase, pero puede terminarse en casa)

Objetivo: Reflexionar sobre la lectura y trabajar la expresión escrita.

Contenidos: Escritura, texto argumentativo, selección ortografía, léxico.

Desarrollo de la actividad: El alumnado deberá escoger cualquier situación de desigualdad (real), que le afecte

personalmente o no y, después de plantearse brevemente al profesor, procederá a redactar con ello un texto argumentativo.

Recursos: Papel para escribir.

Por lo que respecta a *Siega*, es posible que ya solo el primer libro de la trilogía resulte inabarcable para un trimestre, sobre todo para aquel alumnado que no tenga un hábito lector. Pero, en ese caso, siempre es posible trabajar esta trilogía a través de fragmentos como los que aparecen en el anexo. La propuesta es organizar debates o pedir a los alumnos que elaboren un texto argumentativo donde defiendan su postura acerca de la problemática en cuestión.

En la trilogía de *Siega*, cuando la humanidad alcanza la inmortalidad, varios personajes debaten sobre la mejor manera de controlar el exceso de población. Este es, de hecho, uno de los planteamientos morales más interesantes de la saga: decidir quién debería ser responsable de escoger a aquellos que deben morir para que el resto de la sociedad pueda seguir viviendo. ¿Debería hacerlo una Inteligencia Artificial totalmente imparcial y sin inclinaciones injustas? ¿Cómo podría garantizarse que los propios humanos se encargaran de ello de una manera moral y objetiva? Este debate puede trasladarse al aula a través del texto 1⁸.

Actividad: Debate

Temporalización: 1 sesión.

- Objetivo: Trabajar la comprensión de un texto. Trabajar el debate y la expresión oral.
- Contenidos: Selección (de las ideas importantes), improvisación, argumentación y expresión oral.
- Desarrollo de la actividad: Se leerá en grupo el texto 1 atentamente y se abrirá un debate a partir de su interpretación. El docente actuará de mediador, mientras que el alumnado puede organizarse en dos equipos para defender las diferentes posturas. El debate puede guiarse siguiendo las siguientes preguntas:

⁸ Ver en anexos.

- ¿Crees que la humanidad sería capaz de llevar a cabo un oficio como el de los segadores de manera imparcial y justa?
- ¿Crees que sería moralmente correcto que fuera una Inteligencia Artificial la encargada de elegir quién debe morir y quién debe seguir viviendo?
- En la trilogía de *Siega*, algunos segadores eligen a sus cribas utilizando estadísticas de la Era de la Mortalidad, mientras que otros juzgan si un ciudadano está cansado o no de vivir observando sus gestos. Esto son solo dos ejemplos. Si tuvieras que enfrentarte a una decisión así, ¿cómo lo harías?

Recursos: Texto 1 de *Siega* (ver en anexos).

En el texto 2 se explica que, gracias a las modificaciones genéticas, los humanos ya no pueden sentir dolor, ansiedad o depresión, ya que los “nanobots” introducidos en su cuerpo liberan analgésicos u otro tipo de medicación y lo impiden. Es evidente, por lo tanto, que el luto no se vive de la misma manera, y los debates filosóficos sobre la muerte carecen de importancia.

Actividad: Texto argumentativo

Temporalización: 45 minutos.

Objetivo: Trabajar la comprensión de un texto. Trabajar el texto argumentativo.

Contenidos: Interpretación, selección (de las ideas importantes) y redacción.

Desarrollo de la actividad: Se leerá en grupo el texto 2 atentamente y se discutirá en un pequeño debate el significado del texto. Después, el alumnado deberá elaborar un texto argumentativo donde defienda su opinión personal. Puede guiarse por las preguntas que se plantean a continuación:

- ¿Preferirías no volver a sentir dolor jamás o conservar esa sensibilidad?
- ¿Crees que el dolor es útil?
- ¿Qué es para ti la muerte?

Recursos: Texto 2 de *Siega* (ver en anexos).

Como se comentaba anteriormente, *Malditos 16* da pie para hablar, sobre todo, de salud mental. Es por eso que se considera que las actividades de esta obra deberían de dirigirse más que nunca a la expresión escrita y creativa.

Actividad (después de la lectura): Cinco cosas que me hagan feliz

Temporalización: 30 minutos (se puede terminar en casa).

Objetivo: Que se expresen de manera creativa y conecten con la lectura.

Contenidos: Expresión escrita y creativa.

Desarrollo de la actividad: Los alumnos deberán escribir primero cinco cosas que les hagan felices. Después, lo ideal es que se atrevieran a escribir también un poema uniendo todas esas palabras.

Recursos: Papel y lápiz.

Estas serían algunas de las actividades que pueden realizarse mientras los alumnos avanzan con las obras, o justo después de terminar la lectura. Como decíamos, pueden formar parte del proceso de evaluación, pero no lo construyen en su totalidad.

6. Evaluación

En este epígrafe se presentarán distintas opciones de evaluación para terminar con la propuesta de lectura. Como se ha comentado anteriormente, plantear la lectura como una obligación académica puede ser uno de los errores que más nos aleje del objetivo. Recordemos que este objetivo principal no es otro que captar la atención del

alumnado y, al final, si la evaluación de la comprensión lectora se lleva a cabo a través de una prueba escrita, será insignificante el título que hayamos escogido; la lectura seguirá siendo una obligación académica, una imposición para pasar un examen.

Esther Izquierdo cuenta que en la primera evaluación suele realizar una pequeña prueba de tipo test para comprobar que el alumnado haya entrado en su juego —es decir, haya leído el libro—, pero esto persigue un fin mayor: «A partir de la segunda evaluación eso ya no lo hago, porque casi todos quieren leer. Entonces buscamos otras maneras». (Tárraga, 2020-presente, 15m 20s).

El límite de estas evaluaciones alternativas es la propia creatividad del docente, pero lo más importante sigue siendo tener claro qué queremos conseguir con dichas evaluaciones. En este trabajo se considera que las prioridades son tres, por este orden: en primer lugar, seguir favoreciendo una experiencia de lectura positiva, didáctica y enriquecedora; en segundo lugar, comprobar que, efectivamente, el libro no solo se ha leído si no que se ha entendido en su profundidad y, en tercer lugar, unir la prueba de comprensión lectora con las competencias de expresión escrita y oral. Para ello, nos hemos basado también en la experiencia de Esther Izquierdo, pero las posibilidades son muy variadas. A continuación, se proponen seis actividades de evaluación alternativas.

Opción de evaluación 1: reseña literaria o videoreseña

Temporalización:

- Opción 1: se realizará en casa
- Opción 2: 20 minutos

Objetivo: Opción 1 y 2: Reflexionar sobre la lectura y trabajar la expresión oral (o escrita).

Contenidos:

- Opción 1: Retención de la información, expresión oral. (En caso de que la reseña sea escrita: información, ortografía, léxico).
- Opción 2: Retención de la información, expresión oral.

Competencias:

- Opción 1: Competencia lingüística, conciencia y expresiones culturales (y competencias digitales).
- Opción 2: Competencia lingüística, conciencia y expresiones culturales

Desarrollo de la actividad:

- Opción 1: El alumnado deberá grabarse realizando una reseña de la propuesta de lectura. Primero deberá introducir las ideas más importantes del libro sin llegar a destripar el final. Debe resumir la sinopsis y hablar del género literario al que pertenece la obra. Después, avisará al espectador de que va a hablar del final del libro, y dará su opinión personal. Deberá mencionar también la idea central de la obra poniendo ejemplos explícitos. Esta videoreseña puede proyectarse en otras aulas para que sirva como reclamo de lectura.

En caso de preferir realizar una reseña escrita, se seguirá un esquema muy parecido. El alumnado hará una breve síntesis del argumento, hablará del género de la obra y de los temas principales que trata y, finalmente, dará su opinión personal.

- Opción 2: Sin embargo, el alumnado también puede preferir hacer su recomendación en persona, pasando por las diferentes clases. Esto se puede llevar a cabo si el horario y el ritmo de la programación lo permiten. En caso de pasar por las diferentes clases recomendando el libro, el alumnado se organizará en pequeños grupos. En su exposición, se deberá omitir aquellos detalles que puedan estropear la experiencia lectora del libro que recomiendan.

Recursos: Opción 1: En caso de presentar una videoreseña, el alumno necesitará una cámara de vídeo y recursos digitales que le permitan editar el vídeo. En caso de la reseña escrita, necesitará papel y bolígrafo.

Opción de evaluación 2: Quiz literario

Temporalización: 40 minutos.

Objetivo: Demostrar que se ha comprendido la lectura y trabajar la expresión oral.

Contenidos: Selección, retención de la información, inferencia.

Competencias: Competencia lingüística, conciencia y expresiones culturales, competencia para aprender a aprender y competencia matemática.

Desarrollo de la actividad: El alumnado se organizará por grupos y preparará en casa un trivial con preguntas sobre la lectura que se ha trabajado en clase. En los 40 minutos de la actividad, los diferentes grupos o equipos se enfrentarán al trivial de sus compañeros.

Recursos: Las tarjetas o preguntas que hayan preparado los alumnos.

Opción de evaluación 3: Recomendaciones literarias en los pasillos

Temporalización: 30 minutos. (Se empezará en clase, pero puede terminarse en casa).

Objetivo: Reflexionar sobre la lectura y trabajar la expresión escrita.

Contenidos: Escritura, retención de la información, ortografía, léxico.

Competencias: Competencia lingüística, conciencia y expresiones culturales, competencia para aprender a aprender y competencia matemática.

Desarrollo de la actividad: El alumnado realizará un póster, un tablón visual o un *collage* representativo de la lectura que se ha trabajado en clase. Lo pegará en una cartulina y, junto al póster, incluirá una breve reseña (ver opción de evaluación 1). Este trabajo se colgará en los pasillos del centro siempre que sea posible.

Recursos: Cartulinas, folios, bolígrafos y rotuladores.

Opción de evaluación 4: Actuar como el propio personaje

Temporalización: 30 minutos y 1 sesión. (Se empezará en clase, pero puede terminarse en casa).

Objetivo: Reflexionar sobre la lectura y trabajar la expresión escrita.

Contenidos: Escritura creativa, narración, retención de la información, ortografía, léxico.

Competencias: Competencia lingüística, conciencia y expresiones culturales, competencia para aprender a aprender y competencia digital.

Desarrollo de la actividad: El alumnado escogerá cualquier personaje de la lectura que se ha trabajado en clase. Durante 30 minutos de una sesión, se habrán analizado dichos personajes y se habrá debatido sobre sus personalidades, por lo que el alumnado ya conocerá esos rasgos. Es el momento de que los ponga en práctica. Durante la siguiente sesión, el alumnado deberá abrir un perfil en un blog (o en una cuenta de una red social como Twitter o Instagram) y se hará pasar por ese personaje. Se expresará como él y hablará de los aspectos más importantes de la obra desde su punto de vista.

Recursos: Aula de informática.

Opción de evaluación 5: Booktráiler

Temporalización: 1 sesión. (Se empezará en clase, pero puede terminarse en casa).

Objetivo: Reflexionar sobre la lectura y trabajar la expresión oral.

Contenidos: Escritura creativa, narración, selección, retención de la información.

Competencias: Competencia lingüística, conciencia y expresiones culturales, competencia para aprender a aprender y competencia digital.

Desarrollo de la actividad: El alumnado elaborará un booktrailer, un vídeo donde se refleje la esencia de la lectura que se ha trabajado en clase. Puede ser una sucesión de imágenes con una voz en off o puede simular el tráiler de una película. Para ello, deberá seleccionar los temas y las escenas más importantes de la obra.

Recursos: Aula de informática (cámara de video)

Opción de evaluación 6: Guía de lectura

Temporalización: Este trabajo se realizará en casa, pero se dedicarán 30 minutos para explicar el objetivo, aclarar dudas y, si es necesario, seguir hablando de la lectura que se ha trabajado en clase.

Objetivo: Reflexionar sobre la lectura y trabajar la expresión escrita.

Contenidos: Escritura, selección, retención de la información, ortografía, léxico.

Desarrollo de la actividad: El alumnado desarrollará una guía de lectura. Esta guía puede utilizarse o no para los cursos siguientes, pero lo más importante es que los alumnos se expresen y reflexionen sobre aquello que han leído. Pueden analizar a los personajes y hablar de cuál es su función dentro de la obra, señalar su evolución o hablar de su personalidad y psicología. Pueden hablar de los temas que trata la obra e incluso proponer actividades que les resulten atractivas para trabajar esta lectura.

Recursos: Papel para escribir.

7. Conclusión

Descubrir a los alumnos la pasión por la lectura es una tarea muy complicada. Es prácticamente imposible que un solo título enamore a un grupo de veinticinco personas, por una simple cuestión de estadística, pero no siempre es factible dejar que los alumnos elijan sus propias lecturas. Y no solo debemos dar con una obra que los anime a leer, también debemos trabajar la comprensión lectora y evaluar una serie de competencias a partir de un libro que quizás ni siquiera haya trabajado en clase. Este trabajo no pretende ser una respuesta absoluta a todos estos conflictos, solo es una propuesta más para tratar de dar otro paso en la dirección correcta.

A menudo se recurre a los clásicos de la literatura para esta tarea, pero debemos estar dispuestos a reconocer que tal vez algunos títulos no sean los más adecuados para enganchar a los adolescentes a la lectura. Puede que con esta estrategia solo se consiga el efecto contrario, porque el alumnado sienta los textos como algo completamente ajeno a su realidad, o porque le transmitan una idea de la lectura como algo aburrido y académico, vinculado más al temario de clase que a su tiempo de ocio.

Sin embargo, es posible acercar al alumnado los clásicos de la literatura a través de adaptaciones, clásicos juveniles y actividades dinámicas y colaborativas. La LIJ, por otro lado, puede resultar una aliada para trabajar temas interesantes de una manera amena y cercana, siempre que se busquen los títulos adecuados. La propuesta, por lo tanto, es ofrecer una variada mezcla de géneros y títulos para alimentar la intertextualidad y el espíritu crítico del alumnado, y para desmentir al mismo tiempo su prejuicio y rechazo hacia la lectura.

La estrategia metodológica de actividades comprensivas también es un punto clave para captar el interés del alumnado. Si la verdadera lectura es aquella que nace de la propia voluntad del lector por descubrir el libro, tal vez sea interesante trabajar y evaluar las lecturas de una manera más creativa y menos academicista. De esta manera, el docente puede extraer las conclusiones pertinentes, pero se evita que el alumnado relacione la lectura con una obligación académica y un examen escrito.

Por último, cabe añadir que la intención de este trabajo es continuar engordando a largo plazo la lista de propuestas literarias, además de extender este itinerario a todos los niveles de secundaria.

8. Bibliografía

Obras literarias trabajadas

- FRANK, Anne. Edición de Folman, Ari y Polonsky, David. (2017). *El diario de Anna Frank*. Penguin Random House
- GOLDING, William. (2008). *El señor de las mosques*. Editorial Empúries.
- LÓPEZ, Nando (2017). *Malditos 16*. Editorial Antígona
- NESS, Patrick. (2014). *Un monstruo viene a verme*. Editorial Nube de tinta.
- SHELLEY, Mary (2014). *Frankenstein*. Espasa editorial.
- SHUSTERMAN, Neal. (2017). *Siega*. Editorial Nocturna.
- TAMAKI, Mariko y VALERO-O'CONNELL, Rosemary. (2020). *Laura Dean me ha vuelto a dejar*. Ediciones La Cúpula.
- THOMAS, Angie. (2017). *El odio que das*. Editorial Océano.
- WYNNE JONES, Diana. (2018). *El castillo ambulante*. Editorial Nocturna.
- ZAFÓN, C. R. (2019). *Marina*. Planeta.

Bibliografía académica

- BONILLA, J. (2008). Cómo cazar un tigre. *Siglo XXI. Literatura y Cultura Españolas*, (6), 13-21.
- CHOVANCOVA, L. (2015). Concepciones encontradas en torno a la literatura intercultural: el caso de la literatura infantil y juvenil. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (14), 28-41.
- FEDERACIÓN de Gremios de Editores de España (2020). Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros 2020.
- GARRALÓN, A. (1999). Literatura Infantil y Juvenil: Cien Vueltas.
- LEÓN, José A; OLMOS A, Ricardo; SANZ, María; ESCUDERO, Inmaculada. (2010). “Comprensión lectora” en *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, Nº. 333, págs. 10-11.
- MAYOR, J. (2000). Estrategias de comprensión lectora. *LOBATO, JS et al. La comprensión lectora en el aula de E/LE. Madrid: SGEL*.
- MOLINA VILLASEÑOR, Leandro (2006) Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista OCNOS*.

- MUÑOZ, P. L. (2011). Consideraciones sobre la literatura infantil y juvenil. *Literatura y subliteratura. Didáctica. Lengua y literatura*, 23, 227-247.
- OTERO, A. B. S. (2016). La literatura infantil y juvenil en los márgenes de la crítica literaria. *Gamma*, (4), 217-222.
- PÉREZ, E. J. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre lectura*, (1), 65-74.
- PINDADO MÁLAGA, Julián (2004) El desencuentro entre los adolescentes y la lectura. *Revista Comunicar*.
- RUIZ HUICI, K. (1999). La literatura juvenil y el lector joven.
- SÁEZ, M. V. S. (2013). *¿Qué hacemos con los clásicos?: Algunas reflexiones para los futuros docentes. Lenguaje y textos*, (38), 29-36.
- SANZ, M., & León, J. A. (2010). Estimular la comprensión lectora. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (333), 25-29.
- TÁRRAGA, Laura (Anfitrión). (2020-presente). Literatura juvenil para escritores [Podcast]. Spotify. <https://open.spotify.com/episode/4GBMIQCaeIT4XfUZIFvpq?si=BO79qoGbRxCVBinXmsf7UQ>
- TORREMOCHA, P. C. C. (2005). Los nuevos lectores; la formación del lector literario. *Literatura infantil y educación literaria*, 133-152.

Webgrafía

Representación de *Malditos 16*, 14 de marzo de 2020. Dirección de Quino Falero y producción de Centro Dramático Nacional y COART+E:

<https://www.youtube.com/watch?v=JvOb20LXNhc>

9. Anexos

9.1. Entrevistas a autores de juvenil

PREGUNTAS

1. ¿Cómo definirías la literatura juvenil? ¿Dónde pondrías los límites?
2. Cuando escribes, ¿piensas en lectores adolescentes? ¿Escribes pensando en lo que te hubiera gustado leer en su momento o incluso en lo que te gusta leer ahora?
3. ¿Cómo eliges los temas que tratas?
¿Crees que se puede tratar cualquier tema en la literatura juvenil?
4. ¿Qué te hubiera gustado leer en el instituto?

RESPUESTAS

NANA LITERARIA (CRISTINA PIETRO SOLANO)

1. **¿Cómo definirías la literatura juvenil? ¿Dónde pondrías los límites?** La literatura juvenil es aquella destinada a un público joven, que se escribe o se lee específicamente pensando que quienes más lo van a vivir son los jóvenes, pero se puede disfrutar y vivir a todas las edades.
2. **Cuando escribes, ¿piensas en lectores adolescentes? ¿Escribes pensando en lo que te hubiera gustado leer en su momento o incluso en lo que te gusta leer ahora?** Depende del libro, pero en ocasiones, sí. Sobre todo, lo que me hubiera gustado leer a mí siendo adolescente o el mensaje que quiero transmitir. Me gusta intentar dejar un mensaje pero que el lector o lectora no piense que se lo estás metiendo con calzador. Pero sí, en general pienso en lectores adolescentes o lo que es lo mismo, en mí misma hace diez años.
3. **¿Cómo eliges los temas que tratas?** Soy de la opinión de que sí, se puede y de hecho se debe tratar cualquier tema. Lo peor que se puede hacer es tener miedo de hablar a los jóvenes de ciertas cosas, porque se van a encontrar con ellas de todas maneras y ahí les van a pillar de sorpresa. Tratar a los adolescentes y a los jóvenes como si no pudieran entender o asimilar ciertos temas es un error.

4. **¿Qué te hubiera gustado leer en el instituto?** Yo era una de esas personas a las que sus padres castigaban sin leer, y aún así las lecturas obligatorias eran una soberana tortura. Me hubiera gustado leer, al menos alternando, algo de literatura juvenil, me hubiese gustado poder comentar con mis compañeros y compañeras libros que nos gustaran a todos y que hablasen de temas que nos resultaran interesantes. Enlazo con tu última pregunta sobre lecturas obligatorias: no es una cruzada contra los clásicos específicamente, aunque sí que considero que debería hacerse un análisis en clase previo a la lectura para que así entiendas mejor por qué narices estás leyendo eso. Y desde luego, lo alternaría con libros que capten la atención y el interés de los adolescentes, que, si bien no han tenido tanta historia detrás, traten temas que los jóvenes puedan debatir en clase (y entre ellos) porque les afectan realmente. Así se crearían lectores en lugar de personas que ven leer como un castigo y no vuelven a coger un libro nunca más.

IRIA G PARENTE Y SELENE M PASCUAL

1. **Cuando escribes, ¿piensas en lectores adolescentes? ¿Escribes pensando en lo que te hubiera gustado leer en su momento o incluso en lo que te gusta leer ahora?** Cuando escribimos, normalmente, pensamos en la historia que nos apetece contar y cómo queremos contarla. No pensamos en el público lector hasta que la novela está acabada. Creemos que nuestras novelas son tanto lo que nos habría gustado leer en su momento como lo que, aún ahora, como consumidoras de literatura y medios juveniles, nos gusta ver.

De todas formas, aquí hay que tener una cosa en cuenta: las barreras de la literatura juvenil son tan difusas que a veces nosotras mismas no tenemos claro si estamos escribiendo dentro de la categoría. Al final, es la editorial la que decide cuál es el público objetivo, una vez la historia está escrita.

2. **¿Cómo eliges los temas que tratas?** Los temas que tratamos son, de nuevo, aquellos que nos interesan y que creemos que pueden interesar a otras personas porque son parte del mundo en el que vivimos: el poder, el amor, la familia, la libertad y la identidad... Son conceptos universales (porque la literatura juvenil,

al final, trata de conceptos universales de los que se llevan escribiendo durante cientos de años).

Y sí, creemos que cualquier tema puede ser tratado en literatura juvenil. Dependiendo de la franja de edad, habrá una forma u otra de dirigir esas ideas, pero decir que la política o el medio ambiente o el activismo no interesan al público joven es infravalorarlos. Habrá a quienes no les importen unos temas y sí otros, por supuesto, pero entre el público adulto pasa lo mismo y nadie dice nada.

- 3. ¿Qué te hubiera gustado leer en el instituto?** Probablemente, más historias con las que sentirnos identificadas (clásicas o contemporáneas), de todos los géneros posibles.

MIRIAM M. LEJARDI

- 1. ¿Cómo definirías la literatura juvenil? ¿Dónde pondrías los límites?** No creo que la literatura juvenil tenga límites más allá del obvio: que se escriba teniendo a los jóvenes como público objetivo. Creo que pueden tratarse todo tipo de temas (sí, también relacionados con el sexo, con la salud mental, con el abuso de drogas y un larguísimo etcétera) siempre y cuando se esté pensando en este público joven mientras se hace. Eso no supone que tengas que coartarte, ni mucho menos tratarlos como si no comprendieran lo que estás diciendo. Pero, del mismo modo que no cuentas igual una anécdota cuando estás delante de tu madre y delante de tus amigos, no narras igual una historia si va dirigida a lectores adultos, niños o jóvenes. Incluso dentro del juvenil, no puedes contar lo mismo si estos tienen 11 años, 15 o 19.

Ahora, ¿cómo demonios definir la literatura juvenil? Sinceramente: no lo sé. Y creo que, en ocasiones, definirla hace más mal que bien porque la separa. Como si existiera una literatura de verdad y luego esa para los adolescentes. Como si

un libro destinado a un público joven no pudiera ser leído (que puede serlo, y disfrutado enormemente) por un adulto.

Es obvio que hay ciertas claves, por mucho que a mí se me escapen. Puede que estén en la narración, en centrarse en el mensaje más que en la forma, pese a que existan ejemplos que desmienten esto. Puede que esté en los personajes, aunque crea sinceramente que hay novelas cuyos protagonistas son adolescentes (y al revés) que no van destinadas a ellos. O puede que simplemente tenga que ver con lo que le resulta atractivo a una persona joven. Sin más.

2. **Cuando escribes, ¿piensas en lectores adolescentes? ¿Escribes pensando en lo que te hubiera gustado leer en su momento o incluso en lo que te gusta leer ahora?** Sí, siempre. Pienso en lo que a mí me habría gustado leer (en lo que sigue gustándome leer, de hecho, porque cerca del 90 % de mis lecturas son calificadas como "juveniles"), en lo que puede interesarles a ellos.

3. **¿Cómo eliges los temas que tratas?** No le doy muchas vueltas, aunque suele tratar casi siempre los mismos temas: la identidad, el miedo y la opresión (y la idea de libertad que va unida a ella). Volviendo a lo de antes: escojo los temas en función de lo que a mí me gustaría leer. A veces veo una película o termino la novela de otra persona y pienso: qué guay este concepto, molaría darle la vuelta y enfocarlo desde otra perspectiva.

Y, sí, creo que se puede y, de hecho, se debe tratar cualquier tema en literatura juvenil. Los adolescentes están expuestos a un millón de influencias, tanto en su vida diaria como en internet. Saben, igual que sabemos los adultos, que existe el sexo, el alcohol, la enfermedad, el miedo... Y, aunque todavía se estén formando, tratar de aleccionarlos, de venderles una moraleja muy obvia, puede conllevar que aborrezcan leer (entre otras muchas cosas). Incluso con los peores ejemplos, con esas novelas en las que no es que se trate una relación tóxica, sino que se romantiza, una persona joven, especialmente si hablamos de gente que tiene 16 años o más, considero que es capaz de entender que eso está mal. Los habrá que no, por supuesto (igual que hay adultos que no lo entienden). Pero

sobreprotegerlos, cuando están expuestos a este sinnúmero de influencias de las que he hablado antes, es absurdo.

4. **¿Qué te hubiera gustado leer en el instituto?** Casi cualquier cosa a excepción de las que leí. Cuando tienes 15 años y a algún profesor se le ocurre recomendarte el Quijote, me da por pensar que la persona en cuestión lo que busca es que no te apetezca leer nunca más. Porque es un buen libro, claro, y ha sido importantísimo para mil millones de cosas, pero no es una novela que la mayoría del público joven vaya a disfrutar.

Me hubiera gustado que se recomendaran obras destinadas a adolescentes, pese a que, por supuesto, se tuviera que hablar de estas otras. Que se diera la posibilidad de escoger, de analizar, lo que cada uno disfrutara.

NANDO LÓPEZ

1. **¿Cómo definirías la literatura juvenil? ¿Dónde pondrías los límites?** La LIJ es aquella que está destinada especialmente a lectores jóvenes, pero no solo. Es decir; aborda sus problemas, sus situaciones, sus inquietudes. Trata de captar su atención y emocionarlos, pero además puede ser leída e interpretada por cualquier otro lector, tenga la edad que tenga. Para mí, un buen libro es aquel que se puede leer y releer en diferentes etapas de nuestra vida. En este sentido hay muchos clásicos ya de la LIJ, como *Rebeldes*, de Susan e. Hinton, o *El guardián entre el centeno*, de Sallinger, donde resulta difícil poner el límite entre si son juveniles o adultos.

Eso es lo que me guía a la hora de escribir, y la prueba es que mi primera novela supuestamente juvenil *La edad de la ira*, fue finalista de un premio adulto; el premio Nadal. Y eso hizo que se publicara. *La edad de la ira* ha sido compartida desde entonces por lectores jóvenes y adultos a la vez y con la misma intensidad. Por eso en todo lo que he escrito después *La versión de Eric*, *Nadie nos oye*, *Las redes del miedo*, siempre he cuidado que tengan una capacidad significativa que abarque cualquier edad, solo que, lógicamente, no lo vives igual si tienes la edad

de los protagonistas que si la has pasado. Si has pasado esa edad, yo creo que te puede ayudar a empatizar con la nueva generación, pero a la vez también contigo mismo, porque de alguna forma te está ayudando a despertar tu propia adolescencia y a llevar a cabo una introspección sobre tu propio proceso vital y educativo.

2. **Cuando escribes, ¿piensas en lectores adolescentes? ¿Escribes pensando en lo que te hubiera gustado leer en su momento o incluso en lo que te gusta leer ahora?** Cuando escribo pienso sobre todo en lo que necesito contar. No pienso en la recepción posterior, porque creo que eso me limitaría mucho y me llevaría a autocensurarme y a tener demasiadas dudas durante el proceso creativo. Lo que sí que hago, antes de empezar a escribir, sí pienso si eso que quiero contar —en el caso de que sea juvenil— podría interesar a lectores jóvenes, y sobre todo lo que me planteo es si, con lo que les voy a contar, podría ayudarles a que se hagan preguntas.

Yo odio la literatura con moraleja, para mí la literatura nunca tiene que tener moraleja o una explicación final. Pero sí tiene que abrir una línea de diálogo, y tiene que abrir debate. En mi última novela juvenil, *El don de Ariadna*, una distopía que aúna el futurismo con la mitología, se plantea muchos temas políticos, y sobre todo donde yo me pregunto qué está pasando con una sociedad cada vez más desinformada, pero, a la vez, con más formas de informarse. Se habla de la libertad de expresión, de la importancia de la cultura como arma para defendernos de esa manipulación. Pero también es una saga llena de acción, de mitología, de situaciones que mezclan la fantasía y la aventura... porque yo lo que quiero es que, al final de la lectura, la persona que lo lea tome las riendas del relato y decida al respecto, y saque sus conclusiones.

Desde luego, sí que pienso mucho en lo que me habría gustado leer a esa edad. Eso también es clave, por eso en mis historias hay representación LGTB. Porque como persona LGTB, con 14 años a mí me hubiera ayudado muchísimo a entenderme, a visibilizarme el encontrar personajes LGTB en los textos que leía. Y, lo que es más, personajes LGTB en todo tipo de historias. Yo escribo novela

policíaca (*La edad de la ira, Nadie nos oye*), novela cercana al thriller, o incluso al terror (*En las redes del miedo*), novela distópica (*El don de Ariadna*), novela intimista (*La versión de Eric*), obras de teatro más cercanas al drama (*Malditos dieciséis*), comedias (*Nunca pasa nada*), o la que se publica ahora en mayo (¿Por qué tiene que ser tan difícil?). Son obras de géneros muy diversos, pero tienen algo en común, y es que en todas ellas aparecen personajes LGTB y lo hacen con la misma espontaneidad que el resto de personaje. Para mí eso es clave: la diversidad de mis personajes ha de ser la misma que la diversidad social de la realidad que retrata. Y en ese sentido sí que estoy pensando en lo que me hubiera gustado leer en ese momento.

Y luego también, mi criterio es que cuando estoy escribiendo para jóvenes o para adultos, soy igual de exigente conmigo mismo y busco enganchar e interesar y emocionar de la misma manera.

- 3. ¿Cómo eliges los temas que tratas?** Sí, por supuesto. De hecho, se debe tratar cualquier tema. Considerar que la literatura juvenil solo puede tratar unos determinados temas la limita, y es un gravísimo error. La gran LIJ habla de temas muy serios y muy poderosos. No olvidemos que los propios cuentos de hadas tradicionales ya abordan temas terribles, como el incesto, la pérdida de los padres, el cambio de etapa y edad, la pérdida de la inocencia. De alguna manera, la literatura tiene la misión de abordar temas complejos, porque es nuestra manera de enfrentarnos a ellos, y de reflexionar sobre ellos y compartirlos. En ese sentido, mi literatura nunca se autocensura, jamás, y abordo temas como el suicidio (*Malditos dieciséis, La versión de Eric*), o el auge del neofascismo (*En las redes del miedo*), la homofobia y la violencia familiar (*La edad de la ira*), la violación y todas las formas de violencia machista (*Nadie nos oye*), o política: totalitarismo, manipulación, *fake news*, (*El don de Ariadna*).

Creo que al final, la elección de temas reside en aquello que necesito contar como escritor. Yo abordo los temas que me parece que me pueden permitir crear un argumento interesante y, a la vez, plantear preguntas y ayudar a empatizar. Creo que la literatura es un gran vehículo de empatía, porque nos permite ponernos en

la piel de otras vidas. Y en ese sentido es muy poderoso en el caso de la LIJ cómo una historia puede permitir que muchos chicos y chicas muy jóvenes se planteen vidas y situaciones que no conocen o que no les pertenecen. En *La versión de Eric*, el protagonista es un chico trans con altas capacidades. Y está siendo muy bonita la recepción de esta novela (que además fue Premio Gran Angular en 2020) porque esa realidad está dando pie que muchos chicos y chicas que no viven estas realidades —tanto la de la transexualidad como la de las altas capacidades— la entiendan mejor y la respeten.

Entonces, cuando elijo un tema, busco algo que me importe de verdad, porque tengo la sensación de que los libros, en tanto que llegan a mucha gente, son un altavoz. Por eso me interesa escribir una literatura que sea crítica y que ayude a construir y a visibilizar la sociedad en la que creo. Por ejemplo, en las historias de amor me interesa mucho también mostrar un amor no tóxico, historias de amor que rompan con ese romanticismo tóxico que nos han contado desde siempre, y que se cuente el amor desde otro lugar.

4. **¿Qué te hubiera gustado leer en el instituto?** Yo tuve la suerte de tener profesoras de literatura que fomentaban muchísimo la lectura no solo de clásicos españoles sino también clásicos universales. Creo que eso es lo primero que sumaría, porque tenemos una mirada que tiende demasiado a la literatura solo española en cuanto a clásicos, y necesitamos una visión mucho más universal.

Y luego sí es verdad que eché de menos literatura contemporánea y juvenil. No llegaba a nosotros. Ni había ningún título donde la adolescencia fuera la protagonista, en cuanto a sus problemas, sus dimensiones y a sus vivencias. Entonces, me habría gustado, honestamente, leer libros como los que yo escribo ahora para adolescentes. Y eso no ocurrió. Y me hubiera gustado leer libros que se han publicado después, como *El guardián entre el centeno*, *Biografía de un cuerpo*, de Mónica Rodríguez.

Creo que me habría gustado que, en los libros que llegaron a mí, la adolescencia fuera la protagonista. Y desde luego me hubiera gustado leer muchísimos más

títulos con personajes LGTB. No recuerdo ninguno en las lecturas obligatorias de esos años.

RAQUEL ARBETETA

1. **¿Cómo definirías la literatura juvenil? ¿Dónde pondrías los límites?** Definiría la literatura juvenil como la enfocada principalmente a jóvenes entre 13 y 20 años, aunque no es excluyente de estar dirigida a otros rangos de edad. Actualmente y según la entiendo, la literatura juvenil se divide a su vez en *Young adult* (13-17 años) y *new adult* (17-30 años). Es decir, época del instituto y época universitaria/primeros trabajos.

Creo que, en cualquier caso, no hay un límite claro, porque considero que tampoco lo hay en otros tipos de literatura. Aunque difusos, si tuviera que ponerlos estarían en el estilo de narración (menos recargado, más directo) y sobre todo en los temas que trata: temáticas y conflictos que le interesan en especial a las personas de esa franja de edad. Por ejemplo, la búsqueda de una vocación, las primeras amistades, los primeros amores (y desamores), la rebeldía, las enfermedades con más incidencia a esa edad, etc.

Por poner un ejemplo: si una historia tiene como tema central el drama de una mujer de cuarenta años que desea tener hijos y no puede, no lo consideraría a priori juvenil, porque ni la protagonista tiene una edad con la que puedan sentirse identificados los lectores ni el conflicto central se acerca a problemáticas de la gente de instituto/universidad. Sin embargo, es “a priori”, porque hay muchos ejemplos de literatura juvenil en los que ni los protagonistas son menores de veinte ni sus problemas son cercanos. Es algo complejo.

También me gustaría señalar que el que haya sexo no es excluyente de la literatura juvenil. Es algo interiorizado, pero creo que es erróneo. De hecho, ¿no es una preocupación recurrente en gran parte de los adolescentes? Es absurdo apartar de facto esa temática de las historias juveniles.

2. **Cuando escribes, ¿piensas en lectores adolescentes? ¿Escribes pensando en lo que te hubiera gustado leer en su momento o incluso en lo que te gusta leer ahora?** Sí, ambas cosas. Pienso en cómo me sentía con esa edad, qué dudas tenía o problemas me daban vueltas a la cabeza. Cómo veía el mundo y las personas en él. Por suerte, tengo contacto con personas de entre 13 y 16 años, así que pienso en qué querrían leer ellos y si les gustarían las historias que escribo.

3. **¿Cómo eliges los temas que tratas?** La verdad es que no los elijo a propósito: primero pienso en una historia y en una trama, y los temas a tratar suelen ser recurrentes (porque son muy comunes y nos afectan a todos). Autodescubrimiento, búsqueda de una valentía propia para la superación de miedos y relaciones de amistad y amorosas con otras personas, que normalmente ayudan a alcanzar todo lo anterior.

Sí, por supuesto que se puede tratar cualquier tema en la literatura juvenil. Negarlo sería suponer que los jóvenes “viven en otro mundo”. Como he comentado antes, a priori podría parecer que el drama de no poder tener hijos está alejado de los jóvenes, pero ¿no puede ser ese un miedo a futuro? ¿No se plantean los adolescentes el tener hijos (e incluso a veces los tienen)? ¿No tienen mujeres a su alrededor con esos problemas? Creo que en la literatura juvenil hay espacio para todo.

4. **¿Qué te hubiera gustado leer en el instituto?** Más libros de fantasía y ciencia ficción. Parece que, si una historia no sucede en este mundo, en los centros educativos no consideran que eso pueda “enseñar algo a los jóvenes de hoy en día”. Sí que se piensa en clásicos (como *La Isla del tesoro*), pero me hubiera gustado que se propusieran historias fantásticas escritas en este siglo.

9.2. Transcripción del número 44 del podcast «Literatura juvenil para escritores»: La literatura juvenil en las aulas con Esther Izquierdo

Esther es profesora interina de lengua y literatura en secundaria, en Valencia.

Laura Tárraga: ¿Crees que con el paso de los años los jóvenes leen más o leen menos?

Esther Izquierdo: A ver, esa es una pregunta difícil, y con trampa. Te diría que leen más, porque los que leen, leen cada vez más, pero es cierto que es muy dura la competencia con las plataformas de streaming, con el auge de los videojuegos. Todo va a más en lo audiovisual, y la literatura, si no tiene un empujón importante detrás... que gracias a Dios en juvenil se está dando. Nada tiene que ver con hace diez años atrás. Hay mucho autores y autoras que le están dando mucha visibilidad fenomenal a la literatura juvenil, que estaba un poco escondida, como si fuera algo de consumo académico y de segunda. En cuanto al auge de la juvenil, sí, ahora se lee más, pero también es cierto que hay que trabajar un poco, porque a veces los chavales se piensan que no les gusta leer, pero están consumiendo narraciones de todo tipo. Entonces yo creo que el punto es atraerles y descubrirles las narraciones en papel, porque muchos de ellos, el primer contacto que tienen es en el centro. Entonces, es tan importante... yo creo que una de mis labores es esa; abrirles la ventana a la lectura, [y enseñarles] que tiene que ver con ellos mucho más de lo que creen.

Laura Tárraga: Has mencionado el movimiento que se ha dado ahora de autores y autoras de juvenil. ¿Crees que ha influenciado en los hábitos de lectura?

Esther Izquierdo: Yo creo que está siendo fundamental. Estamos en un mundo cada vez más interconectado, y antes la lectura era algo casi individual, únicamente. Y al introducir esta interacción con otros lectores a través de las RRSS se crea una dimensión social que lo hace muy interesante, porque lo potencia. Por eso te decía que el que lee cada vez lee más, porque es como un virus que se propaga; alguien en RRSS o en alguna otra plataforma, como wattpad, comenta “me he leído un libro que me ha volado la cabeza”, y eso va corriendo como la pólvora, y consigue que se multipliquen los lectores. Y eso antes no existía. Yo recuerdo mi situación y miro la de ahora con

envidia, porque no existía. Leer era algo “friki” que yo hacía, y me encantaba. Pero yo tenía mis amigos “frikis” como yo (digo “frikis” porque no era algo como ahora, de lo que hablar con la gente), y veo ahora a mis alumnos compartiendo sus gustos literarios, y es una gozada. Veo cómo descubren el mundo de *booktube* y de repente se les abre una ventana mental, porque es su idioma. Estamos en otra dimensión y hay que actualizarse. Creo que el trabajo que estáis haciendo los autores de juvenil es maravilloso y va a dar sus frutos. Y los está dando ya.

[Habla de las charlas que se hacen en los centros con autores de juvenil] para ellos es increíble; conocer a un autor joven y quitarse esa falsa idea de que un autor es una persona muy mayor, un poco calvo, que está en su casa escribiendo libros raros que luego el profesor de literatura te hace leer. Entonces, aquellos que no han descubierto por su cuenta la literatura juvenil, es maravilloso que puedan hacerlo a través de jóvenes escritores que tengan un poco de ganas de involucrarse.

Laura Tárraga: Esto que has dicho del autor calvo y mayor me ha recordado totalmente a cuando yo empezaba a querer escribir y pensaba “bah, ya me preocuparé por escribir cuando sea mayor, tenga otro trabajo, ya haya hecho todo y tenga hijos”. Entonces, al descubrir a gente joven haciéndolo, dije “es mi momento, ¿no? Yo también puedo hacerlo. ¿Por qué voy a esperarme a ser mayor si puedo hacerlo con 20 años?”

Esther Izquierdo: “Yo también puedo”, eso es fundamental. Creo que esa es la diferencia entre la juvenil de antes y la juvenil de ahora. La juvenil de ahora implica que, si no creen en ti, como crees tú en ti mismo, autopublicas. Y como crees en ti, haces tu promoción. Y de repente aparecen muchos libros interesantísimos que hace 10, 15 años, con el filtro de la editorial, no hubieran salido a la luz. El punto ese de “yo también puedo” es súper importante. Y es algo que quiero que mis alumnos tengan cristalino, que ellos también pueden. E igual que pueden acercarse a cualquier libro, también pueden plasmar lo que quieran en papel o pueden llegar a ser lo que quieran.

Laura Tárraga: En mi instituto, cuando descubrieron que escribía, me animaron mucho. Yo tenía un profesor que me corregía los textos, y tengo una pequeña anotación que dice “Laura, sigue así que al final conseguirás cosas”. Y cuando fui a mi colegio estaba él, y me hizo mucha ilusión, porque lo vi con todos mis libros.

Esther Izquierdo: Oye, pues eso me encantaría. Que vinieran al instituto y me dijeran “mira qué he publicado”. Estoy segura de que alguno de mis alumnos lo logrará, igual que lo lograste tú.

Laura Tárraga: Estoy segurísima, porque además los jóvenes tienen muchas ganas de hablar, de contar, de dar su punto de vista. Y también necesitamos eso, que la literatura se vaya refrescando. Entonces sí, espero que salga mucha gente de tu clase que escriba, o que haga películas, o cualquier cosa que pueda darnos su punto de vista.

Esther Izquierdo: exacto, y tienen mucho que decir. El problema es que a veces olvidamos que aprender de ellos es uno de los puntos.

Laura Tárraga: **¿Qué peso crees que tiene la literatura juvenil en los centros?**

Esther Izquierdo: Menos del que debería (risas). En realidad, depende del centro. Como soy interina y llevo muchos años viajando por la Comunidad Valenciana, he visto muchas cosas. En el centro donde nos conocimos [En una charla de autores] era increíble la implicación que tenían. Creo que ese año fueron más de veinte autores al centro, para hablar con los alumnos y conocerlos. Introdujeron muchísimos títulos de novedades, y les, sobre todo, les dejaron lo que para mí es fundamental: una vía abierta para que ellos eligieran el libro. No en todas las evaluaciones, pero sí que estaba ese *ítem* de la cuestión tan importante. En otros centros no, desgraciadamente.

Hay docentes que ven la literatura juvenil como un escalón o un adaptador para llegar a la literatura de adultos. Quizá lo vean así por desconocimiento, no lo sé. Desgraciadamente, en los centros, la literatura juvenil no es lo que debería de ser. Siempre hay grandes éxitos que se repiten en todos los institutos donde yo voy, pero la situación está cambiando. Y yo creo que irá cambiando cada vez más.

Laura Tárraga: **¿Cuál crees que es la mejor manera de incitar a un joven a leer?**

Esther Izquierdo: Mira, yo creo que enamorarlo. Creo que la relación de cualquier persona con la lectura es una relación amorosa. Y tú en una relación amorosa (no tóxica), ¿cómo debe ser? Debe haber un encuentro y debe crearse un vínculo. Deben

explorarse y conocerse, y debe haber siempre libertad y respeto a lo largo del camino si queremos que la relación sea duradera.

Y ese es el punto. ¿Cómo incitar a la lectura? Primero, provocar ese encuentro entre los libros de una manera seductora. Intentar saber quiénes son ellos y qué les interesa, para saber qué presentarles. Porque si no pueden verse en los ojos del otro, si no pueden verse en el libro, no se creará ninguna conexión. Y cada alumno es diferente. En un aula de 30 yo tengo 30 alumnos distintos. Y no puedo trabajar un libro para todos, porque llegaré a uno, a dos, a cinco, si tengo suerte, pero no llegaré a todos. Para mí, iniciar ese amor a la lectura, es uno de mis pilares como docente. Si consigo eso he conseguido casi todo, porque pensar que los alumnos son recipientes en los que volcar el contenido es un error. Los alumnos, si consigues encender la chispa de que quieran aprender, la chispa de que tengan un hábito lector, ellos mismos completarán el camino que tú no has podido desarrollar. Yo lo que hago es presentarles un montón de libros a través de unas actividades que considero que puedan resultarles atractivas, siempre conocerlos antes. Al principio de curso les paso un test para saber qué leen. Y si no leen, les pregunto qué series ven, a qué videojuegos juegan. Y ahí voy viendo sus gustos y sus líneas de consumo narrativo. Al final da igual el formato; si eres consumidor de narraciones, puedo traerte a mis redes. Entonces, una vez sé quiénes son puedo presentarles parejas literarias. El punto es que tengo un curso para conseguir un flechazo, y si tengo eso ellos solos se ponen en marcha.

En la primera evaluación, muchas veces les propongo una prueba de test para saber si se lo han leído. Odio los exámenes de lectura, creo que es una de las cosas con las que más se te echaban encima en el instituto. A partir de la segunda evaluación eso ya no lo hago, porque casi todos quieren leer. Entonces buscamos otras maneras: les pido que creen una vídeoreseña, les pido que hagan un *quiz* literario y hacemos equipos, hago que ellos mismos sean portavoces del libro que se han leído y me los llevo por otras clases para que recomienden ese libro a otros alumnos, hablando y haciendo propaganda. Hacemos carteles y los ponemos por los pasillos o en la entrada del instituto, a modo de cartel de película. Es una pasada ver cómo se van parando otros alumnos y cómo le hacen fotos con el móvil para apuntarse el título.

El trabajo previo en realidad es sencillo. Es saber qué les gusta, y leer con ellos. Leer con ellos es fundamental. Si no lees los libros de juvenil, ¿cómo vas a poder proponerles lecturas que les gusten? Y luego, ¿sabes lo que disfrutaban ellos cuando

pueden compartir y comentar el libro contigo? Eso para ellos es muy grande, porque además muchos de ellos nunca lo han hecho.

De momento, esta es mi manera. Seguimos aprendiendo.

Laura Tárraga: ¿Cómo crees que debería tratarse la literatura en clase?

Esther Izquierdo: Depende. Estamos un poco divididos. Hay profesores muy partidarios de que lean clásicos en la manera que sea, y que prefieren que lean *El Quijote* o la *Celestina* en el centro porque si no jamás lo van a hacer, y para eso está la educación secundaria obligatoria.

Y luego estamos los que pensamos que es un error, los que creemos que lo que debemos hacer es encender esa chispa lectora, y para ello confiamos más en la juvenil, porque no tenemos que olvidar las edades que tienen. Muchos de ellos están preparados para la lectura adulta, pero no todos. Y es un error estandarizar, o tratar de incluir los clásicos como sea.

Ellos tienen su propia teoría al respecto. Leer los clásicos puede estar muy bien, y lo es, pero quizás no en este momento. Mi teoría es que en las aulas debería tratarse la relación entre lector y obra como te comentaba antes, pero para ello debes saber también en qué punto están. Todos los libros tienen un momento para ser leído, y no depende solo de tu capacidad lingüística, sino también con tu capacidad emocional y tu madurez. No todos los alumnos están preparados para leer una *Celestina*. Y lo pueden comprender, pero quizás no signifique nada para ellos. Y puede que en otro punto vital fuera distinto.

Entonces, yo creo que lo más interesante es lo que hace la educación primaria; trabajar esa relación con la literatura para que ellos solos, una vez tengan establecido un hábito lector y unas habilidades concretas, poder reconducirlos y poder crear esa relación que han tenido con la juvenil para que la construyan también con los clásicos.

Yo he tenido alumnos que han acabado 4º de la ESO leyendo *Los hermanos Karamazov* y otros, del mismo curso, estaban leyendo *El Diario de Greg*, porque no les daba para más. Pero no porque fueran “cortos”, sino porque nunca habían leído. Empezaron conmigo leyendo cómics, pasaron a la novela gráfica en la segunda evaluación, luego *El diario de Greg*, y me los encontré años después, y me dijeron que leían un montón, uno de ellos incluso tenía un canal [de *youtube* dedicado a la lectura].

Entonces, no es tan importante. No es imprescindible. De hecho, y según el currículo, tú puedes trabajar los clásicos a nivel teórico sin que los alumnos tengan que leerlos de manera obligatoria. O puedes darles fragmentos.

Y ahora quiero leer unos textos de mis alumnos. En clase estábamos trabajando el texto argumentativo, y les dejé libertad para elegir el tema. Una alumna levantó la mano y me preguntó si podía hacerlo de lo que ella consideraba que estaba mal en el sistema educativo. Inmediatamente, unos cuantos alumnos se sumaron a la idea. Lo que te voy a leer trata de lo importante que es la libertad de elección de lecturas para los chavales. Los alumnos están en un momento en el que se definen por sus elecciones, y están buscando quiénes son. Y la única manera es probar. No puedes darles lo mismo a todos.

Uno decía “nos están enseñando a detestar la lectura. Me parece bien que nos hagan leer, pero por lo menos deberían dejar que eligiéramos el libro”. Otra: “Obligándonos a leer libros que no nos interesan, lo único que van a conseguir los profesores es que acabemos odiando la lectura. A mí personalmente sí me gusta leer, pero con estos libros definitivamente se me van las ganas”. Otra: “leer algo que no te gusta se puede comparar a la tortura”. Y así te podría seguir leyendo.

Así que es cierto. Los alumnos tienen mucho que decir, son muy distintos. Es muy importante dejar que se expresen y sobre todo que se encuentren en los libros, y eso no es posible si no hay libertad de elección. Y un respeto a las elecciones de cada uno, y no malinterpretar. Si alguien te propone un libro que tú consideras que está muy alejado de su nivel, dale una oportunidad. Igual es inicio, su etapa, su trampolín. Igual luego termina leyendo algo más “elevado”. Y pongo comillas porque me da mucha rabia esos prejuicios que hay en cuanto a lo que es y no es literatura, porque no debería ser así. Yo creo que no es nuestra labor, ser críticos literarios. Nuestra labor es ser profesores y encender corazones para que ellos vayan creciendo y vayan leyendo cada vez más, y tengamos futuros escritores y futuros médicos que lean, y futuros políticos que lean, y futuros “lo que sea” que lean. Aunque hayan empezado leyendo infantil. Qué más da.

9.3. Fragmentos de textos trabajados

TEXTO 1

Cuando se decretó que la gente debía morir para poder frenar la marea del crecimiento demográfico, también se decidió que tales muertes debían ser responsabilidad de los humanos. El Nimbo podía encargarse de la reparación de los puentes y el urbanismo; sin embargo, arrebatar una vida era un acto de consciencia y conciencia. Como no se podía demostrar que el Nimbo las poseyera, se creó la Guadaña.

No lamento la decisión, aunque a menudo me pregunto si el Nimbo hubiera hecho un trabajo mejor.

Pág. 71 – 72, *Siega*.

TEXTO 2

Los mortales eran dados a los extremos. O la muerte era sublime o era impensable... Un batiburrillo de esperanza y terror. Con razón tantos de ellos se volvían locos.

A los posmortales nos falta esa imaginación. Los vivos ya no reflexionan sobre la muerte. O, al menos, no hasta que un segador los visita. Sin embargo, una vez que termina la tarea del segador, el luto es breve, y los pensamientos sobre lo que significa «no ser» desaparecen, desterrados por los nanobots que se encargan de los pensamientos oscuros e improductivos. Como posmortales de mente siempre cuerda, no se nos permite mortificarnos con lo que no podemos cambiar.

Pero mis nanobots están ajustados al mínimo, así que me mortifico.

Pág. 126, *Trueno* (#3 *Siega*).

TEXTO 3

—Tenemos que decidir algo sobre la manera de ser rescatados.

Todos comenzaron a murmurar al mismo tiempo. Uno de los chicos más pequeños, Henry, dijo que quería volver a casa.

—¡Callad! —dijo Ralph distraídamente. Levantó la caracola de mar—. Me parece que deberíamos tener un líder para que decidiera qué se tiene que hacer.

—¡Un líder, un líder!

—El líder debería ser yo —dijo Jack con una arrogancia llena de naturalidad—, porque soy el que dirige el coro de la iglesia.

Volvieron a oírse los murmullos.

—Bien —dijo Jack—. Yo...

Vacilaba. El chico de piel oscura, Roger, rompió su silencio y habló:

—Votemos.

—¡Sí!

—¡Votemos un líder!

—Votemos...

Eso de votar era algo casi tan agradable como la caracola de mar. Jack empezó a protestar, pero las voces que reclamaban una votación parecían inclinarse a elegir a Ralph por aclamación. Ninguno de los chicos tenía razones para ello; hasta el momento, Piggy era el que había dado más muestras de inteligencia, mientras que Jack parecía la persona con más dotes de liderazgo. Pero Ralph tenía una especie de calma y seguridad que lo hacía sobresalir, era atractivo, alto... También había una razón más poderosa, aunque también más oscura: la caracola de mar, el ser que había hecho sonar y que los esperaba sentado en la plataforma con aquel objeto delicado sobre los tobillos era una criatura a parte.

—El de la caracola de mar.

—¡Ralph! ¡Ralph!

—¡Que el líder sea el de la cosa que parece una trompeta!

Ralph levantó la mano, pidiendo silencio.

—Muy bien. ¿Quién quiere que Jack sea el líder?

Con monótona obediencia, los niños del coro levantaron las manos.

—¿Quién quiere que lo sea yo?

Menos la de Piggy, todas las manos que no pertenecían a los niños del coro se alzaron inmediatamente. Después, él también la levantó, un poco de mala gana.

Ralph contó las manos.

—Soy el líder, entonces.

El círculo de niños aplaudió. Hasta el coro aplaudió; las pecas de la cara de Jack desaparecieron tras el rubor de la contrariedad. Se levantó, pero cambió de idea y volvió a sentarse mientras el aire se espesaba. Ralph lo miró, dispuesto a ofrecerle una compensación.

—Tú mandas en el coro, naturalmente.

—Podrían ser el ejército...

—O los cazadores...

—Podrían ser...

El rubor se fue borrando del rostro de Jack. Ralph volvió a levantar la mano para imponer silencio.

—Jack se encargará del coro. Podrían ser... ¿qué queréis que sean?

—Cazadores.

Jack y Ralph se sonrieron con una tímida simpatía. Los demás empezaron a hablar impacientemente.

Jack se levantó.

—Muy bien, coro. Quitaos la ropa⁹.

Pág. 22 - 24, *El señor de las moscas*.

TEXTO 4

—¡Atadlos!

Ralph gritó desesperadamente, rozando la máscara verde y negra:

—¡Jack!

—Venga. Atadlos.

Ahora el grupo de las caras pintadas reparó en la presencia de los dos chicos, y sintió el poder en sus manos. Excitados, se lanzaron sobre los mellizos de cualquier manera. Jack estaba inspirado. Sabía que Ralph trataría de rescatarlos. Canturreando, describió un círculo entorno a Ralph, limitándose a esquivarlo. Detrás de ellos, la tribu y los mellizos formaban una masa gritona que se retorció. Piggy volvió a agacharse. Un momento después, los mellizos estaban en el suelo, pasmados, y la tribu los envolvía. Jack se volvió hacia Ralph y habló entre dientes:

—¿Lo ves? Ahora hacen lo que yo digo.

Hubo otro silencio. Los mellizos estaban en el suelo, mal atados, y la tribu miraba a Ralph para ver qué hacía. Los contó, mirándolos detrás de su flequillo, y después miró al humo que no servía para nada.

La cólera se apoderó de él. Le gritó a Jack:

—¡Eres un bestia, un cobarde y un maldito ladrón!

[...]

La voz de Piggy se abrió paso hasta los oídos de Ralph.

⁹ Los textos de este libro se han traducido del catalán por la autora de este trabajo.

—Quiero hablar

Estaba de pie entre la polvareda, y cuando la tribu se dio cuenta de sus intenciones, el alegre griterío se transformó en abucheos. Piggy levantó la caracola y los gritos disminuyeron un poco de tono antes de animarse de nuevo.

—¡Tengo la caracola!

Gritó:

—¡Os digo que tengo la caracola!

[...]

El griterío se elevó de nuevo antes de morir cuando Piggy volvió a levantar la caracola blanca y mágica.

—¿Qué vale más, ser un grupo de salvajes pintados como sois ahora o hacerle caso a Ralph?

Entre los salvajes hubo un gran alboroto y Piggy volvió a gritar:

—¿Qué vale más... tener unas reglas y respetarlas o cazar y matar?

El griterío se repitió y después... «¡zas!».

Ralph gritó, tratando de dominar el alboroto:

—¿Qué vale más, la ley y el rescate o cazar y estropear las cosas?

Jack también gritaba y Ralph no podía hacerse entender. Jack había retrocedido hasta la tribu, y ahora eran una sólida masa amenazante y erizada, armada con lanzas. Entre ellos comenzaba a tomar forma la idea de una carga; pronto se decidirían y la cima quedaría despejada. Ralph se encaraba, un poco desplazado, con el bastón preparado. Junto a él estaba Piggy, que todavía sostenía el talismán, la belleza frágil y resplandeciente de la caracola de mar. Arriba, Roger, con una impresión de abandono delirante, pisó la palanca con todas sus fuerzas.

Ralph oyó la roca antes de verla. Notó el temblor del suelo que le transmitían sus pies y sintió el movimiento de las piedras que rodaban por la cima. Entonces aquella cosa

monstruosa y roja se precipitó por el paso y el chico quedó aplastado contra ella mientras la tribu chillaba.

La roca cogió a Piggy de manera oblicua, de la barbilla hasta los tobillos; la caracola de mar se partió en mil añicos blancos y dejó de existir. Piggy, sin decir nada, sin haber tenido ocasión siquiera de proferir una sola queja, viajó por los aires, girando sobre sí mismo. La roca saltó dos veces más y se perdió por el bosque. Piggy cayó desde unos cinco metros y se precipitó de espaldas contra la roca cuadrada y roja que había junto al mar. Su cabeza se abrió y de ella salió algo que se volvió rojo. Sus piernas y sus brazos se retorcieron un poco, como las de un cerdo que acaba de ser sacrificado.

Pág. 210-212. *El señor de las moscas.*