

El poder del vínculo lector

El club de lectura como espacio para el desarrollo emocional y lingüístico del estudiante de idiomas

Claudio Moyano Arellano
Universidad de Valladolid

Resumen

Este artículo defiende el club de lectura como una estrategia didáctica integral que promueve el aprendizaje de la lengua desde un enfoque socioafectivo. A partir de una experiencia real, se argumenta que el club de lectura, entendido como un espacio colaborativo y emocionalmente seguro, permite mejorar la competencia lingüística, lectora y literaria del alumnado. Su carácter horizontal reduce la ansiedad lingüística y favorece la participación, el pensamiento crítico, la empatía y la autoestima comunicativa.

Asimismo, además de analizar el papel del docente como mediador en un entorno de coenseñanza, se propone también una selección de lecturas contemporáneas que rompen con el canon oficial, capaces de suscitar debates significativos a la vez que contribuyen a reforzar el vínculo entre lengua y cultura. El club de lectura se configura, así, como una comunidad de práctica que potencia las habilidades pragmáticas, interculturales y socioemocionales del alumnado. En conclusión, se defiende que esta metodología no solo mejora el aprendizaje del idioma, sino que contribuye a una educación más humanizada, inclusiva y reflexiva, donde el lenguaje es vivido como experiencia integradora.

Palabras clave: Club de lectura, Comunidad práctica, Enfoque socioafectivo, Aprendizaje de lenguas.

Abstract

This article advocates for the reading club as a comprehensive pedagogical strategy that fosters language learning from a socio-affective perspective. Drawing on a real-life experience, it argues that the reading club—conceived as a collaborative and emotionally safe space—enhances students’ linguistic, reading, and literary competence. Its horizontal nature reduces language anxiety and promotes participation, critical thinking, empathy, and communicative self-esteem.

Furthermore, the article analyzes the role of the teacher as a mediator within a co-teaching environment and offers a selection of contemporary readings that challenge the official literary canon. These texts are capable of sparking meaningful debates while reinforcing the connection between language and culture. The reading club thus emerges as a community of practice that develops students’ pragmatic, intercultural, and socio-emotional skills. In conclusion, this methodology is presented not only as a means to improve language acquisition, but also as a contribution to a more humanized, inclusive, and reflective education, in which language is experienced as an integrative force.

Keywords: Book discussion club, Community of practice, Socio-affective approach, Language learning.

1 A modo de introducción: el club de lectura como experiencia educativa integral y el hábito lector del alumnado

En este trabajo, se aborda la estrategia del club de lectura como método innovador para mejorar la competencia literaria y lingüística del alumnado, tanto en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y en Bachillerato como en la enseñanza de español como lengua extranjera. Asimismo, se ofrece un programa de lecturas alternativo al currículo oficial, compatible con ambos ámbitos educativos y, finalmente, se estudia cómo el club de lectura puede ser una estrategia perfecta de mediación educativa, esto es, una herramienta que también le permita al docente mejorar el clima educativo de su aula. Este artículo teórico nace, no obstante, de una experiencia educativa real y concreta y los buenos resultados obtenidos permiten defender la idoneidad de esta práctica. No obstante, el artículo no analiza dicha práctica y no es, por ello, una investigación aplicada, sino que se erige como una argumentación teórica sobre esta estrategia educativa, motivada, es verdad, en la práctica ya descrita.

Con todo esto, se sostiene que el club de lectura, que puede definirse de manera sencilla como aquel “foro de debate sobre obras literarias conducido por un coordinador y compuesto por un número variable de lectores” (Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez 2024: 314), es una experiencia de aprendizaje integral, donde se ponen en juego competencias lingüísticas, cognitivas y socio-afectivas.

Sin duda, el club de lectura es una técnica bien conocida para la enseñanza de la literatura y la formación de una comunidad afectiva. En este trabajo, se defiende su utilidad para reforzar la competencia lingüística dentro de un ambiente afectivo y socioemocional adecuado para el alumnado y, por ello, es también una oportunidad idónea para aquel estudiante que está aprendiendo una nueva lengua. Por ello, a lo largo de este trabajo, se hará referencia tanto al aula de Secundaria como al aula de idiomas pues, en ambos casos, esta práctica es pertinente y apropiada por los mismos motivos: el refuerzo de la competencia comunicativa –también el alumnado de Secundaria está adquiriendo el dominio de la variante estándar de la lengua– y la competencia literaria y, desde luego, el fomento de las virtudes cívicas y ciudadanas de respeto, tolerancia y empatía.

En último término, se trata de aprovechar este espacio de reflexión para formar lingüísticamente al estudiantado, sin olvidar los elementos culturales y emocionales, que son clave en la formación integral de la persona, a través del acercamiento a textos literarios relevantes dentro del panorama contemporáneo en español.

En el caso del alumnado de Secundaria, sucede que una correcta competencia lingüística, así como una apropiada competencia lectora, redundarán ambas, sin duda, no solo en un correcto desempeño de la asignatura Lengua Castellana y Literatura, sino también en un aprendizaje óptimo en el resto de las materias, tal y como sostienen María José González, María José Barba y Alicia González: “el eje del currículo lo constituyen las habilidades y estrategias lectoescritoras” (2010: 2). Sin embargo, no solo se busca que el alumnado sea competente en la lengua, sino también se desea formar ciudadanos con sentido crítico. El dominio de los registros de la lengua, el conocimiento de la variante estándar de esta –presente de forma general en los textos literarios– y una buena competencia lectora están, todos ellos, indudablemente relacionados,

en última instancia, con la carta de ciudadanía de la persona, y con el desenvolvimiento del estudiante dentro de la plaza pública que constituye la polis. Es difícil presuponer que se puedan ejercer las obligaciones como ciudadanos, como, por ejemplo, votar de forma responsable y crítica, si no se es capaz de entender los mensajes recibidos.

Por todo ello, el club de lectura permite al alumnado poner en práctica esta competencia lingüística, con implicaciones cívicas evidentes, en todos sus aspectos, en un ambiente distendido en el que, además, tendrán menos pudor para tomar la palabra, defender su criterio de forma argumentada y justificar sus motivos y preferencias.

En este momento, en el que se subraya la importancia socioafectiva del club de lectura y se vincula con la competencia lingüística, y se aboga por su implementación tanto en Secundaria como en el aula de idiomas, hay que referirse, aunque sea brevemente, a la competencia y hábito lectores, objetivo educativo de vital importancia, sobre todo debido a que hoy es harto frecuente encontrar avisos sobre el bajo rendimiento académico relacionado con graves carencias en el aprendizaje de la lectoescritura, deficiencia arrastrada desde la Educación Primaria (González, Barba y González 2010: 1).

Es de enorme importancia poder mantener el interés que los niños suelen mostrar ante la lectura en su paso a la adolescencia, un momento caracterizado por la presencia de numerosos estímulos de carácter audiovisual que pueden distanciar de los libros. Como sociedad, se han de conocer las causas del alejamiento de la lectura, teniendo en cuenta, además, que el verbo “leer” no hace referencia, únicamente, al proceso de decodificación del mensaje escrito sino a la profunda comprensión del texto; por ello, no se puede pretender disfrutar con la lectura si no existe una correcta comprensión lectora, y más si se contempla la cantidad de alternativas que compiten por el tiempo que se invertiría en el proceso lector. Resulta evidente que nadie puede disfrutar de la lectura si no entiende lo que lee.

Por otro lado, la reflexión personal del docente sobre el uso de las nuevas tecnologías por parte de su alumnado es esencial. Véase que las diferentes redes sociales a las que dedica su tiempo nuestro alumnado se caracterizan, en general, por emitir de forma continua mensajes fragmentados, en un *scroll* infinito con el que la atención de ellos –y por qué no decirlo, también del propio profesorado– está constantemente en juego. Sobre ello han advertido varias autoridades desde el mundo de la ciencia, como la psiquiatra Marian Rojas Estapé (2024), quien, con un marcado tono divulgativo, aborda la cuestión de la hiperconectividad actual, la cultura de la inmediatez y las recompensas instantáneas de las redes sociales, lo que conlleva, según defiende, un aumento de la dispersión cognitiva, la impaciencia y la irritabilidad. Asimismo, en este sentido, son importantes también los trabajos del neurocientífico francés Michel Desmurget (2020; 2024), en los que ha advertido sobre los efectos tan nocivos que produce el abuso de las pantallas por parte de niños y niñas. Existe un evidente peligro neurológico para el ser humano en el uso excesivo y constante de las pantallas, del que el profesorado ha de ser consciente. Al hablar de la relación probada entre la lectura compartida en la infancia y el desarrollo del hábito lector en la edad adulta, y cómo se relaciona esto con la sobreexposición a lo que él considera el “elefante digital”, el científico sostiene lo siguiente:

Hoy en día está sobradamente demostrado que cuanto más se expongan los miembros del hogar (niños y/o padres) a las pantallas durante su tiempo de ocio, menos tiempo dedicarán a las actividades de interacción intrafamiliar, entre ellos la lectura compartida. En el caso de la población de entre cero y cinco años, por ejemplo, un estudio ha demostrado que cada hora diaria de consumo de televisión (que es, de lejos, el tipo de pantalla más utilizado en esta edad) reduce en 45 minutos las interacciones humanas (2024: 34).

No obstante, además de alertar sobre los peligros de las pantallas, Desmurget ha reflexionado, también, sobre por qué es importante leer, explicando con claridad cómo la lectura está íntimamente unida a la construcción del pensamiento, tanto en la niñez como en el mundo adulto, al desarrollo de la inteligencia, el enriquecimiento del lenguaje y la estimulación de la creatividad (2024: 307-336), llegando a considerar la lectura como “un potente remedio contra el fracaso escolar” (2024: 377). No obstante, aquellos niños y niñas que leen no solo son más inteligentes y obtienen mejores resultados en la escuela –también en las asignaturas de matemáticas y ciencias–, y escriben y hablan mejor y con más vocabulario, sino que también poseen un desarrollo socioemocional más amplio y son más empáticos y comprenden más y mejor a las demás personas (2024: 338-354).

Es conveniente que, tanto en la etapa de Secundaria como en el aula de enseñanza de idiomas, el profesorado tenga respuestas científicas para contestar a la pregunta acerca de los motivos que avalan la importancia de leer, y huir de algunas frases que rozan el cliché (“es bueno leer”, “la lectura es importante”) al repetirse de forma acrítica.

En este panorama actual descrito, el club de lectura es una experiencia interesante porque se erige como una manera de paliar dicha situación generalizada de escaso interés ante la lectura e ínfimo nivel de competencia lectora. Según Silvia Paglieta, un club de lectura es “una experiencia de inclusión para que quienes sean lectores o quieran serlo puedan encontrar allí un espacio para estar con los libros”, pero también el club constituye un foro de discusión donde los participantes puedan aportar distintos sentidos de la lectura –en contra de la interpretación unívoca que se suele dar desde las clases, que emana de la voz autoritaria del maestro–, entiendan las variadas estrategias de comprensión que se pueden poner en juego e incluso intervengan en la propia elección de las obras literarias (Paglieta 2016 15-16), algo que entronca con claridad con la cuestión del canon literario y que se abordará más adelante. El club de lectura es, sin duda, un espacio “otro” en el que pueden –y deben– proponerse lecturas alternativas que cuestionen el propio canon oficial, y que pueden decidirse, también, juntamente con el alumnado participante.

Por ello, queda claro que el club de lectura es claramente un espacio alternativo, distinto de las clases vinculadas al currículo oficial, donde la comunidad de lectores puede reconocerse abiertamente como tal y permite a quienes aún no hayan desarrollado su hábito lector acercarse a los libros, disfrutar de las tertulias y ubicarse en una relación horizontal respecto a la totalidad de participantes, incluido, el propio profesorado.

Sin embargo, también constituye un espacio de debate y discusión en el que poder enfrentar dialécticamente diferentes interpretaciones de las obras leídas. En este sentido, el club de lectura se antoja una herramienta idónea para mejorar la comprensión lectora y las competencias literarias y lingüísticas, ya que un tratamiento socioafectivo de este permite, además, terminar con la posible ansiedad lingüística del estudiantado, presente sobre todo en las clases de idiomas, pero, sin duda, también en el aula de Secundaria, donde el alumnado tiende a rehuir las exposiciones en público por miedo al juicio del grupo. Por ello, el club de lectura puede convertirse en un espacio de libertad en el que no se repitan los mismos conflictos que pueden producirse dentro del aula convencional pero que, a su vez, contribuya a la mejora del clima en clase cuando la totalidad de los participantes retomen sus lecciones curriculares. Por todo ello, ha de defenderse su aplicación, también, en el aula de idiomas.

2 La literatura en el aula de idiomas: el club de lectura y el enfoque socioafectivo del aprendizaje

Si se acepta que la adquisición de la competencia lingüística se ha de producir de forma principal, como afirma Hallyday, a través “de la interacción comunicativa en el seno de una comunidad” (en Moreno Fernández 2005: 91), se ha de defender esta experiencia lectora dentro del aula de idiomas, una vez, además, que ha cobrado gran importancia la competencia intercultural dentro de la enseñanza de lenguas –y, en concreto, dentro del área de la enseñanza del español, donde ha emergido con fuerza– y se ha abandonado la instrucción puramente gramatical y comunicativa de la lengua meta. Como ha defendido Emma Gago, al hablar de la adquisición de la lengua, el foco se sitúa en “las actitudes y las destrezas interculturales del hablante”, esto es, “en cómo la lengua es el medio de acceso a la cultura y a través del cual ésta se expresa” (2010: 223).

Huelga decir, en relación con esto, que la literatura es una producción social óptima para introducir al estudiantado en la cultura de un país y, más aún, constituye un medio idóneo para estudiar los usos y costumbres de una sociedad, su historia, sus roles, además de proporcionar un modelo lingüístico extraordinario para los y las estudiantes. No se olvide que, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), la competencia comunicativa comprende tres componentes: el lingüístico (“los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema”), el sociolingüístico (“condiciones socioculturales del uso de la lengua”) y el pragmático (relacionado con “el uso funcional de los recursos lingüísticos [producción de funciones de lengua, de actos de habla] sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos”) (2002: 13-14). El acercamiento a la literatura permite trabajar todos estos componentes de una forma genuina.

Es necesario realizar algunos apuntes sobre la inclusión de la literatura en el aula de idiomas. Algunos especialistas han comentado cómo, hasta más o menos la Segunda Guerra Mundial, el método conocido como *gramática-traducción* hacía casi exclusivo uso de la literatura como material en la enseñanza de idiomas: los textos literarios canónicos de la lengua que se deseaba aprender se convertían en el modelo al que debía aspirar el estudiantado. No obstante, con motivo de la contienda y ya ostensiblemente a partir de los años 50, se produce un cambio en esta concepción de la relación entre la literatura y la lengua que conlleva el paulatino abandono de la literatura en la enseñanza de idiomas, primero bajo la primacía de enfoques estructuralistas, que sustituyeron los textos literarios, tachados de poco rentables (Acquaroni 2007: 50), por textos elaborados *ex profeso* para el aula, y en las siguientes décadas, sobre todo a partir de los años 70, bajo la fuerza del modelo *comunicativo*, que potenciaría el rechazo hacia los textos literarios (Albaladejo 2007: 1-5; Peñas Ruiz 2021: 21-23).

Se vuelve ineludible, no obstante, realizar la siguiente anotación y es que, aunque evidentemente el modelo *gramática-traducción* concediera gran importancia a la literatura como modelo lingüístico en la enseñanza de idiomas, actitud claramente heredera de la pedagogía de las lenguas clásicas, no ahondaba en el componente intercultural que hoy se le reconoce al uso de la literatura en esta enseñanza, y que se defiende en el artículo presente. Un llamamiento, en todo caso, a proporcionar unas “gafas culturales” para que el estudiantado no solo comprenda con mayor acierto los textos literarios, sino también la propia cultura en la que estos nacen, además de posibilitar el cuestionamiento de los propios límites entre culturas (Castro y Benson

2013: 28). Peñas Ruiz, tras remarcar la importancia que adquieren los contenidos culturales y la competencia intercultural en la educación literaria, defiende el acercamiento a la literatura desde los estudios culturales (2021: 45-46). Con Begoña Sáez puede señalarse que:

Es indudable que la literatura no sólo ofrece grandes posibilidades didácticas, sino que tiene la ventaja de acercar de forma simultánea la lengua y la cultura del país, algo que en última instancia contribuye al desarrollo de la educación intercultural del alumno y a mejorar su competencia comunicativa (2013: 11).

En la actualidad parece unánime la defensa de la presencia de la literatura en el aula de segundas lenguas, lo que ha suscitado numerosa bibliografía cuyo recorrido, en el caso de ELE, ha estudiado bien Rocío Santamaría (2015). Los estudios más recientes abogan por un aprendizaje lingüístico que integre lectura, escritura y comunicación, asumiendo que existe una continuidad evidente entre competencia lingüística y literaria (Peñas Ruiz 2021: 23).

Entre las diferentes aproximaciones posibles a la pregunta sobre cómo integrar la literatura en el aula de idiomas, la tesis de este artículo es la propuesta del club de lectura, lo que conlleva un claro enfoque socioafectivo de la enseñanza. En el contexto del aprendizaje de una segunda lengua, esta práctica permite no solo el desarrollo de habilidades comunicativas tales como la comprensión lectora, la expresión oral y la adquisición de vocabulario, sino que también potencia factores emocionales vinculados con la motivación, importantes para conseguir un aprendizaje significativo y sostenido.

A este respecto, uno de los principales aportes que trae consigo la experiencia del club de lectura es la creación de un entorno seguro en el terreno afectivo. Dado que normalmente se trata de espacios reducidos, colaborativos y claramente distendidos, el clima de confianza que se genera en ellos permite al estudiantado interactuar conjuntamente en una atmósfera en la que disminuye el miedo al error o al mal juicio del resto de la clase. Todo ello redundará en una clara disminución de la ansiedad lingüística, factor emocional que definieron por primera vez Horwitz, Horwitz y Cope (1986) y que ejerce claras implicaciones negativas que afectan al proceso de aprendizaje y enseñanza de la lengua (Goñi-Osácar y Moral Barrigüete 2021: 312). Arnold y Brown afirmaban que existen pocas disciplinas dentro del currículo educativo que generen tanta “ansiedad como el aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas”, y esto es debido a que para el estudiantado “expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable supone una gran cantidad de vulnerabilidad” (2000: 26).

Contra estos factores emocionales, la posibilidad que brinda el club de lectura de intercambiar impresiones personales, interpretar los textos leídos desde la subjetividad y expresarse sin miedo a la evaluación estricta favorece, sin duda, la participación espontánea y la autoestima vinculada con la expresión comunicativa. Todo ello se vincula con claridad con el componente afectivo, elemento que, dentro del aprendizaje de lenguas, ha sido estudiado en textos clásicos como *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, de Jane Arnold (2000), y reconocido en el MCER al abordar la competencia existencial dentro del aprendizaje de las lenguas (2002: 103).

Y es que, desde una perspectiva socioafectiva, el club de lectura fomenta con claridad el desarrollo de la empatía, la expresión emocional y la construcción de vínculos interpersonales entre los participantes, que forman una verdadera “comunidad de práctica”, en el sentido en que lo formula Wenger –primero, junto con Jane Lave (1991) y, después, en una obra en solitario (2001)–, defendiendo con firmeza la importancia de la participación y la comunidad en el proceso de aprendizaje y subrayando tres dimensiones de la práctica como propiedad de una comunidad: “un compromiso mutuo”, elemento esencial para que se produzca la afiliación a la

comunidad, “una empresa conjunta”, que no se traduce solo en establecer una meta común sino que “crea entre las participaciones unas relaciones de responsabilidad mutua que se convierten en una parte integral de la práctica” y “un repertorio compartido”, esto es, “rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros, acciones o conceptos que la comunidad ha producido o adoptado en el curso de su existencia”, que constituyen su práctica y que incluye, entre otros elementos, “el discurso por el que los miembros de la comunidad crean afirmaciones significativas sobre el mundo” (2001: 100-110).

Todos estos elementos se ponen en juego al hablar del club de lectura, donde, además, la lengua aparece como un medio real y efectivo de comunicación, y no como un objeto de estudio académico aislado. Por ello, una vez estudiada la inclusión de la literatura en el aula de idiomas y defendido el enfoque socioafectivo que el club de lectura conlleva, se procede, a continuación, a describir y analizar dicha práctica educativa.

3 La estrategia educativa del club de lectura

La metodología propuesta y el marco sobre el que se asienta esta experiencia del club de lectura se apoya en tres pilares: el papel del docente como guía y acompañante de los participantes, la estrategia educativa de la coenseñanza y la necesidad de mostrar alternativas o líneas de fuga a la estructura académica que supone el canon literario. Es evidente que, si se trata de potenciar un enfoque socioafectivo de la enseñanza y favorecer la puesta en práctica de la competencia comunicativa y la competencia literaria del alumnado, no pueden replicarse antiguos modelos docentes que comprenden al estudiantado de forma pasiva, como receptor de los contenidos que emanan, de forma unilateral y autoritaria, del profesorado.

3.1 ¿Qué clase de profesor demanda el club de lectura?

Tanto si se trata del aula de Secundaria como en el aula de idiomas, es conveniente que el organizador de esta propuesta didáctica sea el propio docente del alumnado, en el primer caso, el responsable de la asignatura Lengua Castellana y Literatura. El espacio en el que se desarrolle la experiencia del club también tiene que estar relacionado preferiblemente con la materia oficial, y el docente tendrá que invertir su tiempo asignado en dicha práctica, esto es, la experiencia avala que la práctica es más fructífera si se ubica dentro del tiempo reglado y no de forma extraescolar, lo que favorece decididamente la implicación del estudiantado.

En cualquier caso, es importante analizar qué rol se espera del docente. En la práctica del club de lectura, no tiene cabida un profesor que se relacione con el modelo docente de “proveedor”, entendido como aquel que posee los conocimientos y es quien se los proporciona activamente al alumnado, que los recibe de forma pasiva y acrítica, sino más bien, con el modelo de “tutor” o “guía”, o incluso de “asesor”, siguiendo siempre la terminología de Juan Ignacio Pozo (2011), pues el docente debe acompañar al alumnado en el proceso de su aprendizaje, convirtiéndose en protagonistas y responsables de su propio aprendizaje. La figura del docente orienta el debate y propone los temas de reflexión –aunque obviamente pueden surgir otros entre los propios integrantes del club de lectura–, y siempre velará por mantener el buen clima de la sesión.

En relación con esto, la práctica de la lectura crítica se relaciona de forma inextricable con el “otro lector”, esto es, con aquel semejante que pone en diálogo su criterio con uno mismo, que necesariamente va a ser distinto. Este club de lectura favorece, además, que el vínculo entre maestro y lector se transforme en un encuentro entre lectores, aunque esto implique desterrar

ideas como la asunción de “que hay alguien que ya sabe y que ya aprendió que le va a transmitir a alguien que no sabe y no aprendió todavía cosas útiles, destrezas y contenidos” (Montes 2006: 101). Esta nueva relación, claramente horizontal, en la que el lector más avezado acepta que también debe seguir construyendo nuevos sentidos, posibilita rescatar el proceso de lectura de las relaciones de poder y colocarla en las sendas de la curiosidad y la exploración (Montes 2006: 102).

Dentro del aula de idiomas, es de vital importancia no corregir de forma autoritaria al alumnado en sus intercambios lingüísticos, pues esto propiciaría una baja participación en clase a causa de la presumible vergüenza que sienta el hablante por cometer algún fallo. No obstante, la figura del docente, como guía de la sesión, puede tomar notas de las posibles incorrecciones que se cometan dentro del aula y aprovechar esta valiosa recogida de datos para nutrir sus clases posteriores, más académicas y de contenido más gramatical.

Resulta manifiesto que el criterio del responsable tiene un peso importante, ya que es quien propone una tentativa la lista de lecturas para trabajar en las sesiones y quien oriente el debate. No obstante, debe permitir que la sesión pueda encauzarse de otra manera a la prevista, en función del devenir del debate que surja dentro de clase, entre el alumnado y la figura del docente, quien nunca debe imponer su criterio. En este sentido, debe también representar el papel de lector crítico, pues ha de conceder validez a nuevas posibilidades de lectura provenientes de las interpretaciones del estudiantado y debe estar en condiciones de abrirse a ellas y concederles el mérito oportuno.

3.2 El “Team teaching” como estrategia docente en el club de lectura

Una particularidad que presenta esta propuesta es la posibilidad de que la figura del docente se desdoble, en una práctica de coenseñanza. Evidentemente, el primer obstáculo que esto implica es la disponibilidad del centro para permitir dos figuras docentes en una misma clase. Sin embargo, esta posibilidad refuerza la propia experiencia educativa, además de implementar claras mejoras en la relación entre el propio profesorado.

Se ha entendido que la práctica de la coenseñanza (término proveniente de *co-teaching* y este, a su vez, de *cooperative teaching*), también denominada “enseñanza colaborativa” o “enseñanza en equipo”, podía ser un medio óptimo en el que profesores generales y otros de educación especial se responsabilicen conjuntamente dentro del aula para incentivar una educación de calidad para todos los alumnos (González-Laguillo y Carrascal 2022: 127). No obstante, no parece imprescindible reservar este método pedagógico únicamente a contextos en los que exista alumnado con necesidades educativas especiales, sino que puede ser una práctica apropiada para otros contextos. Asumiendo estos presupuestos, se suscribe la definición más general que aporta Felipe Rodríguez, quien afirma lo siguiente:

[La coenseñanza] se define como dos o más personas que comparten la responsabilidad de la enseñanza de un grupo o de todos los estudiantes de una clase, otorgando ayuda y prestando servicios de forma colaborativa para las necesidades de los estudiantes con y sin discapacidades (2014: 220-221).

Así, la propuesta de este club de lectura implicaría la presencia en las sesiones de dos docentes, quienes organizarían dialógicamente el desarrollo de la sesión, como representación palmaria, además, de que existen distintas voces y criterios, rompiendo con el autoritarismo clásico de la enseñanza, posición tradicional representada por un docente que marcaba un sentido único, correcto y recto de la lectura.

La bibliografía especializada acostumbra a reconocer seis modalidades de coenseñanza, en función del reparto del alumnado entre el equipo docente participante y las funciones que tome el profesorado (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain y Shamberger 2010: 11-12): “One teach, One observe”, “One teach, One assist”, “Parallel Teaching”, “Station Teaching”, “Alternative Teaching” y, por último, “Team Teaching”, también conocida como “Teaming”, que es el modelo defendido en este trabajo, y que presenta al profesorado trabajando de forma conjunta para toda la clase. Esta variante permite que las figuras docentes compartan su punto de vista en el aula, además de presentar la información de diferentes maneras, y posibilita construir una práctica educativa de forma colaborativa y dialógica.

Aunque se opte por el “Team teaching”, no deben obviarse dos cuestiones fundamentales sobre las que hay que reflexionar antes de ejecutar esta u otras modalidades: la propia ejecución de la enseñanza en equipo y “las necesidades de los alumnos para elegir el modelo de enseñanza conjunta que se adecue mejor al contexto” (Ramos García 2016: 270). Esto implica que el profesorado siempre debe elegir el modelo de coenseñanza que resulte más adecuada para su grupo, respetando sus particularidades y necesidades.

En su estudio clásico, Buckley señala que una enorme ventaja del “Team teaching” “is that different students will be attracted by the different personalities of the teachers” (2000: 39). Esta práctica permite que las diferentes personalidades, gustos y actitudes del estudiantado sean mejor atendidas, pues el propio equipo docente representa, también, esa misma diversidad.

Docentes que han ejecutado esta práctica han destacado algunos beneficios; por ejemplo, que posibilitaba “una mayor atención a la diversidad”, favorecía que el alumnado se contagiara “de ese trabajo en equipo entre la pareja pedagógica”, asumiendo valores que observaba en el equipo docente como el respeto, el trabajo colaborativo, la complicidad y simpatía, además de que en el grupo se observaba una mejora clara de la convivencia y un aumento de la atención y del rendimiento, y se apreciaba un “buen ambiente de trabajo y gusto por la materia” (Pino, Manzanares, Tacoronte y García 2022: 88-90).

Asimismo, son claramente positivas y pertinentes la forma dialógica en la que se conduce la sesión y la horizontalidad que se establece desde el inicio. Si se quieren eliminar en el alumnado las jerarquías entre sus intercambios lingüísticos, en aras de favorecer sentimientos de empatía y tolerancia, es idóneo que esto se trabaje con un equipo docente desdoblado en el que tampoco existe jerarquía ninguna, y que aportará un conocimiento perspectivista del tema tratado, además de, presumiblemente, emitir intercambios lingüísticos con distintas variedades diatópicas o diastráticas, pues el equipo docente no tiene por qué manejar la misma variante de la lengua ni coincidir siempre en sus criterios y opiniones. Así, se trabaja el propio desacuerdo dentro del aula, lo que favorecerá que esta estrategia se entienda, también, como clara herramienta de mediación pedagógica.

De esta forma, las partes implicadas en esta experiencia observarán que el pensamiento se construye, de alguna manera, en contra de otro pensamiento. El alumnado debe poseer una tesis sobre las temáticas tratadas, que confrontará dialécticamente contra otra persona y, claro está, ha de estar en disposición tanto de defenderla como de reformularla a medida que avance el debate. Dentro de un contexto de aprendizaje de lenguas, este marco se convierte en una oportunidad genuina y enriquecedora para todo el alumnado.

Asimismo, en este clima descrito, se entiende el club de lectura como un entorno adecuado para combatir la posible ansiedad lingüística del estudiantado, al sustentarse en los principios de respeto, tolerancia a las ideas de la otra persona y, sobre todo, de horizontalidad comunicativa. A diferencia de contextos más jerárquicos o académicos, donde la dirección de los conte-

nidos es clara entre el docente y el alumnado, el club de lectura facilita una dinámica dialógica en la que todos los intercambios comunicativos, incluidos los del propio profesorado, se consideran de igual validez. Dicha estructura no jerárquica favorece que el estudiantado participe sin miedo al error o al juicio de los demás integrantes del club, pues el foco se centra no en la corrección formal y gramatical del mensaje lingüístico, sino en la competencia comunicativa, es decir, en el intercambio significativo de ideas y argumentos, y en el componente literario y cultural, pues, evidentemente y como se trató al principio, los textos literarios “visibilizan los márgenes culturales que persisten y cómo y de qué manera se han ampliado” y, por ello, resulta evidente que “el elemento cultural y la forma en que este se trabaje en el aula determinará el conocimiento concreto de segundas lenguas y de las identidades que los hablantes construyen con respecto a ellas” (Sáez Martínez 2021: 257-262).

Una de las claras ventajas del club de lectura es que el alumnado no se enfrenta a la lengua meta desde una posición insegura, e incluso de inferioridad, presente en otro tipo de situaciones académicas, sino que se valida como un interlocutor legítimo y válido dentro de una comunidad de aprendizaje, que se transforma, también, en una comunidad de práctica, en los términos ya estudiados. Todo ello conduce a aumentar la implicación del alumnado y, por ende, a conseguir un aprendizaje más profundo y significativo.

Asimismo, quien participa en el club se encuentra con que existen otros pares que van a intervenir en el desarrollo del tema tratado y, por tanto, ha de saber escuchar con respeto y curiosidad, dentro de un entorno en el que la propia autoridad que encarna el responsable de dicho club se halla difuminada al presentarse de forma desdoblada. Esto permitirá que el alumnado reciba las afirmaciones realizadas por la totalidad de los integrantes del club con un sentido crítico, pues, a diferencia de la clase tradicional, los contenidos no provienen ahora de una voz autoritaria y unívoca, sino de un crisol de compañeros y profesores, subsumidas todas estas personas bajo la etiqueta de “lectores”.

Al mismo tiempo que existen ventajas, esta práctica tampoco está exenta de dificultades. Obviamente, ambos docentes deben congeniar, poseer afinidad mutua y sus metodologías educativas han de ser complementarias, aunque esto no implique, como se ha defendido, que no puedan polemizar conjuntamente dentro del aula. Además, se tiene que potenciar una distribución equitativa de las tareas y mantener una igual responsabilidad e implicación por parte del profesorado, en aras de implementar de forma óptima este método de enseñanza (Ramos García 2016: 270-271).

3.3 Pero ¿qué literatura? El canon literario y una propuesta de lectura

Hasta el momento, se ha defendido la práctica del club de lectura como metodología para incluir la literatura en el aula de idiomas y, además, se ha explicado cómo la figura del docente debe erigirse como guía de estas sesiones. No obstante, el profesorado ha cumplido anteriormente un rol importante: elegir y planificar las lecturas que van a trabajarse en dicho club de lectura. Con esta estrategia, no solo se busca favorecer una relajada experiencia lectora para el estudiantado, sino también escoger de forma reflexiva una serie de títulos acordes con la edad madurativa del alumnado, su competencia lingüística –y valorar, llegado el momento, la realización de algunas adaptaciones, aunque algunos especialistas, como Naranjo Pita (1999), han mostrado su disconformidad– y su idoneidad para poder suscitar debates críticos sobre algunas temáticas importantes relacionadas con la contemporaneidad.

Asimismo, el profesorado debe reflexionar sobre la pertinencia de llevar a su aula textos clásicos no solo por su posible dificultad sino por el hecho de que esto supone, presumiblemente, descartar otros autores y otras autoras considerados extracanónicos, repitiendo y perpetuando, aun sin quererlo, construcciones arcaicas heredadas insertas en la historia de la literatura de cada nación (Andújar 2021).

Por todo ello, el club también ofrece una oportunidad encomiable para que el alumnado debata y reflexione sobre por qué se eligen unas obras y no otras, o unos autores y no otros, y, sobre todo, quién lo determina. La propuesta del club de lectura se incardina, así, dentro de la polémica del canon literario, que se reavivó, como es sabido, debido a la famosa obra de Harold Bloom (1994). En este sentido, es interesante traer a colación unas palabras de la escritora y traductora argentina Graciela Montes, que tanto ha reflexionado sobre el proceso de lectura y sobre qué y cómo leer, y también sobre el papel de la escuela en la actualidad. Así, ella sostiene lo siguiente:

Habrà que elegir. Una de dos: o la escuela sirve para transmitir la lectura oficial y reproducir las estructuras (con lo que le alcanza con enseñar decodificación y ajustar un poquito sus contenidos) o la escuela sirve para formar lectores, o mejor dicho, [...] para auspiciar la formación de lectores. Y no voy a aceptar que se me diga que primero hay que dar de comer. No porque no crea que las execrables condiciones sociales no tengan que modificarse urgentemente [...] sino porque no viene antes sino junto. Sin gente dispuesta a adoptar la incómoda, riesgosa y aventurera posición de lector, nada se va a modificar. [...] Si resignamos la lectura nos vamos a creer eso y muchas otras cosas. Un lector no, un lector se permite la perplejidad, un lector se pregunta. Ponerse a leer es urgente (2006: 98-99).

En estas palabras de Graciela Montes se encuentran algunas ideas que deben comentarse. En primer lugar, la importancia de la escuela, término que incluye, también, el aula de idiomas —y más cuando ya se ha asumido que aprender una lengua también es insertarse dentro de la cultura de ese modelo lingüístico—, para cuestionar los propios prejuicios presentes en el alumnado. Es evidente que no se trata de invalidar toda la tradición, ni de eliminar de la formación los textos de Shakespeare ni la grandeza de Cervantes, sino de ofrecer, de forma crítica, una perspectiva de la realidad más compleja, con la que el alumnado cuestione sus propias ideas preconcebidas. El aula de idiomas desde luego que puede ser un lugar óptimo para formar, también, lectores y lectoras críticos.

Estas premisas teóricas justifican la propuesta de lectura que se incluye a continuación, que debe tomarse como una opción dentro del infinito océano que puede plantearse. En dicha propuesta se propone la siguiente lista de las obras, bajo la que subyacen tres claras justificaciones: todas estas obras quedan, habitualmente, fuera de la enseñanza del currículo oficial; son obras que representan todos los géneros literarios: lírico, narrativo, dramático y ensayístico y, por último, son obras que permiten la relación entre ellas y plantear un recorrido temático-crítico a través de su lectura.

Las obras elegidas son las siguientes: *Las edades de Lulú* (1989), de Almudena Grandes, *Cicatriz* (2015), de Sara Mesa, *El don de la siesta* (2020), de Miguel Ángel Hernández, *Mujer sin Edén* (1947), de Carmen Conde, *El tintero* (1961), de Carlos Muñiz, *Los niños tontos* (1956) de Ana María Matute y *El invencible verano de Liliana* (2021), de Cristina Rivera Garza.

Todas estas obras resultan pretendidamente breves, o cuando menos, asequibles, sin caer necesariamente en las formas mínimas, como el microrrelato —género que solo bordea la obra de Matute—. La extensión reducida se busca, en todo caso, para que el alumnado no se sienta sobrepasado con la carga de trabajo del club de lectura, y para que el estudiante de español

pueda afrontar estos textos de manera cómoda. En este sentido, se destina dicha propuesta para un estudiantado que haya adquirido un nivel competencial de “usuario independiente” (especialmente el subnivel B2) o un “nivel competente” de la lengua. En aras de fomentar la participación y el diálogo con los discentes, se puede reservar la última sesión para que decidan, en comunidad, qué último libro leer.

En la elección de los textos, se observa otra de las cuestiones importantes que se quiere trabajar con la experiencia del club de lectura, y es el cuestionamiento del canon literario, que se ve, por ejemplo, en la evidente inclusión de mujeres dentro de la nómina de obras trabajadas –y es sabido, como bien ha estudiado Ana López-Navajas (2014), que las mujeres constituyen una parte muy reducida del currículo de las etapas de educación obligatoria–. Asumiendo las palabras de Servén Díez, se defiende que el docente tiene la oportunidad de proponer un canon femenino que despierte la curiosidad del alumnado y le ofrezca distintas cosmovisiones (2008). En este sentido, y en la propuesta defendida, por ejemplo, se incluyen temas relacionados con la violencia machista, como el feminicidio presente en la obra de Cristina Rivera Garza.

También se defiende la inclusión de diferentes y polivalentes géneros, como el ensayo literario, con el convencimiento de que, como indica Jiménez Calderón (2013), no existe género literario que sea por sí mismo incompatible con la enseñanza de idiomas siempre, claro está, que se lleven al aula con acompañamiento didáctico.

4 Conclusiones

La propuesta del club de lectura aquí planteada responde a la necesidad de ofrecer al alumnado de idiomas, así como el de Secundaria, un espacio de aprendizaje alternativo, emocionalmente seguro y significativo en el terreno pedagógico, donde puedan desarrollar no solo su competencia lingüística sino, también, su competencia lectora, insertarse en la cultura propia de la lengua que están aprendiendo, así como potenciar sus habilidades socioemocionales, de clara importancia para su formación integral.

Dentro de un enfoque educativo que reconoce el papel decisivo de los factores afectivos y socioemocionales en el aprendizaje de la lengua española, el club de lectura se presenta como una herramienta poderosa para potenciar la motivación estudiantil, fomentar la participación activa del alumnado y reforzar su autoestima comunicativa, combatiendo la plausible ansiedad lingüística que pudiera producirse en el estudiantado.

El uso de lecturas con sentido, escogidas por su capacidad de suscitar reflexión crítica y conectadas con la realidad del alumnado, destinadas a hablantes cuyo nivel competencial oscila entre el “usuario dependiente” y “usuario competente”, permite que la lengua se practique en un contexto experiencial y significativo. La figura del docente se transforma en la de un mediador que guía y acompaña, además de facilitar el diálogo, en lugar de imponer de forma autoritaria y unilateral su criterio. Este desplazamiento hacia una enseñanza más horizontal y colaborativa reduce significativamente esta posible ansiedad lingüística, además de favorecer el desarrollo de una comunidad de aprendizaje donde todas las voces son valoradas de igual manera.

En este sentido, el club de lectura se conceptualiza, también, como un método de mediación educativa, pues contribuye a mejorar el clima dentro del propio club y en el día a día de la clase. La coenseñanza, además de la propia práctica del club, genera un clima de diálogo en el que se refuerzan valores como la empatía y la escucha activa, encontrando a través del aprendizaje de la lengua un camino para potenciar, también, la comprensión mutua entre iguales.

Por todo ello, se sostiene que esta experiencia puede ser muy fructífera dentro del aula de idiomas, pues el club ofrecerá un espacio liberador, afectivo y socialmente muy enriquecedor, donde fortalecer la competencia lingüística, pragmática y cultural en un marco hondamente distendido, humano y emancipador.

Referencias bibliográficas

- Albaladejo García, María Dolores. 2007. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE: Revista de didáctica ELE* 5: 1-51
- Andújar Molina, Olvido. 2021. La historia de la literatura como instrumento de explotación de los textos literarios en el aula de ELE. En A. Peñas Ruiz, ed. *Literatura y ELE: miradas desde los estudios literarios y culturales*. Madrid: UDIMA, pp. 115-139.
- Arnold, Jane. 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Arnold, Jane; Brown, H. Douglas. 2000. Mapa del terreno. En J. Arnold, ed. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 19-41.
- Álvarez-Álvarez, Carmen; Pascual-Díez, Julián. 2024. Clubes de lectura: una revisión sistemática internacional de estudios (2010-2022). *Literatura: teoría, historia, crítica* 26.1: 312-347.
- Bloom, Harold. 2006. *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Buckley, Francis J. 2000. *Team Teaching. What, Why, and How?* Thousand Oaks: Sage Publications.
- Castro, Andrea; Benson, Ken. 2013. Literatura e historia de la literatura. En A. Castro y E. Jiménez, eds. *Historia de las literaturas hispánicas. Aproximaciones críticas*. Suecia: Studentlitteratur.
- Desmurget, Michel. 2020. *La fábrica de cretinos digitales*. Barcelona: Península.
- Desmurget, Michel. 2024. *Más libros y menos pantallas*. Barcelona: Península.
- Friend, Marilyn; Cook, Lynne; Hurley-Chamberlain, Dawn; Shamberger, Cynthia. 2010. Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20.1: 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Gago Sánchez, Emma (2010). El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE. *Analecta Malacitana* 29: 221-239.
- Goñi-Osácar, Elena; del Moral Barrigüete, Cristina. 2021. Efectos de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje del inglés en estudiantes de Magisterio: estudio de caso. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades* 19: 311-332. <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21865>

- González, María José; Barba, María José; González, Ana. 2010. La comprensión lectora en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación* 53.6: 1-16. <https://rieoei.org/historico/expe/3225Gonzalez.pdf>
- González-Laguillo, Beatriz; Carrascal Domínguez, Sonia. 2022. La coenseñanza como modelo de inclusión en el contexto educativo español. *Revista Prisma Social* 37: 123-147. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4689/5312>
- Horwitz, Elaine K.; Horwitz, Michael B.; Cope, Joann. 1986. Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal* 70.2: 125-132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Lave, Jean; Wenger, Etienne. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- López-Navajas, Ana. 2014. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación* 363: 282-308. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188>
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. 2002. Estrasburgo: Consejo de Europa / Instituto Cervantes.
- Montes, Gabriela. 2006. Retirados a la sombra de nuestros párpados. Por qué leer y escribir. En S. Castrillón, ed. *Por qué leer y escribir*. Bogotá: Instituto Distrital de Cultura y Turismo, pp. 71-103.
- Naranjo Pita, María. 1999. *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Paglieta, Silvana. *Clubes de lectura y de escritura: hacia la construcción de una pedagogía del deseo de la palabra*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Peñas Ruiz, Ana. 2021. Miradas a la literatura en ELE: un enfoque interdisciplinario. En A. Peñas, ed. *Literatura y ELE: miradas desde los estudios literarios y culturales*. Madrid: UDIMA, pp. 21-60.
- Pino Medina, Olga María del; Manzanares Castellanos, Juana María; Tacoronte Padrón, María Montserrat; García González, María del Carmen. 2022. Aristas de la docencia compartida. Algunas reflexiones. *Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas* 112: 83-95. <http://scpmmluisbalbuena.org/publicacion-numeros/experiencias-de-aula-1-112/>
- Pozo, Juan Ignacio. 2011. *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ramos García, Ana María. 2016. La colaboración docente en la educación superior. *Revista de Educación de la Universidad de Granada* 23: 267-279. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/reugra/article/view/16643>

- Rodríguez, Félix. 2014. La coenseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 8.2: 219-233. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4994333>
- Rojas Estapé, Marian. 2024. *Recupera tu mente. Reconquista tu vida*. Barcelona: Espasa.
- Sáez Martínez, Begoña (2012). La literatura en la enseñanza de ELE o el día en que Cervantes renunció a ser profesor de español en China. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, ed. *Actas del XX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. Brasil. Embajada de España, pp. 9-22.
- Sáez Martínez 2021. Estudios culturales y literatura en ELE. En A. Peñas Ruiz, ed. *Literatura y ELE: miradas desde los estudios literarios y culturales*. Madrid: UDIMA, pp. 249-279.
- Servén-Díez, Carmen (2008). Canon literario, educación y escritura femenina. *Ocnos* 4: 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2008.04.01
- Wenger, Etienne. 2001. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.