

La educación literaria en el marco de la LOMLOE

ESO y BACHILLERATO

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes

Guía de orientaciones didácticas



Financiado por
la Unión Europea
NextGenerationEU



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES



Plan de Recuperación,
Transformación
y Resiliencia

La educación literaria en el marco de la LOMLOE

Catálogo de publicaciones del MEFP: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa>
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

La educación literaria en el marco de la LOMLOE

Autoras:

Carmen Durán

Guadalupe Jover

Rosa Linares

Mireia Manresa



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES

Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial

Edita:

SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Publicación incluida en el Programa editorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional de 2023 y editada por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de acuerdo con la reestructuración ministerial establecida por Real Decreto 829/2023, de 20 de noviembre.



Obra publicada con licencia Creative Commons
Reconocimiento - Compartir Igual 4.0 Licencia Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Edición: 2023

NIPO: 847-23-071-X

La educación literaria en el marco de la LOMLOE



ÍNDICE

1. La educación literaria en el nuevo currículo: lectura guiada y lectura autónoma	7
1.1. Lectura guiada	8
1.2. Lectura autónoma	11
2. Orientaciones metodológicas para la construcción de itinerarios de lectura guiada ...	15
2.1. Ejemplos de itinerarios lectores	16
2.1.1. De 1.º a 3.º ESO.....	17
2.1.2. 4.º ESO	18
2.1.3. 1.º Bachillerato.....	20
2.1.4. 2.º Bachillerato.....	20
2.2. Claves para la construcción de itinerarios de lectura	21
2.2.1. Elección de la obra para la lectura guiada en el aula	21
2.2.2. Elección del eje del itinerario. Saberes implicados (temáticos y formales)	21
2.2.3. Selección de títulos: calidad, adecuación, diversidad.....	21
2.2.4. Selección de los fragmentos: gradación y complementariedad.....	21
2.2.5. Planificación de la mediación: lectura, conversación y escritura	22
2.2.6. Tarea final: del horizonte de producción al horizonte de recepción.....	23
2.2.7. Para seguir leyendo/viendo: de la lectura guiada a la lectura autónoma	23
2.3. Evaluación	23
3. Orientaciones metodológicas para la lectura autónoma.....	25
3.1. Planificación, progreso y seguimiento en la lectura autónoma	26
3.1.1. Decisiones y estrategias para la programación de la lectura autónoma	26
3.1.2. Progresión y seguimiento	29



1. LA EDUCACIÓN LITERARIA EN EL NUEVO CURRÍCULO: LECTURA GUIADA Y LECTURA AUTÓNOMA

Una de las principales novedades del currículo básico de la materia de Lengua Castellana y Literatura establecido en los reales decretos que desarrollan la LOMLOE¹ es la diferenciación de dos competencias específicas para la educación literaria: una centrada en la lectura guiada y otra en la lectura autónoma.

El motivo de esta diferenciación es el de procurar formas de intervención adecuadas para dos de los objetivos vinculados a la enseñanza de la literatura: la transmisión intergeneracional de un patrimonio que consideramos valioso, por una parte, y el fomento de hábitos lectores, por otra. Para que ambos sean posibles, queda un tercer objetivo que conforma la bisagra entre ambas modalidades de lectura: el desarrollo de habilidades de interpretación que permitan el acceso a obras cada vez más complejas y a lecturas más complejas de las obras.

Desarrollar habilidades de interpretación de textos literarios supone desplazar el foco desde el *enseñar literatura* al *enseñar a leer literatura*, lo que implica acometer cambios relevantes en la selección de los saberes que afectan al desarrollo de la competencia literaria. Cambios sobre los que confluye la investigación tanto de la teoría de la literatura como de la psicología cognitiva y la didáctica de la literatura, dado que todas estas disciplinas han puesto de manifiesto la centralidad del lector en el proceso de lectura.

Para asegurar el desarrollo de habilidades de interpretación es imprescindible, por tanto, la lectura compartida en el aula de textos literarios que combinen dos aspectos

¹ Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria («BOE» núm. 76, de 30 de marzo) y Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato («BOE» núm. 82, de 6 de abril).

irrenunciables: su calidad literaria y la adecuación a sus destinatarios. Textos que presenten ciertas resistencias, pero que no sean insalvables para lectores adolescentes. De esta manera, las conversaciones guiadas por el docente pueden asegurar no solo la apropiación por parte del alumnado de un conjunto de textos que forman parte de nuestra biblioteca colectiva — sobre cuyo perímetro volveremos más adelante—, sino también el aprendizaje de un modo de leer literatura llamado a desbordar los espacios y tiempos escolares para desembocar en esa otra modalidad de lectura que nos acompaña a lo largo de toda nuestra vida: hablamos, naturalmente, de la lectura autónoma; aquella que conforma nuestra identidad lectora, pero que no renuncia tampoco a la dimensión social de la lectura, a esas redes que nos sostienen como lectores tanto a la hora de decidir nuestras elecciones, como a la hora de compartir nuestras experiencias de lectura.

¿Cómo aparecen definidas cada una de estas competencias específicas en los nuevos currículos y qué claves se dan para su desarrollo?

La competencia específica 7, centrada en la lectura autónoma, consiste en:

Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que evolucione en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias de lectura, para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura.

Por su parte, la competencia específica 8, relativa a la lectura guiada, se formula en los siguientes términos:

Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizándolo la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales que permiten establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria.

Detengámonos en el tratamiento que cada una de ellas puede recibir en el aula, empezando por esta última.

1.1. Lectura guiada

La modalidad de lectura guiada pretende favorecer la apropiación por parte del alumnado de textos relevantes del patrimonio literario nacional y universal y facilitar, a su vez, formas de fruición que vayan más allá de la lectura puramente identificativa o argumental. El progreso que lleva a hacer lecturas cada vez más conscientes y distanciadas es, precisamente, el que posibilita que se pueda reparar en la especificidad del lenguaje literario e inscribir las obras en su contexto histórico y cultural.

Para todo ello es necesario desarrollar habilidades de interpretación que favorezcan el acceso a textos inicialmente alejados de la experiencia inmediata del alumnado y la verbalización de juicios de valor cada vez más argumentados, así como la construcción de un mapa cultural que conjugue los horizontes nacionales con los europeos y universales y las obras literarias con otras manifestaciones artísticas.

Dos son los ejes propuestos para el desarrollo de esta competencia específica:

- En primer lugar, privilegiar la lectura directa y compartida en el aula de las obras o fragmentos seleccionados frente a la pretensión de abarcar toda la nómina de autores y autoras relevantes del canon literario.
- En segundo lugar, inscribir dichas obras en itinerarios temáticos o de género integrados por textos literarios y no literarios de diferentes épocas y contextos, cuya lectura comparada atienda a la evolución de los temas, tópicos y formas estéticas y ayude a establecer vínculos entre el horizonte de producción y el horizonte actual de recepción. Constatar la pervivencia de universales temáticos y formales que atraviesan épocas y contextos culturales implica, por tanto, privilegiar un enfoque intertextual.

De todo ello se desprenden tres cambios fundamentales en el nuevo marco curricular:

1. El primero afecta a los **criterios de selección** de textos *que deben ser leídos*, con una propuesta de revisión del canon escolar para la Educación Secundaria Obligatoria, hasta ahora limitado a los clásicos de la historia literaria nacional. En este caso lo que se propone es una ampliación del corpus más allá de las fronteras nacionales, y ello sostenido por un doble motivo. En primer lugar, porque no parece ya que el objetivo de la educación literaria sea el de conformar una conciencia nacional en la ciudadanía, razón última del canon forjado en el siglo XIX para la enseñanza escolar de la literatura. En un mundo globalizado y mestizo, la exigencia de una educación intercultural que ponga a dialogar manifestaciones artísticas procedentes de distintos contextos geográficos y culturales parece una exigencia ineludible. Y, en segundo lugar, porque la ampliación del corpus de textos de calidad permitirá una selección más atenta y más adecuada al horizonte lector adolescente, selección de importancia capital cuando es precisamente 3.º de ESO el curso que coincide con la franja de edad en la que se constata un abandono de los hábitos lectores y una creciente desafección hacia la lectura. Los informes que año tras año se publican lo confirman como una tendencia persistente y, si bien apuntan a un amplio abanico de causas que lo explican, subrayan también la escasa incidencia (a menudo contraproducente) de la escuela para frenarlo.

Por otra parte, el canon literario escolar no puede seguir dando la espalda a la contribución de tantas escritoras. De ahí la insistencia del nuevo currículo en la necesidad de incorporar a los itinerarios obras escritas por mujeres, así como propiciar la reflexión sobre los motivos de su ausencia en el canon académico heredado.

2. El segundo de los cambios aludidos afecta a los **criterios de secuenciación** de esos textos *que deben ser leídos* a lo largo de la educación secundaria, operada hasta ahora desde la cronología de las obras. Como señala la investigación especializada, no es posible diseñar itinerarios de progreso en contextos escolares siguiendo el orden que las obras ocupan en los índices de las historias de la literatura. La progresión, más bien, habrá de partir de la complejidad de las obras y de las capacidades interpretativas de los lectores. Junto a ello, se opta por renunciar a toda pretensión de exhaustividad en favor de la selección de unas cuantas obras, unos cuantos textos, que serán leídos en profundidad de manera acompañada en el aula.
3. De lo anterior se desprende el tercero de los cambios, que concierne no ya al *qué leer* sino al *cómo hacerlo*, con una clara apuesta por la lectura en el aula, una lectura en voz alta preferiblemente a cargo del docente, que constituye sin duda el primer peldaño en la mediación, puesto que facilita la aproximación entre textos y lectores; una apuesta también por la centralidad de la conversación literaria para la construcción compartida de una interpretación, en la que de nuevo el docente tiene un papel esencial

como mediador, dado que orienta el desarrollo de la misma, provee del metalenguaje adecuado y sitúa el foco en aquellos aspectos relevantes del texto que establecen una relación entre forma y sentido; y una apuesta, en fin, por la lectura intertextual no solo entre textos literarios, sino también entre estos y otras manifestaciones artísticas, lo que permitirá profundizar en la persistencia de determinados universales temáticos y en la evolución de las formas artísticas atendiendo simultáneamente a los ejes diacrónico y sincrónico en que se inscriben las obras.

Estos tres cambios se recogen en la formulación del saber marco referido a la lectura guiada en cada uno de los cursos y etapas. Como veremos a continuación, los cambios entre los diferentes cursos afectan exclusivamente al corpus de textos propuestos, ampliado en la ESO a textos relevantes del patrimonio literario universal, y centrado en Bachillerato en los clásicos de la literatura española:

- En 1.º y 2.º de la ESO: *Lectura de obras y fragmentos relevantes de la literatura juvenil contemporánea y del patrimonio literario universal, inscritas en itinerarios temáticos o de género que atraviesan épocas, contextos culturales y movimientos artísticos, atendiendo a los siguientes saberes: [...]*
- En 3.º y 4.º de la ESO: *Lectura de obras y fragmentos relevantes del patrimonio literario nacional y universal y de la literatura actual, inscritas en itinerarios temáticos o de género que atraviesan épocas, contextos culturales y movimientos artísticos, atendiendo a los siguientes saberes: [...]*
- En 1.º de Bachillerato: *Lectura de clásicos de la literatura española desde la Edad Media hasta el Romanticismo, inscritos en itinerarios temáticos o de género, atendiendo a los siguientes saberes: [...]*
- En 2.º de Bachillerato: *Lectura de obras relevantes de la literatura española del último cuarto del siglo XIX y de los siglos XX y XXI, inscritas en itinerarios temáticos o de género, en torno a tres ejes: (1) Edad de Plata de la cultura española (1875-1936); (2) guerra civil, exilio y dictadura; (3) literatura española e hispanoamericana contemporánea, atendiendo a los siguientes saberes: [...]*

¿Cuáles son esos saberes básicos a los que da paso este saber marco?

- En primer lugar, la lectura expresiva, la dramatización y la recitación de los textos atendiendo a los procesos de comprensión, apropiación y oralización implicados.
- En segundo lugar, aquellos que permiten profundizar en el análisis de la obra *hacia dentro y hacia afuera*:
 - Los elementos constitutivos de cada uno de los géneros literarios y su relación con el sentido de las obras, así como los recursos expresivos más destacados y sus efectos en la recepción.
 - Las estrategias de utilización de información sociohistórica, cultural y artística básica para construir la interpretación de las obras literarias (a partir del tercer curso de la ESO).
 - Los elementos temáticos y formales que permiten la relación y comparación de los textos leídos con otros textos orales, escritos o multimodales, con otras manifestaciones artísticas y culturales y con las nuevas formas de

ficción en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes, incorporando progresivamente una mirada diacrónica sobre los elementos de continuidad y ruptura.

- En tercer lugar, las estrategias que permiten formalizar la interpretación de las obras y fragmentos literarios a partir de la integración de los diferentes aspectos analizados y atendiendo a los valores culturales, éticos y estéticos presentes en los textos, incorporando la lectura con perspectiva de género.
- Y, por último, la creación de textos a partir de la apropiación de las convenciones formales de los diferentes géneros y en referencia a modelos dados (imitación, transformación, continuación, etc.).

Todos estos saberes han de movilizarse en el proceso de interpretación de las obras, y no «transmitirse» como un corpus cerrado, por lo que la mejor brújula para la construcción de situaciones de aprendizaje (itinerarios de lectura, como veremos) la constituyen los criterios de evaluación formulados en los reales decretos de enseñanzas mínimas de manera inequívocamente competencial. Transcribimos, a modo de ejemplo, los referidos a los dos últimos cursos de la ESO:

8.1. Explicar y argumentar la interpretación de las obras leídas a partir del análisis de las relaciones internas de sus elementos constitutivos con el sentido de la obra y de las relaciones externas del texto con su contexto sociohistórico, atendiendo a la configuración y evolución de los géneros y subgéneros literarios.

8.2. Establecer de manera progresivamente autónoma vínculos argumentados entre los textos leídos y otros textos escritos, orales o multimodales, así como con otras manifestaciones artísticas y culturales, en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje y valores éticos y estéticos, mostrando la implicación y la respuesta personal del lector en la lectura.

8.3. Crear textos personales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, en distintos soportes y con ayuda de otros lenguajes artísticos y audiovisuales, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y estilos literarios.

El diseño de itinerarios reclama una planificación consensuada a lo largo de la etapa para asegurar la progresión y la complementariedad necesarias que permitan la adquisición gradual de las competencias interpretativas.

1.2. Lectura autónoma

La modalidad de lectura autónoma sitúa el foco de aprendizaje en el desarrollo del sujeto lector, para favorecer la capacidad de elegir y leer textos por propia iniciativa y de forma autónoma, así como para poder expresar y compartir la experiencia lectora. El progreso se enmarca en el propósito de enriquecer las prácticas lectoras personales para la construcción progresiva de una identidad lectora sólida que permita tener las herramientas para definir los gustos lectores personales, elegir lecturas y leer textos diversos.

Para ello, es preciso desarrollar estrategias que permitan:

- adquirir criterios de elección de las lecturas,
- apropiarse de los textos desde la dimensión personal para comprenderse a uno

- mismo y al mundo,
- implicarse con la lectura como actividad social y compartida,
 - estructurar el propio pensamiento después de la lectura para expresar la experiencia lectora,
 - autorreconocerse como lector o lectora de manera que se puedan autorregular los avances y establecer objetivos personales de progreso.

Los ejes en los que se sustenta esta competencia específica son dos. En primer lugar, facilitar la lectura individual de textos elegidos por cada estudiante de entre una selección que tenga en cuenta tanto el punto de partida de los lectores como su enriquecimiento. En segundo lugar, propiciar el avance de la construcción de la identidad lectora en cuanto a la toma de conciencia de los propios gustos lectores y a las posibilidades de su ampliación, así como a la capacidad de expresar la experiencia de lectura.

Ello pasa por la dedicación en las aulas de un tiempo periódico y constante a la lectura individual, que posibilite un recorrido de progreso en cuanto a la cantidad, complejidad y diversidad de los textos leídos, y por el establecimiento de acciones que propicien la adquisición de criterios variados y fundamentados de elección de las obras y que fomenten la elaboración de respuestas personales a las lecturas realizadas.

El hecho de que el nuevo currículo contemple una competencia específica dedicada a la lectura autónoma permite considerar la construcción de hábitos lectores como objeto de aprendizaje. Ello supone tener presentes algunos cambios sustanciales en la planificación de la lectura:

- En primer lugar, requiere reservar y mantener de manera constante espacios con las condiciones necesarias para el desarrollo progresivo de la autonomía lectora. Espacios en los que no solo se pueda elegir y leer textos de forma individual, sino que se prevean las herramientas necesarias para forjar la propia identidad lectora.

Es importante resaltar que los momentos de la lectura individual y de libre elección son imprescindibles para compensar desigualdades y para ofrecer oportunidades de leer a quienes no las tienen fuera de las aulas por las condiciones socioeconómicas y culturales de sus contextos familiares. También, para ofrecer la oportunidad de poder consolidar progresivamente el enriquecimiento de la práctica personal de lectura de todos los estudiantes, sea cual sea su punto de partida.

- En segundo lugar, implica que los equipos docentes incorporen la atención al desarrollo de la *identidad* de los lectores como un elemento esencial para desarrollar la actividad lectora. Es un campo específico por recorrer como mediadores de lectura y una clara oportunidad para atender a la diversidad en las aulas en cuanto a los distintos gustos, competencias lectoras, puntos de partida y, sobre todo, a la imagen que tienen los adolescentes de sí mismos como lectores.

El concepto de *identidad lectora* apela al autoconcepto que cada persona se forja de sí misma como sujeto lector; a sus actitudes hacia la lectura, sus gustos, preferencias y elecciones; a la búsqueda de recomendaciones y de espacios para compartir las lecturas. Es un elemento clave que se debe tener en cuenta en la formación de lectores. Se trata de ayudar a relacionarse de manera positiva con la lectura y a movilizar estrategias para vincularse con la actividad lectora como una actividad de socialización y de crecimiento personal como sujeto cultural.

No se trata, pues, tan solo de dejar tiempo para leer, sino de ayudar a construir al

lector, a la lectora.

- En tercer lugar, requiere familiarizarse con objetivos, saberes básicos y criterios de evaluación específicos del campo de la construcción de hábitos de lectura. Clarificar y concretar cuáles son los aspectos que conforman el hábito lector permite una intervención docente mucho más dirigida hacia el objetivo que se persigue y, además, facilita tener una brújula que sustenta las acciones que llevar a cabo, así como poder evaluar los efectos de la intervención didáctica para poder mejorarla.

¿Cómo concreta el currículo los saberes asociados a la implicación con la lectura autónoma?

En primer lugar, delimita las estrategias que permiten acceder y desarrollar la actividad lectora:

- La apropiación de criterios y estrategias para la selección de las lecturas personales de manera guiada por la consulta de bibliotecas y otros espacios de recomendación lectora.
- La reflexión sobre la lectura que permita la expresión de la experiencia lectora y la apropiación de los textos leídos a través de distintas formas de recreación.

En segundo lugar, recoge los aspectos que construyen la dimensión personal del sujeto lector:

- La toma de conciencia de los propios gustos e identidad lectora.
- La movilización de la experiencia personal y lectora para establecer vínculos entre la obra leída y aspectos de la actualidad, así como con otros textos y manifestaciones artísticas y culturales.

En tercer lugar, se refiere a los aspectos que construyen al lector en su dimensión colectiva:

- La participación activa en actos culturales vinculados con el circuito literario y lector.
- Las estrategias para la recomendación de las lecturas entre iguales en soportes variados.

Estos saberes funcionan como el instrumento que permite acometer el saber básico formulado como:

Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que evolucione en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias de lectura, para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura.

Un saber marco que queda concretado por los criterios de evaluación, entendidos como las evidencias que pueden mostrar la consecución del objetivo competencial, es decir, la correspondiente competencia específica. Transcribimos, a modo de ejemplo, los referidos a la competencia específica 7 de 3.º y 4.º de la ESO:

7.1. Leer de manera autónoma textos seleccionados en función de los propios gustos, intereses y necesidades, y dejar constancia del progreso del propio itinerario lector y

cultural explicando los criterios de selección de las lecturas, las formas de acceso a la cultura literaria y la experiencia de lectura.

7.2. Compartir la experiencia de lectura en soportes diversos relacionando el sentido de la obra con la propia experiencia biográfica, lectora y cultural.

Ello requiere planificar esta competencia específica atendiendo a las estrategias y objetivos adecuados a cada contexto escolar y a cada etapa educativa.

2. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ITINERARIOS DE LECTURA GUIADA

Como veíamos en el apartado anterior, una de las principales novedades del currículo en lo relativo a la educación literaria afecta no solo a los criterios de selección de los textos, sino a su secuenciación y presentación a lo largo de la educación secundaria.

Dicha secuenciación, decíamos, debe establecerse desde el horizonte lector adolescente (esto es, la competencia lectora y literaria y la madurez biográfica de cada alumna o alumno), sin que la renuncia a la organización cronológica de los textos suponga prescindir de la necesaria contextualización histórica de los mismos y sin que, en ningún caso, esto implique desatender el conocimiento por parte del alumnado de los títulos más relevantes del canon literario heredado y la paulatina construcción de un mapa cultural de referencias compartidas.

Lo que el currículo propone como sustitución del eje historicista es la construcción de itinerarios temático-formales para cada uno de los cursos, vertebrados en torno a los textos objeto de lectura guiada. Por poner un ejemplo: si el título elegido para la lectura compartida en las clases de 2.º ESO es *La dama del alba*, de Alejandro Casona, ello puede dar pie a la construcción de un itinerario que indague en la forma en que el castigo se ha consagrado en la literatura de determinadas épocas como un elemento de considerable rentabilidad en la estructura de desarrollo argumental, poniendo a dialogar algunos textos clave de la tradición literaria —Adán y Eva y su expulsión del Paraíso; Prometeo y el fuego; la caja de Pandora; el relato marco de *Las mil y una noches*—, con otros de reciente factura como la novela gráfica *El Príncipe y la Modista* o la saga de *Harry Potter*. Esto permitirá trabajar las convenciones formales de los géneros teatral y narrativo; la fijación de un mismo esquema temático-estructural en la ficción (prohibición-transgresión-castigo); el efecto expresivo que aporta la retórica a través de diferentes figuras; el diálogo como modo de discurso en los diferentes géneros (teatro, mito, cine, novela gráfica); la construcción y función de los personajes en el discurrir

de las historias, etc.

El desarrollo de la educación literaria descansa, por tanto, sobre la construcción de itinerarios de progreso que conjuguen la familiarización con unos referentes culturales y artísticos universales con el desarrollo de habilidades de interpretación de textos literarios. Es importante, insistimos, que la selección de los textos atienda al grado de desarrollo de la competencia lectora y literaria de los jóvenes lectores, así como a su mundo de experiencias, inquietudes y anhelos, pero también, y en no menor medida, que las habilidades de interpretación requeridas se ajusten a un diseño de progreso. Es decir, se trata de conjugar ese criterio con el de dar acceso a textos que supongan algún reto interpretativo que alumnas y alumnos puedan superar con la ayuda o guía que se lleve a cabo en el aula.

Los itinerarios para la lectura guiada a lo largo de la educación secundaria abren además su mirada a los clásicos de la literatura universal y a la literatura juvenil actual, procurando el diálogo con otras formas artísticas y de ficción. El hilo conductor de los itinerarios puede ser de carácter formal (un género o subgénero literario) o bien de carácter temático. Esto último se justifica por el papel determinante de la literatura en la construcción de los imaginarios colectivos, pero conviene subrayar la importancia de atender a la especificidad de las formas literarias y, a partir del tercer curso, en una contextualización básica de los textos en su horizonte histórico y en su tradición literaria. Quizá por ello, la conciliación de un eje temático y uno formal facilita la construcción de itinerarios que no pierdan de vista estos aspectos.

Como quedó referido en la introducción, a la hora de abordar la educación literaria ha sido 3.º de ESO el curso en el que el enfoque historicista ha planteado mayores problemas de adecuación. Por tanto, y a pesar de que el currículo establezca la conveniencia de que sea este curso en el que empiecen a considerarse determinados elementos contextuales, se aconseja extender hasta 3.º las vastísimas posibilidades que ofrece el catálogo de la literatura universal —sin que esto suponga descartar títulos de la literatura nacional—. Se insiste, por tanto, en que el concepto de «horizonte histórico» no se iguale al de «enfoque historicista». El primero se encarga de aportar al análisis información contextual que añade rigor a las interpretaciones de unas obras escogidas sin la atadura de la linealidad del tiempo; el segundo plantea el acercamiento a la literatura desde el seguimiento exhaustivo del devenir de las épocas, en el que obras y autores quedan incorporados para poder ilustrarlas. De ahí que la tradicional horquilla que prescribe el estudio de los textos de la Edad Media hasta el siglo XVII, para 3.º de ESO, y desde el XVIII hasta la actualidad, para 4.º de ESO, quede invalidada.

El último curso de la Educación Secundaria Obligatoria, sin embargo, supone un punto de inflexión en el desarrollo lector adolescente, ya en condiciones de entrar en diálogo con algunos clásicos de la literatura española. Por tanto, este curso es el adecuado para proporcionar, a partir de la lectura de una selección de obras y fragmentos relevantes del patrimonio nacional inscritos en itinerarios temáticos o de género, una primera aproximación de conjunto al mapa cultural de la historia de la literatura española. Posteriormente, en la etapa de Bachillerato, el acercamiento a la literatura española se llevará a cabo desde planteamientos más complejos con respecto al sentido, los elementos formales y la historicidad de los textos leídos.

2.1. Ejemplos de itinerarios lectores

Se proponen a continuación algunos ejemplos de itinerarios posibles para los diferentes cursos, organizados en tres apartados: 1.º-3.º ESO, 4.º ESO y Bachillerato.

2.1.1. De 1.º a 3.º ESO

El título de cada uno de los itinerarios hace referencia al hilo conductor que establece los vínculos entre unos textos y otros y, por tanto, al foco de aprendizaje. Así, en uno de los itinerarios ofrecidos como ejemplo, «En primera persona: diario, autobiografía, autoficción. La literatura como testimonio histórico», el propio título permite anticipar los dos ejes que guían la selección de los títulos y el trabajo posterior con ellos en las aulas: uno formal y uno temático. Las obras que integran este itinerario son el *Diario*, de Ana Frank; *Persépolis*, de Marjane Satrapi; *Madera de eucalipto quemada*, de Ennatu Domingo; y *El color púrpura*, de Alice Walker. Cuatro obras que, aunque gestadas en contextos geográficos muy diferentes, tienen muchos elementos en común: todas ellas cuentan con una narradora en primera persona, trasunto, con diferentes grados de ficcionalización, de la propia autora; y todas ellas constituyen, de manera más deliberada o más sobrevenida, un testimonio y una denuncia de episodios históricos y políticos que afectan, con extraordinaria dureza, las vidas de sus protagonistas. La lectura comparada de una amplia selección de fragmentos de cada una de ellas pondrá el foco en estos dos elementos.

Una vez seleccionada(s) la(s) obra(s) objeto de lectura guiada y compartida en el aula, se ofrece un abanico de textos diversos que atraviesan épocas, contextos culturales y géneros artísticos que permiten indagar tanto en aspectos temáticos como formales, sea por semejanza o por abierta ruptura de los moldes de la obra objeto de lectura guiada.

En la selección de los textos se ha de procurar la incorporación de textos escritos por mujeres, tratando de contrarrestar su ausencia en el canon, así como un equilibrio entre obras clásicas —que aseguran la apropiación de un conjunto irrenunciable de referentes culturales— y formas contemporáneas, más próximas al ámbito experiencial del alumnado.

Por último, se introducen también referencias a otras manifestaciones artísticas y a la cultura actual, por el gran potencial de implicación que pueden ofrecer al alumnado, pese a su carácter inevitablemente efímero en muchos casos.

La planificación de itinerarios requiere la coordinación de los miembros del departamento a lo largo de la etapa y de cada curso, de manera que se asegure la complementariedad y el progreso en la adquisición de competencias interpretativas, y la variedad de géneros literarios abordados.

Ofrecemos el primer esbozo de algunos itinerarios posibles para los diferentes cursos:

– «Cruzar al otro lado» (1.º ESO)

Lectura compartida y análisis guiado de fragmentos de *Alicia en el país de las maravillas*, de Lewis Carroll.

Novelas: *Peter Pan*, de J. M. Barrie; *Crónicas de Narnia*, de C. S. Lewis; *La historia interminable*, de Michael Ende.

Pintura: *El Bosco*, Dalí, Remedios Varo, Magritte, etc.

Película: *El viaje de Chibiro*.

– **«El castigo a debate» (2.º ESO)²**

Lectura compartida y análisis guiado de *La dama del alba*, de Alejandro Casona.

Mitos: Adán y Eva, Prometeo y el fuego, la caja de Pandora, Dédalo e Ícaro (y sus respectivas representaciones en las artes plásticas).

Cuento: Historia de Sherezade, relato marco de *Las mil y una noches*.

Novela gráfica: *El Príncipe y la Modista*, de Jen Wang.

Narrativa juvenil actual: *Harry Potter*, de J. K. Rowling.

– **«En primera persona: diario, autobiografía, autoficción. La literatura como testimonio histórico» (3.º ESO)³**

Lectura compartida y análisis guiado de una amplia selección de fragmentos de las siguientes obras:

Diario, de Ana Frank.

Persépolis, de Marjane Satrapi.

Madera de eucalipto quemada, de Ennatu Domingo.

El color púrpura, de Alice Walker.

Lecturas en contrapunto y visionado de películas en torno cada uno de los hilos temáticos o formales que propicia cada uno de los títulos: literatura del Holocausto, novelas gráficas que combinan la introspección familiar con el testimonio histórico, relatos autobiográficos en torno a la migración, ensayos y novelas que incorporan conflictos raciales.

2.1.2. 4.º ESO

El cuarto y último curso de la Educación Secundaria Obligatoria, decíamos, constituye ya un buen momento para facilitar una mirada de conjunto sobre la literatura española. Esta será objeto de una atención mucho más detenida en el Bachillerato, pero se considera conveniente proveer de un mapa sencillo de referencias compartidas a toda la población, con independencia del devenir posterior de su vida académica. Los estudiantes cuentan ya con las habilidades de interpretación necesarias para poder leer algunos de los textos clave de la literatura clásica española.

Ahora bien, para evitar pretensiones enciclopédicas que acaban por arruinar las posibilidades de lectura en el aula, se propone también aquí la lectura guiada de obras o fragmentos relevantes, inscritos en itinerarios en que se combinen y complementen los ejes cronológicos, de género y temático.

2 Itinerario disponible en: <https://descargas.intef.es/recursos_educativos/ODES_SGOA/ESO/LC/5A.3_El_castigo_a_debate/index.html>. [Consulta: 6 de julio de 2023].

3 Itinerario disponible en: <https://descargas.intef.es/recursos_educativos/ODES_SGOA/ESO/LC/5A.4_En_primera_persona/index.html>. [Consulta: 6 de julio de 2023].

Se ofrece una propuesta orientativa a modo de ejemplo que muestra la deseable complementariedad entre géneros, períodos y temas, pero que no excluye, por supuesto, otras maneras de organizar el curso y de diseñar los itinerarios.

– **«La construcción del héroe en la narrativa española: de los cantares de gesta al Quijote»**

Lectura compartida y análisis guiado del *Lazarillo de Tormes*.

Fragmentos de *Poema de Mio Cid*, *Romancero* (romances heroicos), *Tirant lo Blanch*, *Amadís de Gaula*, *El Abencerraje*, *Don Quijote de la Mancha*.

Lecturas, películas, canciones en contrapunto: títulos sobre héroes y antihéroes contemporáneos, así como sobre heroínas reales o de ficción.

– **«Personajes femeninos en el teatro español de los siglos XVII y XVIII»**

Lectura compartida y análisis guiado de *El alcalde de Zalamea*, de Calderón de la Barca.

Fragmentos de *A secreto agravio, secreta venganza*, o *El pintor de su deshonra o El médico de su honra*, de Calderón de la Barca.

Fragmentos de *Fuenteovejuna*, o *Peribáñez y el Comendador de Ocaña* o *El mejor alcalde, el rey*, de Lope de Vega.

Fragmentos de *Desengaños amorosos*, de María de Zayas.

Fragmentos de *El sí de las niñas*, de Moratín; *Don Juan Tenorio*, de Zorrilla.

Contrapuntos: Fragmentos de *Casa de muñecas*, de Ibsen, y *Playoff*, de Marta Buchaca. Selección de textos publicitarios actuales.

– **«El amor en la lírica hispánica contemporánea»**

Lectura compartida y guiada de una antología poética de Bécquer.

Poemas de Rosalía de Castro, Antonio Machado, Juan Ramón Jiménez, Luis Cernuda, Carmen Conde, Ángel González, etc.

Poemas de Pablo Neruda, Idea Vilariño, Mario Benedetti, etc.

Lírica contemporánea: Karmelo C. Iribarren, Elvira Sastre, etc.

Película: *El cartero y Pablo Neruda*, de Michael Radford.

Música: canciones seleccionadas por el grupo (Rozalén, Rosalía, etc.).

Artículo académico: «Rompo tus miembros uno a uno» (Pablo Neruda). De la reificación a la destrucción en la iconografía literaria de la amada», de Mercedes Bengoechea.

2.1.3. 1.º de Bachillerato

El currículo propone para este curso la lectura de clásicos de la literatura española desde la Edad Media hasta el Romanticismo, inscritos en itinerarios temáticos o de género. Una vez más debe evitarse toda pretensión de exhaustividad, a fin de hacer posible la centralidad de la lectura en el aula y la conversación literaria como forma privilegiada de construcción de una interpretación. En esta etapa, el análisis y la interpretación de las obras ha de poner un énfasis mucho mayor en la dimensión histórica de las mismas y en la especificidad de las formas literarias, inscribiendo las obras tanto en su genealogía como en su contexto histórico, cultural y artístico.

El itinerario presentado como ejemplo arranca con la lectura del mito de «Orfeo y Eurídice», recogido por Ovidio en las *Metamorfosis*, reelaborado y adaptado de forma extraordinaria a esquemas métricos de gran rentabilidad durante los Siglos de Oro de la poesía castellana.

– **«La recuperación del mundo antiguo en la poesía de los Siglos de Oro: el mito de Orfeo y Eurídice»**

Lectura compartida y análisis del mito de Orfeo, de Ovidio, y de sonetos de Garcilaso, Lope, Góngora y Quevedo.

Ópera: *L'Orfeo*, de Monteverdi, o bien *Orfeo y Eurídice*, de Glück.

Pintura: *Orfeo y Eurídice*, de Rubens.

Escultura: *El rapto de Proserpina*, de Bernini.

Película: *Te doy mis ojos*, de Icíar Bollaín.

2.1.4. 2.º de Bachillerato

El currículo de Lengua Castellana y Literatura propone, para el desarrollo de la educación literaria en el segundo curso de Bachillerato, la lectura de obras relevantes de la literatura española del último cuarto del siglo XIX y de los siglos XX y XXI, inscritas en itinerarios temáticos o de género. Tres son los arcos temporales delimitados: la Edad de Plata de la cultura española (1875-1936); la guerra civil, el exilio y la dictadura; y la literatura española e hispanoamericana contemporánea. El esbozo de itinerario que se presenta se inscribe en el primero de ellos, tomando como punto de partida la lectura compartida de *Tea Rooms*, novela-reportaje de Luisa Carnés publicada en 1934 y sepultada en el olvido hasta su reciente reedición en 2016.

– **«Tea Rooms, de Luisa Carnés: feminismo y compromiso social. La literatura en la Edad de Plata»⁴**

Lectura guiada de *Tea Rooms*, de Luisa Carnés.

En la genealogía de una literatura feminista: lectura de fragmentos de *La Tribuna*, de Pardo Bazán; *Una habitación propia*, de Virginia Woolf; *Entre visillos*, de Carmen Martín Gaité.

⁴ Itinerario disponible en: <https://descargas.intef.es/recursos_educativos/ODES_SGOA/Bachillerato/Lengua_Castellana/TEA_ROOMS/index.html>. [Consulta: 6 de julio de 2023].

Luisa Carnés y la literatura comprometida de su tiempo: el reportaje periodístico. Lectura de fragmentos de *Viaje a la aldea del crimen*, de Ramón J. Sender, y «Las mil estudiantes de la Universidad de Madrid», de Josefina Carabias.

Actualidad de *Tea Rooms*: lectura de noticias de actualidad y de novelas contemporáneas como *Ceniza en la boca*, de Brenda Navarro; *El lunes nos querrán*, de Najat el Hachmi; *Las maravillas*, de Elena Medel, o *Quiltras*, de Arelis Uribe. Visionado de películas como *Dos días, una noche*, de Jean-Luc y Pierre Dardenne; *Caramel*, de Nadine Labaki, o *La boda de Rosa*, de Icíar Bollain.

2.2. Claves para la construcción de itinerarios de lectura

¿Cómo diseñar un itinerario de lectura y cómo desarrollarlo para llevarlo a las aulas? Se ofrecen, de manera casi telegráfica, algunos de los pasos que pueden seguirse en su elaboración, si bien en muchos casos se trata de un proceso recursivo más que lineal, ya que algunas de las decisiones inicialmente tomadas pueden verse más adelante modificadas.

2.2.1. Elección de la obra para la lectura guiada en el aula

Un itinerario parte de la lectura íntegra de una obra (o de una selección de fragmentos de cierta extensión o un conjunto de poemas). El primer paso consiste, por tanto, en elegir una obra de calidad, de indudable espesor artístico, y cuyas posibilidades de lectura acompañada se presupongan abiertamente fecundas en el desarrollo de la educación literaria del alumnado. Han de ser obras de indiscutible calidad literaria que, al mismo tiempo, resulten adecuadas para el grupo con el que se va a trabajar.

2.2.2. Elección del eje del itinerario. Saberes implicados (temáticos y formales)

Una vez elegida la obra que constituirá la piedra angular del itinerario, se trata de decidir qué aspectos temáticos y/o formales de la misma se van a convertir en el eje de la selección posterior. El hecho de combinar esos dos hilos, el temático y el formal, contribuye a evitar que el itinerario acabe convirtiéndose en una mera yuxtaposición de títulos excesivamente dispersos. La lectura en contrapunto de unos y otros debe ayudar a enriquecer las posibilidades de aprehender los elementos de continuidad y ruptura tanto de los universales temáticos como de las formas artísticas.

2.2.3. Selección de títulos: calidad, adecuación, diversidad

Si bien, en un primer momento, las posibilidades de lectura intertextual se nos antojan infinitas, conviene reducir el número de títulos que integran el itinerario a fin de poder profundizar en la lectura y análisis de cada uno de ellos, y aprovechar al máximo las posibilidades que la lectura comparada proporciona. Lo deseable es que los títulos seleccionados sean complementarios entre sí y se ajusten a los criterios de calidad, adecuación y diversidad sobre los que tanto venimos insistiendo.

2.2.4. Selección de los fragmentos: gradación y complementariedad

Los fragmentos seleccionados han de funcionar a modo de tráileres cinematográficos de cada uno de esos títulos que acompañan a la obra objeto de lectura íntegra. Por tanto, y de acuerdo con su sentido metafórico, cada fragmento habrá de ser representativo de los aspectos temáticos y formales relevantes en el itinerario. Conviene respetar tres requisitos:

- Que tengan la suficiente relevancia y unidad temática como para permitir su lectura

descontextualizada y autónoma. Esto es: que tengan sentido en sí mismos.

- Que estimulen, por su interés, la lectura íntegra de la obra.
- Que permitan abordar las cuestiones temáticas y/o formales que constituyen el eje del itinerario.

2.2.5. Planificación de la mediación: lectura, conversación y escritura

Para ello se propone atender a tres momentos diferentes:

- a) Antes de la lectura. Este apartado busca tender puentes entre el texto y la experiencia de los lectores, planteando cuestiones de sensibilización y motivación. Además, por el beneficio que puede llegar a tener con respecto a la percepción de la lectura, conviene abordar los textos anticipando aquellas claves interpretativas que, de una forma u otra, sostienen la fuerza del texto, inciden en la motivación autorial previa, lo hacen literariamente relevante y justifican su lectura en el aula.

Caso de ser necesario, también se puede salir al paso de posibles obstáculos en la lectura con la provisión de un árbol genealógico, un mapa, una línea del tiempo, un pequeño glosario, etc.

- b) Al hilo de la lectura. El tratamiento de los textos requiere una planificación previa con respecto a lo que, al hilo de su lectura, va a tratarse. Debe evitarse abordar el texto desde un planteamiento excesivamente genérico. Conviene, por el contrario, identificar aquellos aspectos que motivaron la selección de los mismos, aquellos elementos formales y temáticos especialmente significativos que atienden a lo formal y que promueven reflexiones temáticas en torno a los conflictos estratégicos del texto. Entendida la educación literaria en su dimensión competencial, se trata de promover formas de lectura que *enseñen a leer* literatura, es decir, que ayuden no solo a la interpretación de un texto preciso, sino que provean de conocimientos y estrategias que puedan transferirse a otras lecturas.

La base de la construcción del saber literario es la conversación sobre los textos, articulada a través de cuestiones que el docente plantea y que buscan actuar como desencadenantes de un diálogo en el que el alumnado, la clase, se erige como auténtica comunidad de interpretación. Huelga decir que estas cuestiones no se presentarán en ningún caso en forma de cuestionario o interrogatorio, sino que constituyen meras balizas a la hora de ir orientando el rumbo de la conversación.

Las intervenciones del docente, muy medidas, deben actuar como pórtico de los aspectos relevantes y deben funcionar como estímulo para las respuestas; a su vez, dichas intervenciones deben proporcionar el metalenguaje necesario para conversar sobre lo leído. Se trataría no solo de dirigir la conversación, sino de elevar la discusión y redirigir su línea de progreso hacia el texto y su especificidad literaria. Conviene establecer sistematizaciones sobre las convenciones literarias, sin que esto suponga interrumpir el flujo aparentemente natural de la conversación.

Por último, para llevar a cabo una conversación literaria que garantice a alumnas y alumnos unas condiciones óptimas de seguridad, se ofrecen algunas estrategias que pueden resultar de ayuda: iniciar la sesión con preguntas acogedoras que apelen a la subjetividad de los participantes (momento que más te ha gustado, personaje más interesante y por qué, escena que más te ha llamado la atención y por qué, etc.); para-

frasear las intervenciones para dar valor a las aportaciones más valiosas (tratando de no invadir); valorar positivamente los comentarios; corregir lo mínimo; compensar las intervenciones del grupo e intentar ser especialmente hospitalarios y cuidadosos con quienes muestran dificultades a la hora de intervenir en gran grupo.

Además de la conversación literaria, se pueden plantear, al hilo de los textos, otro tipo de actividades que permitan profundizar en el análisis de aspectos concretos del texto; comparar determinados elementos, tanto temáticos como formales; estructurar el saber y fijar un metalenguaje; etc.

- c) Después de la lectura. Tras la lectura de la obra o de la selección de fragmentos, se pueden proponer actividades de escritura (creación de textos de intención literaria o bien elaboración de textos de carácter expositivo-argumentativo) que aprovechen la construcción compartida de la «comunidad de lectores», tratando de que sean variadas y que sirvan de cierre orgánico a la lectura y al coloquio.

2.2.6. Tarea final: del horizonte de producción al horizonte de recepción

A menudo, aunque no tiene por qué ser preceptivo, el itinerario puede desembocar en una tarea final en que se pongan en juego los aprendizajes realizados a lo largo del mismo: puede tratarse de un trabajo de investigación, un ensayo académico, una propuesta de creación literaria o artística, un debate, etc. En este tipo de secuencias didácticas, sin embargo, la tarea final no tiene por qué tener más peso —ni en el tiempo dedicado ni en la calificación final— que cualquiera de las actividades o sesiones anteriores.

2.2.7. Para seguir leyendo/viendo: de la lectura guiada a la lectura autónoma

Uno de los principales desafíos planteados a la educación literaria es la necesidad de establecer puentes entre lectura guiada y lectura autónoma. De la misma manera que ese *aprender a leer literatura* estimulado en las conversaciones literarias ha de facilitar que chicas y chicos enriquezcan la interpretación de las obras que leen por propia iniciativa, también los textos provistos en los itinerarios pueden ayudarlos a diversificar su lectura y a acceder a obras inicialmente más alejadas de su abanico de referencias.

De ahí la conveniencia de que cada uno de los títulos incorporados en el itinerario vaya acompañado de la invitación a leer otros títulos que se sitúan en la estela de los ya vistos, como también puede sugerirse el visionado de películas o la mirada hacia otras formas artísticas que abordan alguna de las cuestiones nucleares en el itinerario.

2.3. Evaluación

Los criterios de evaluación establecidos en el currículo constituyen el marco desde el que diseñar las situaciones de aprendizaje. Son la brújula desde la que seleccionar y concretar los saberes y determinar de qué modo han de movilizarse a fin de ser consecuentes con las competencias específicas previstas para cada etapa y, en el caso que nos ocupa, desplazar el eje desde el *saber literatura* al *saber leer literatura*.

Por otra parte, la evaluación, además de ser un medio necesario para confirmar qué aprendizajes se han consolidado, se convierte en un procedimiento para analizar y solventar dificultades concretas. Es el agente fundamental para la regulación de los aprendizajes, en la medida que puede ajustarlos, aclararlos o reconducirlos. Introducir en las prácticas la retroalimentación y tomar decisiones durante el proceso, además de contribuir a una mejora en la competencia específica que se esté trabajando, asegura que los aprendizajes sean

significativos. Y esto concierne tanto a la evaluación del alumnado como a la de la propia práctica docente, para constatar qué aspectos han favorecido el aprendizaje y en qué otros se podrían incorporar cambios y mejoras. Además de la necesaria reflexión analítica personal y de la observación de los productos obtenidos, conviene proporcionar herramientas más o menos formales (desde observaciones espontáneas, hasta encuestas o cuestionarios) para que el alumnado pueda también valorar, de manera periódica, los aspectos del acompañamiento docente que producen mejores resultados, así como aquellos otros que presentan puntos débiles y son susceptibles de mejora. En función de ello, se podrán tomar decisiones y modificar o matizar, en su caso, los aspectos de la programación que se considere oportuno.

El interés por integrar la evaluación formativa en el diseño del itinerario determina la elaboración y secuenciación del mismo, al entender que las conversaciones literarias surgidas al hilo de las lecturas constituyen una práctica privilegiada de observación, adaptación y reconducción de las prácticas docentes.

Las aportaciones de los estudiantes a estas conversaciones literarias, así como las producciones escritas previstas a lo largo del itinerario y en la tarea final, constituyen los instrumentos tanto para la evaluación formativa del alumnado como para su calificación. De igual manera, en lo que se refiere a dichas producciones escritas, se contempla la supervisión e intervención del docente en las fases del proceso de escritura, dada la oportunidad que estas actuaciones representan en el aprendizaje individual del alumnado y en la mejora de la tarea final y, por tanto, en la mejora y consolidación de los aprendizajes implicados.

Un concepto funcionalmente amplio de la evaluación incluye la autoevaluación y la coevaluación. Una y otra, sujetas a criterios definidos, refuerzan las habilidades de análisis, facilitan el intercambio de estrategias de aprendizaje y permiten valorar el trabajo de los pares.

La confección de listas de control o de cotejo, rúbricas, etc. —que tomarán como referencia los criterios de evaluación asociados a las diferentes competencias específicas implicadas tanto en las conversaciones literarias como en las producciones escritas y en la tarea final— son herramientas idóneas tanto para la evaluación como para la calificación final del alumnado.

3. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA LA LECTURA AUTÓNOMA

Esta competencia específica se sustenta en el establecimiento de tiempos y espacios de lectura libre e individual con la colaboración de la biblioteca escolar. Se trata de ayudar al alumnado a configurar su autonomía lectora de manera progresiva. Alumnas y alumnos han de poder elegir libremente en el marco de colecciones de lecturas diversas, decidir si siguen o abandonan una lectura según su gusto lector, y compartir con otros lo que leen para recomendar lecturas. Para ello, se deben configurar contextos de lectura acogedores y dinámicos en los que se tengan en cuenta los aspectos y criterios siguientes:

- **El alumno o la alumna como sujeto lector:** es necesario realizar un trabajo constante con el bagaje previo del alumnado, así como reconocer y valorar sus prácticas culturales habituales para enriquecerlas progresivamente en diversidad, complejidad y calidad de los textos. Con ello se pretende, por un lado, conseguir la implicación de cada estudiante con la lectura para que pueda desarrollar sus gustos lectores y, por otro lado, recabar información para atender mejor a los distintos perfiles lectores. Para ello, es necesario establecer periódicamente y de manera natural estrategias de aproximación a los universos lectores individuales. Así, se puede trabajar a través de cuestionarios sobre hábitos de lectura, escribir relatos de vida lectora, promover conversaciones sobre los gustos, preferencias y actividades de ocio, elaborar diarios de lectura, etc. Todo ello ha de ser socializado y utilizado como fuente de autoconocimiento por parte del grupo.
- **La colección de textos:** cualquier espacio de lectura libre requiere disponer de un corpus de textos de calidad, diversos en cuanto a temáticas, géneros, niveles de complejidad y formatos, adaptado a cada contexto particular. La selección de la colección de textos debe tener en cuenta la diversidad del alumnado. En cuanto al nivel de complejidad, los textos disponibles no deben suponer un reto mucho mayor de lo que los adolescentes de cada contexto puedan superar de manera

autónoma; a la vez, deben tratar de abrir el abanico de textos en los que chicos y chicas tienden a encasillarse. En definitiva, se ha de procurar enriquecer los itinerarios lectores personales partiendo del perfil genuino de cada estudiante.

- **El papel del profesorado como mediador de lectura:** Los docentes de literatura tienen un papel esencial como mediadores de lectura. Ello implica conocer los textos para poder hacer recomendaciones, publicitar los libros y así animar y orientar en la elección de las lecturas, implicarse también como lector y leer mientras el alumnado lee, propiciar la presentación de textos y alentar a los más resistentes a leer aquello que puedan leer. Es necesario, por tanto, conocer las características del contexto para atender a la diversidad.
- Aunque se debe procurar que estos espacios sean lo más parecidos posible a los propios de la actividad lectora que se realizaría fuera de las aulas, es imprescindible planificar estrategias que ayuden a construir progresivamente la autonomía lectora. Se trata de ayudar a elegir los libros, estimular que se compartan impresiones y opiniones sobre lo leído para recomendarlo a los demás, propiciar la precisión en el discurso al hablar sobre los textos (por ejemplo, definir con adjetivos una obra, formular en una frase-título lo esencial de una lectura, etc.), fomentar la explicitación de relaciones entre los textos que el grupo comparte, ayudar a ejercer como promotores de lectura (organizar los libros del aula o de la biblioteca, elaborar carteles, mesas de exposición de lecturas, clasificar libros, organizar campañas de lectura, tener un espacio virtual para visibilizar lo que se recomienda, etc.) y procurar que cada lector acceda a diferentes géneros de textos y se sienta vinculado con lo que lee.
- **La comunidad lectora:** un factor relevante para la efectividad de estos contextos de lectura es la configuración de un ambiente lector que conecte con los circuitos sociales en los que circula la cultura y la literatura (bibliotecas públicas, librerías, recitales poéticos, teatro, espacios virtuales literarios, etc.). También se debe procurar configurar una comunidad que comparta un corpus de textos sobre el que hablar y sobre el que compartir recomendaciones que relacionen los textos que se leen dentro y fuera de estos espacios, así como promover un espacio acogedor y cómodo para el alumnado en el que se valore, reconozca y comparta el bagaje y las inquietudes culturales de cada uno.

3.1. Planificación, progreso y seguimiento en la lectura autónoma

Los elementos recogidos anteriormente son los ingredientes básicos que se deben contemplar para la programación de las situaciones de lectura autónoma. Desarrollamos un ejemplo aplicable a cualquier curso de la ESO para mostrar las decisiones que se deben tomar en la planificación de esta modalidad de lectura.

Nos situamos en un contexto poco lector o de un curso en el que todavía no se haya instaurado la lectura autónoma en cursos previos.

3.1.1. Decisiones y estrategias para la programación de la lectura autónoma

- a) Delimitar un objetivo general que acometer a final de curso

Ejemplo: *Conseguir que todos los alumnos y alumnas del grupo lean y se vinculen con la actividad lectora, con textos adecuados a su punto de partida.*

Este objetivo puede mantenerse durante todos los cursos, pero en contextos en los que se haya progresado y afianzado se irán agregando otros objetivos en los que profundizar. Por ejemplo, se pueden ofrecer ayudas para «expresar la experiencia de lectura con metalenguaje adecuado»; o bien «expresar la experiencia de lectura estableciendo relaciones con otras lecturas previas».

- b) Establecer las líneas estratégicas, los tiempos y la periodicidad que permitan desarrollar el objetivo y desplegar los saberes esenciales.
- Tiempo dedicado a la lectura autónoma: un cuarto de hora de todas las clases de Lengua Castellana y Literatura, o una hora semanal de lectura en la biblioteca, por ejemplo.
 - Tiempo dedicado a la recomendación de los textos leídos en las horas de lectura autónoma: una vez al mes para compartir todo lo que se haya leído o se haya rechazado para exponer los argumentos pertinentes.
 - Tiempo dedicado a compartir la experiencia previa de lectura y a su reconocimiento y valoración desde las aulas: los espacios reservados para la lectura autónoma de la primera mitad del primer trimestre.

Esta organización es tan solo un ejemplo para mostrar que es necesario establecer y fijar en el horario y la programación la dedicación al desarrollo de esta competencia específica, como cualquier otro aprendizaje.

En contextos en los que existan planes de lectura de centro que superen los horarios de las clases de Lengua Castellana y Literatura o que se realice la lectura autónoma en la biblioteca de centro, también se tiene que delimitar y programar no solo el tiempo para leer, sino el tiempo para compartir las lecturas y para trabajar con la construcción de la identidad lectora de los alumnos (partir del bagaje previo, aprender a seleccionar las lecturas, etc.). Una opción organizativa es la de hacer de los docentes de Lengua Castellana y Literatura el referente de lectura de cada grupo-clase con el fin de desarrollar todas las funciones necesarias para motivar, recomendar, conseguir cohesión de los grupos como lectores, trabajar con los universos lectores personales, realizar el seguimiento, etc. De lo que se trata, en fin, es de coordinar las iniciativas previstas en el plan de lectura del centro y las actuaciones de los docentes de Lengua Castellana y Literatura.

El objetivo último es conseguir crear ambiente lector en el centro escolar a través de la lectura autónoma.

- c) Diseñar las estrategias necesarias
- **El alumno como sujeto lector**

En primer lugar, se prevé diseñar una actividad que motive al alumnado a reflexionar sobre la propia identidad lectora y que permita visualizar los gustos y preferencias de todo el grupo. Por ejemplo, se puede utilizar la actividad del «río de lectura» o «río cultural» como metáfora gráfica del recorrido seguido durante un período de tiempo anterior acotado. Si se realiza al inicio de curso, se pueden recoger las actividades culturales realizadas durante el verano (para incluir a todos los alumnos y alumnas, se contemplarán videojuegos, series, etc.).

Seguidamente, se podrían plantear distintas acciones o actividades con los datos recogidos, como, por ejemplo:

- Socializar los resultados de la actividad en un vaciado colectivo de los gustos y preferencias del grupo.
- Analizar, por parte del docente, los perfiles lectores que emergen de la actividad para poder orientar mejor las acciones y recomendaciones a lo largo del curso, especialmente para prever acciones que atiendan de manera prioritaria a los más resistentes a la lectura, como, por ejemplo: buscar textos breves, en los que la imagen tenga un papel relevante; valorar muy positivamente cualquier avance; hacer que la lectura autónoma deje huella en la calificación del curso; convertir a esos estudiantes en «especialistas» y en protagonistas de las recomendaciones de sus actividades culturales favoritas; etc.

En segundo lugar, se planifica otra actividad que consiste en plantear retos lectores mensuales para todo el grupo y también para chicos o chicas en particular, como, por ejemplo: leer tantos textos como personas hay en la clase, leer un libro radicalmente distinto de lo que se acostumbra a leer, etc.

- La colección de textos

Para disponer de una colección de textos al alcance de cada grupo, se pueden efectuar selecciones de la biblioteca escolar o de la biblioteca pública, o bien adquirir textos específicos para cada clase, con el asesoramiento de la persona responsable de la biblioteca.

Se estipula que el corpus debería ser, como mínimo, del doble de ejemplares que el número de alumnos de cada aula.

La variedad necesaria para ayudar a configurar universos lectores ricos y diversos puede establecerse a través de categorías que ayuden a no acumular excesivos ejemplares de un mismo tipo de texto. Por ejemplo:

GÉNEROS / TEMAS / FORMATOS	N.º DE EJEMPLARES	TÍTULOS
Cómic, narrativa gráfica y álbum ilustrado		
Fantasía, terror, ciencia-ficción, aventura, etc.		
Realismo(s): psicológico, histórico, romántico, autobiográfico, etc.		
Clásicos y clásicos contemporáneos		
Juvenil actual de calidad		
Atención a diversidades específicas		
Poesía y teatro		
Libros informativos y revistas		

Es importante que el corpus se dinamice constantemente para que el alumnado se familiarice con una diversidad de autores, géneros, etc.

Por ejemplo, se puede prever que durante el primer trimestre sean chicas y chicos quienes ordenen la colección del aula o bien el conjunto de libros que tienen reservado en la biblioteca del centro y quienes decidan, por consenso, algunos géneros o títulos que quieran incorporar.

– **La comunidad lectora: recomendar y compartir**

En los tiempos para la recomendación de las lecturas, se ofrecerán modelos o pautas que ayuden a desarrollarlas. Por ejemplo:

- a) que cada estudiante recoja los tres argumentos para recomendar o no recomendar el libro;
- b) que se establezcan progresivamente relaciones entre todo lo que se recomienda en el aula;
- c) que cada lector o lectora intente relacionar lo leído con otros productos culturales que tenga en su bagaje previo, con preguntas facilitadoras como, por ejemplo: ¿te recuerda a algún personaje conocido?, ¿reconoces el espacio como un lugar que aparece en series, libros o videojuegos?, etc.

Entre el segundo y el tercer trimestre, se puede proponer alguna acción que recoja todo lo leído. Por ejemplo, elaborar una lista de recomendaciones en versión digital dirigida a otros grupos e institutos.

Cada una de las estrategias mencionadas, así como los tiempos y periodicidad establecidos, forman parte de un ejemplo de las muchas posibilidades existentes. Lo importante es tener en cuenta todos los ingredientes para planificar situaciones de lectura autónoma que no solo prevean leer de forma individual, sino que propicien espacios culturales confortables y de confianza para hablar sobre las experiencias de lectura, recomendar lecturas u otras actividades culturales de manera periódica y en los que sea válido cualquier punto de partida. Deben ser espacios en los que genuinamente se comparta de forma libre y sin restricciones o sin perseguir resultados correctos o incorrectos, para ganar la confianza de los estudiantes.

3.1.2. Progresión y seguimiento

La progresión en la lectura se establece principalmente en los aspectos siguientes:

- **El nivel de complejidad del corpus de textos disponibles para leer.** No es recomendable mantener el mismo tipo de lecturas entre un curso y otro; se debe establecer alguna variación en el grado de dificultad lectora, siempre teniendo muy presentes los gustos y capacidades lectoras de cada grupo.

En Bachillerato, esta progresión en cuanto al corpus se recoge en los criterios de evaluación:

1.º de Bachillerato:

7.1. Elegir y leer de manera autónoma obras relevantes de la literatura contemporánea y dejar constancia del progreso del itinerario lector y cultural personal mediante la

explicación argumentada de los criterios de selección de las lecturas, las formas de acceso a la cultura literaria y de la experiencia de lectura.

2.º de Bachillerato:

7.1. Elegir y leer de manera autónoma obras relevantes que se relacionen con las propuestas de lectura guiada, incluyendo ensayo literario y obras actuales que establezcan conexiones con la tradición, y dejar constancia del progreso del propio itinerario lector y cultural mediante la explicación argumentada de los criterios de selección de las lecturas, las formas de acceso a la cultura literaria y de la experiencia de lectura.

- **El tiempo de dedicación a la lectura en las aulas.** Si bien ya se ha comentado que se deben dedicar momentos a otras actividades relacionadas con la construcción de hábitos de lectura, ofrecer tiempo para leer es la base de esta competencia específica, especialmente en la ESO, etapa en la que se debe intentar compensar desigualdades y afianzar una base sólida del hábito de leer en cuanto a volumen de lectura, constancia, diversidad y grados de complejidad.

En cambio, en Bachillerato no hace falta reservar tiempo de lectura individual, sino tener presente la lectura autónoma en las clases de Lengua Castellana y Literatura para estimularla, para hacer recomendaciones periódicamente, para hablar sobre los gustos y para fomentar que se relacione con las lecturas guiadas. El objetivo último, no lo olvidemos, es que chicas y chicos sigan siendo lectores cuando dejen atrás el centro educativo, por lo que es importante que cuenten con las referencias suficientes como para asegurar la continuidad de sus propios itinerarios de progreso.

- **Las conexiones entre las lecturas y el bagaje lector individual y el uso de metalenguaje específico para hablar sobre las obras.** Si partimos de contextos poco lectores, se incidirá en profundidad en este aspecto con actividades específicas en los últimos cursos de la ESO y en el Bachillerato.

Más allá de estos aspectos clave, es necesario planificar acciones que supongan un itinerario de progreso en el interés por la lectura, las ganas de leer en solitario, la necesidad de compartir las lecturas con los demás; fomentar la conciencia de la autoimagen lectora, para configurar la identidad de cada lector; enriquecer los criterios para elegir y encontrar libros según los gustos personales; facilitar el acceso a los textos; orientarse en el ámbito de la producción literaria, e incorporar estrategias para tener cierta autonomía de lectura, de manera que estos hábitos se trasladen también progresivamente fuera de las aulas.

El seguimiento y evaluación del progreso en la lectura autónoma debe ser llevado a cabo tanto por el equipo docente, basándose en la implicación y evolución en la actividad, como por cada alumno o alumna, dejando constancia de su itinerario lector. Hay que tener en cuenta que la progresión en el campo de la lectura autónoma se hace evidente a largo plazo, así que es recomendable recoger evidencias, sobre todo, al inicio y a final de curso. Estas evidencias se pueden recabar en los tiempos dedicados a leer, a través de conversaciones individuales o colectivas, o bien a través de la observación en los espacios de recomendación de las obras. Naturalmente, unas y otras tendrán su proyección en la calificación final del alumnado, tal y como establecen los criterios de evaluación de cada curso.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES