

Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la E.S.O.*

Víctor Latorre Zacarés
Universidad de Valencia

PALABRAS CLAVE:

Hábitos lectores, Competencia literaria,
Secundaria.

KEYWORDS:

Reading habits, Literary competence,
Secondary.

RESUMEN:

Este artículo describe los resultados y las conclusiones de un trabajo de investigación sobre hábitos de lectura y competencia literaria en alumnos de 4º de la E.S.O. El proyecto surgió de la necesidad de obtener datos concretos sobre la competencia literaria de los alumnos. Los profesores hablan muchísimo sobre lo que saben o no saben los alumnos, lo que deben o no hacer, lo que tienen o no que hacer ellos y, también, los responsables de la política educativa. Es decir, los profesores verbalizan sus reflexiones, pero, sólo en contadas ocasiones, lo hacen de manera sistemática.

El trabajo aporta datos concretos sobre gustos literarios, hábitos lectores, consumo de ficción, conocimientos literarios, etc.; datos cuya finalidad es la de convertir conceptos espontáneos en conceptos más científicos, que son los que permitirán modificar aquellos aspectos en los que el alumnado presenta deficiencias.

ABSTRACT:

This article describes the results and conclusions of a research on reading habits and literary competence in students of 4th ESO. The project came up from the need to obtain specific information about the literary competence of students. The teachers talk a lot about what they know or do not know, about what they must and must not do, about what the teachers have or do not have to do and also about what the education authorities should carry out. In other words the teachers put into words their thoughts but they rarely do it in a systematic way.

This work brings specific data about literary preferences, reading habits, fiction consumption, literary knowledge, etc., of students. The purpose of this data is to convert the spontaneous concepts (the teachers' thoughts) in more scientific concepts, allowing to modify those aspects in which students present the greatest deficiencies.

1. Introducción y objetivos del trabajo

El punto de partida del trabajo era el hecho de que uno de los problemas al que se enfrenta el profesorado de Secundaria es saber qué han aprendido los alumnos al acabar la E.S.O. La docencia cotidiana, los exámenes, las pruebas, los continuos intercambios de pareceres proporcionan una determinada sensación que pocas veces se ve acompañada de un estudio riguroso que proporcione datos suficientes para cambiar aquellos ámbitos en los que los alumnos presentan mayores deficiencias.

Las modificaciones curriculares que se han producido desde la aplicación de la LOGSE han provocado cierta desorientación entre los docentes. La escolarización obligatoria hasta los

16 años y la promulgación de una serie de objetivos generales (tanto para cada uno de los ciclos de la E.S.O. como para cada asignatura), que marcan todo el desarrollo legislativo curricular posterior, han variado los parámetros de evaluación del profesorado, que, en determinados momentos, tiene serias dudas sobre lo que sus alumnos han aprendido.

Así pues, la investigación se centró en el estudio de una parte de la competencia comunicativa: la competencia literaria, para tratar de delimitar qué nivel alcanzan los alumnos al finalizar sus estudios de la E.S.O., y eran sus objetivos:

- Determinar el nivel de competencia literaria que tenían los alumnos al acabar su escolarización obligatoria.

* Fecha de recepción: 13/02/2007
Fecha de aceptación: 26/02/2007

- Establecer si poseían, a esas alturas de su escolarización, el hábito de la lectura.
- Comprobar si los estudiantes eran capaces de emitir una opinión personal argumentada sobre las lecturas realizadas.
- Extraer datos relevantes sobre la funcionalidad de las listas de lecturas obligatorias.
- Examinar el conocimiento que los estudiantes tenían sobre Historia de la Literatura.

2. Descripción del trabajo

2.1. Marco teórico

Resulta imprescindible señalar que tanto el planteamiento como la interpretación de los resultados se hallan consciente y voluntariamente limitados al punto de vista del docente, y que el impulso lo reciben de las propuestas de Anna Camps y de Teresa Colomer.

En la base del trabajo están, tal como señala Anna Camps (2000), las concepciones constructivistas¹, que abarcan las relaciones entre enseñanza y aprendizaje, y que conciben el sistema didáctico como el espacio que se crea como producto de la interrelación de tres elementos: los participantes en la situación de aprendizaje (maestros y alumnos) y la materia que se enseña y aprende: la lengua.

Y, en ese sentido, el objetivo del trabajo se inscribe en las propuestas de Anna Camps (2000: 12-14) en las que sugiere la necesidad de reflexionar sobre la relación entre teoría y práctica en la elaboración del conocimiento didáctico, y en la imperiosa necesidad de verbalizar esas reflexiones de manera sistemática. Y el trabajo pretende ser un punto de partida para iniciar esa reflexión sistemática. En otras palabras, es un intento de convertir los conceptos espontáneos (las reflexiones del profesorado sobre la competencia literaria de los alumnos de la ESO) en conceptos más científicos, que son los que per-

mitirán modificar aquellos aspectos en los que el alumnado presenta mayores deficiencias.

Así pues, el trabajo se circunscribe al primer eje de investigación que señala Anna Camps (2000: 17):

“El sistema didáctic en sentit estricte, es a dir, el coneiximent dels processos d’ensenyament i aprenentatge de la llengua a l’aula.” ((El sistema didáctico en sentido estricto, es decir, el conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua en el aula.))

También ha influido el estudio de Teresa Colomer (1996) sobre los cambios producidos en la didáctica de la literatura, especialmente desde la década de los setenta, y que han cristalizado en la sustitución conceptual de “enseñanza de la literatura” por “educación literaria”. Como señala Colomer (1996: 130):

“Pero el punto de partida se sitúa ahora en las necesidades formativas de los alumnos y en la elección de los elementos teóricos que se revelan útiles para el proyecto educativo y no, como ocurrió en la década de los setenta, en la vulgarización de las teorías literarias propias del saber académico.”

No obstante, es evidente que los datos obtenidos no son extrapolables, en algunos casos, a todos los alumnos de la E.S.O. Son muchas las variables que influyen en el nivel de la competencia literaria y la muestra con la que se trabajó era limitada. Aunque también es cierto que la mayoría de los resultados que se obtuvieron coincidían con estudios más amplios (PISA, CIDE, etcétera).

2.2. Trabajo de campo

La recogida de datos para la investigación se realizó mediante dos cuestionarios que se pasaron en dos momentos diferentes: al principio del curso 2003-04 y al final del mismo, con el objetivo de observar qué cambios se habían producido en las respuestas del alumnado. Ambos cuestionarios se pasaron en los cinco cursos de 4º de ESO del

¹ Al respecto, vid: COLL, C. (1987). En el apartado 2.4. del capítulo 2, el autor ofrece una visión de algunas de las aportaciones del análisis psicológico –fuentes del currículum–, especialmente del constructivismo. COLL, C. (1983) explica que desde la óptica constructivista la modificación de los esquemas de conocimiento del alumno (revisión, enriquecimiento, diferenciación, construcción y coordinación progresiva) es el objetivo prioritario de la educación escolar. Todo ello parte del modelo propuesto por PIAGET, J. (1975) de equilibración de las estructuras cognitivas, proceso que, en el contexto escolar, debe pasar por un ciclo de equilibrio inicial –desequilibrio – reequilibrio posterior.

IES “Manuel Sanchis Guarner” de Silla (Valencia) en el que había 82 alumnos matriculados.

Es importante resaltar que, en el curso 2003-04, el currículo de 4º de ESO estaba centrado en el estudio de la Literatura, mientras que la Lengua se abordaba desde un punto de vista instrumental.

Otro dato relevante es que de los 82 alumnos matriculados, el 44% estaba en 4º de la ESO sin haber superado los objetivos de 3º de la ESO. Y que uno de los grupos era de Diversificación Curricular. En él, como se sabe, no se imparten las asignaturas de Castellano ni de Valenciano, sino el Ámbito Lingüístico y Social.

3. Los cuestionarios

Los cuestionarios que elaboré para pasar al alumnado de 4º de E.S.O. estaban formulados partiendo de aportaciones y sugerencias de estudiosos como Colomer (1995), Mendoza Fillola (1998), Cassany (1999), Cantero Serena y Mendoza Fillola (2003), González Nieto (2001), Lomas (1999), Sánchez Corral (2003) y Sanz Marco (1998), y esencialmente del concepto de competencia literaria tal y como lo definen Cassany, Luna y Sanz (1999: 488-489):

“Para definir los objetivos de la enseñanza literaria podemos utilizar un concepto paralelo al de competencia lingüística: la “competencia literaria”, que incluye las habilidades propias de la comprensión lectora pero que va mucho más lejos. Esta ampliación viene dada por la misma especificidad de los textos literarios y por la relación obra-lector, que representa un grado más elevado de implicación del receptor.

La aproximación a un texto literario depende de varios factores: la comprensión de sus significaciones, la comprensión de las convenciones literarias y de las técnicas que lo hacen sustancialmente diferente de los textos escritos funcionales, y la apreciación de su valor significativo y estético. Además, la competencia literaria

debería desarrollar también las habilidades de la expresión con la ampliación de recursos estilísticos que el alumno podrá usar opcionalmente para utilizar la lengua como medio de expresión de vivencias y de sentimientos. La competencia literaria no es más que una manifestación de una competencia lingüística plena y madura.

Por otra parte, la adquisición de una competencia literaria no está condicionada únicamente por la adquisición de conocimientos, sino también por el desarrollo de habilidades, de procesos cognitivos y de actitudes que la favorecen, (...).

El perfil del alumno con competencia literaria, buen usuario de la literatura, es el de alguien que:

- Tiene suficientes datos sobre el hecho literario.
- Conoce autores, obras, épocas, estilos, etc.
- Sabe leer e interpretar un texto literario.
- Sabe identificar e interpretar técnicas y recursos literarios.
- Conoce los referentes culturales y la tradición.
- Tiene criterios para seleccionar un libro según sus intereses y sus gustos.
- Incorpora la literatura a su vida cotidiana.
- Disfruta con la literatura.”

3.1. Indicadores analizados para la obtención de resultados

Las encuestas estaban divididas en seis epígrafes: Hábitos lectores, Consumo de ficción, Producción de textos de intención literaria, Emitir una opinión personal, Historia de la literatura y Géneros literarios, que son los apartados en los que más adelante se consignan los resultados. Ambos cuestionarios se incluyen para su consulta en los Anexos I (1ª encuesta) y II (2ª encuesta).

Entre ambas encuestas existen algunas variaciones, pues determinados aspectos ya habían sido comentados en el primer cuestionario, siendo el segundo más breve (17 frente a 23 preguntas). Además, en el segundo, se eli-

minó un epígrafe (Producción de textos literarios), porque se comprobó que la primera encuesta era demasiado larga y que, a medida que los alumnos iban contestando, perdían el interés y respondían de manera más rápida. En otro epígrafe (Hábitos lectores) se cambiaron las preguntas, pues no tenía sentido repetir las. Finalmente, se eliminaron o se modificaron ligeramente otras en los demás epígrafes.

4. Análisis de los resultados

4.1. Resultados de la primera encuesta

4.1.1. Hábitos lectores

- Es un hecho habitual la compra de libros en las casas de los alumnos. Sólo un 6% dice no comprar nunca libros. Y no resulta extraño que reciban, en alguna ocasión, un libro como regalo.
- El grupo de amigos, determinante en la adolescencia, influye de manera radical en la selección de las lecturas, pues suelen comentar los libros que les han gustado. Y hay un grupo importante de no lectores: un 25% aproximadamente, que, además, jamás comenta un libro (30%).
- La mayoría de los libros que leen los alumnos es porque los profesores los piden o los recomiendan (86%). El grupo de amigos influye en un porcentaje relativamente alto (68%). La familia influye en menor medida (58%).
- Aunque un grupo importante de alumnos (30,6%) no acude nunca a la biblioteca, el resto suele hacerlo.
- El hábito de lectura lo han adquirido debido a que en el centro, tanto en la asignatura de Valenciano como en la de Castellano, se les obliga a leer.

4.1.2. Consumo de ficción

- Las respuestas indican que hay un grupo aceptable de alumnos que posee el hábito de la lectura (41%). Es más, si se compara con los datos *El País* de 15 de abril de 2004 que corresponden a toda la población de la

Comunidad Valenciana, los resultados son alentadores.

- Hay un grupo de alumnos no lectores (23 alumnos), pues no lee nunca (3%) o casi nunca (23%).
- Cuando leen, los alumnos prefieren las novelas (50%) y hay un 25% que lee otro tipo de libros: autoayuda y otros sin especificar. Apenas leen poesía y prácticamente nunca teatro.
- La mayoría de los alumnos ha leído algún libro durante el verano. Sólo 11 alumnos (14%) no han leído ninguno. Pero, cuando indican por qué lo leyeron, una parte importante señala que eran obligatorios (30 alumnos). El resto indica motivos diferentes, de los que se deduce que muchas fueron lecturas por placer y que existe cierto hábito de lectura.
- Las obras que leen pertenecen, especialmente en el caso del Valenciano, a los libros de lectura obligatorios. En el caso del castellano, hay mayor variedad.
- Las listas de lecturas recomendadas que se manejan en el centro funcionan, pues, en general, esos libros les gustan y los comentan e intercambian.
- La mayoría de títulos que leen y prefieren corresponden al ámbito de la literatura juvenil, expresamente escrita y dirigida a estas edades.
- Sólo los “best sellers” juveniles (Tolkien, Rowling, E. Lindo) superan en preferencias a los libros de lectura obligatorios.

4.1.3. Producción de textos de intención literaria

- La mayoría de los alumnos (81%) ha escrito, en algún momento, algún texto de carácter literario y de temática variada. No obstante, más de la mitad lo hizo porque era una actividad de clase. Aunque también hay un 34% que lo hizo porque le apetecía.
- A la mayoría de los alumnos (66,6%) no le gusta escribir textos de carácter literario.

4.1.4. Emitir una opinión personal

- La mayor parte de los libros que les gustan responden a “best sellers” con cierto carácter de literatura juvenil que han venido acompañados de campañas publicitarias y de éxito en sus adaptaciones cinematográficas (Tolkien, Rowling, E. Lindo). El resto son títulos que pertenecen a listas de lecturas obligatorias de los diferentes cursos.
- La mayoría de títulos de obras en valenciano que citan es de literatura juvenil y responde a las listas de lecturas obligatorias.
- Sin embargo, por lo que respecta a los libros en castellano, hay mayor presencia de autores de literatura “canónica” (Neruda, Bécquer, García Márquez, Delibes,...) y existe mayor variedad, pues muchos de los títulos no responden a lecturas obligatorias.
- Los datos confirman que las listas de lecturas obligatorias del centro funcionan, pues la mayoría de los libros que más han gustado a los alumnos aparecen en ellos.
- A la hora de emitir una opinión personal sobre aquellos libros que más les han gustado, las respuestas dejan mucho que desear. Son breves, con un vocabulario muy limitado y con problemas de redacción y de ortografía.

4.1.5. Historia de la Literatura

- Los resultados son desalentadores. Valga como disculpa lo que ya se indicó en la contextualización: estos alumnos no habían estudiado Historia de la Literatura en 3º de la ESO. Así pues, al tratar de identificar periodos y citar y situar autores, los errores son clamorosos. El objetivo de estas preguntas era servir como contraste en la segunda encuesta, que se realizó al final de curso y en donde se esperaba detectar qué habían aprendido.

4.1.6. Géneros literarios

- El reconocimiento de los tres géneros literarios básicos no supone mayor problema para los alumnos, que, curiosamente, tienen más dudas en el caso de los textos narrativos. No así en los poéticos ni en los teatrales.
- Los problemas vienen cuando deben justificar las características que les han permitido identificarlos. En este caso, las respuestas suelen ser pobres, pues la mayoría apenas señala un rasgo.
- Asimismo, muy pocos alumnos poseen el metalenguaje literario imprescindible para trabajar con los diferentes géneros literarios.
- Lo mismo ocurre al hablar de los recursos literarios: citan pocos y casi todos relacionados con el texto poético (comparación, paralelismo,...).
- Cuando se trata de escribir un texto de carácter literario, los resultados no son buenos: textos breves y poco imaginativos, sin apenas “intención literaria”.
- Por encima de todo, y para finalizar, lo más preocupante es el bajo nivel de competencia expresiva: faltas de ortografía, errores de redacción, léxico pobre e incapacidad para sostener una opinión personal.

4.2. Resultados de la segunda encuesta

4.2.1. Hábitos lectores

- La lectura ocupa el octavo lugar entre las actividades preferidas por los alumnos para pasar el tiempo libre, sólo por delante de ir al teatro y estudiar.
- Sus actividades preferidas para los ratos de ocio son: salir con amigos, escuchar música y ver la televisión.

4.2.2. Consumo de ficción

- Un elevado número de alumnos (67,1%) lee todas las semanas. Por tanto, parece que el hábito de lectura, al menos durante el curso, se afianza a lo largo de 4º de la E.S.O.

- Persiste, no obstante, un grupo de alumnos (32,9%) que no lee casi nunca.
- Suelen leer, sobre todo, narrativa (62%), porcentaje mayor que en la primera encuesta (58%). La poesía y el teatro resultan opciones minoritarias de lectura; y se leen menos, curiosamente, que a principio de curso, cuando se pasó la primera encuesta.
- La media de libros leídos por un alumno durante el curso de 4º de la E.S.O. es de 8. Aunque hay grandes diferencias entre dos grupos: los que han leído entre 5 y 8 libros, y los que han leído entre 9 y 13, dependiendo del profesorado que ha impartido clase en cada grupo.
- Casi todos los libros leídos pertenecen al corpus de lecturas obligatorias de las diferentes asignaturas (Castellano, Valenciano, Inglés).
- Un 23% del alumnado, además de las lecturas obligatorias, lee entre 1 y 4 libros más. Esta cifra es aceptable, sobre todo si tenemos en cuenta que algunos alumnos han leído hasta 13 libros obligatoriamente.

4.2.3. Emitir una opinión personal

- Los resultados son similares a los de la primera encuesta: la mayor parte de los libros que citan como preferidos están incluidos en los listados de lecturas obligatorias. O pertenecen al grupo de “best sellers” mediáticos: Tolkien, Rowling,...
- En esta segunda encuesta, se citan más libros en castellano que en la primera: (45/63). Se ha ampliado, pues, el número de referencias.
- El listado de autores y obras citados en castellano como preferidos es mucho más amplio (63 libros) que en valenciano (13). Además, la mayor parte de estos últimos corresponden a literatura juvenil (*Els dimonis de Pandora, Joc brut,...*). Por el contrario, en castellano, la mayor parte de los autores citados pertenecen al corpus

de la literatura “canónica”: Skármeta, García Márquez, Fernando Fernán Gómez, Bécquer, Neruda,... También se incluyen, aunque en mucho menor número, obras de carácter juvenil: *Manolito Gafotas, El último trabajo del señor Luna,...*

- Un número de alumnos relativamente importante (11) cita entre sus lecturas favoritas libros en inglés.
- La mayoría de los libros preferidos han sido leídos por los alumnos porque era obligatorio. (Esto es más evidente en el caso de libros en valenciano, pues sólo 2 alumnos indican que los leyeron “porque les apetecía”.) Pocos alumnos han leído porque les gustaba (el libro, el autor,...) o porque se lo recomendaron.
- Se confirman los datos de la primera encuesta: la selección de lecturas obligatorias es acertada, tanto en Castellano como en Valenciano e Inglés.
- La capacidad del alumnado para dar una opinión personal mediante un texto argumentado apenas ha mejorado a lo largo del curso. Suelen ser textos muy breves (entre una y tres líneas), en los que persisten algunos problemas de ortografía y de expresión.
- Sólo unos pocos alumnos (6) confiesan que leer no les resulta interesante. A los demás, la lectura les sirve para comprender cosas, para olvidarse de lo que les rodea y para identificarse con algún personaje y su peripecia. Cinco alumnos, por otra parte, responden que es una manera más de divertirse.

4.2.4. Historia de la Literatura

- Los resultados de la primera encuesta en Historia de la Literatura eran bastante decepcionantes. En aquel momento, los resultados eran previsibles, pues los alumnos no habían estudiado Historia de la Literatura en los cursos anteriores. Por ello, los resultados obtenidos en esta segunda encuesta resultan incomprensibles

e injustificables. Es verdad que han mejorado algún aspecto: se citan más autores y hay menos errores en la localización de épocas literarias. Pero, por el contrario, aumenta el porcentaje de alumnos que deja la parrilla en blanco y un 47% comete errores (algunos de ellos injustificables).

- Los siglos que mejor conocen son el XIX, el XX y el teatro del XVII. El siglo XVIII continúa siendo el gran desconocido.
- En el conjunto de las respuestas aparece la lista de la literatura “canónica”: Berceo, Manrique, Garcilaso,....; aunque sólo 17 alumnos son capaces de citar a más de cinco autores.
- A la hora de indicar qué libros han leído de los autores citados en la parrilla, la relación resulta muy pobre. La única explicación posible para ello es el desinterés, pues es seguro que han leído libros que eran obligatorios de esos autores.

4.2.5. Géneros literarios

- Aunque el reconocimiento de los géneros literarios no suele ser problemático para los alumnos, en esta segunda encuesta ha aumentado espectacularmente el número de respuestas en blanco, que pasan de 6-7, en la primera, a 17-19 en la segunda. Tampoco este aspecto tiene una explicación sencilla. No parece lógico pensar que el alumnado, durante el curso, haya olvidado lo que ya sabía: identificar los géneros.
- La mayor parte de los alumnos que contesta identifica correctamente el género del texto de la muestra. Los problemas surgen al indicar los rasgos que les han permitido esa identificación. Suelen contentarse con dar uno, que en el caso del teatro (acotaciones, nombres de personajes, etc.) y de la poesía (en verso, rima, etc.) son correctos; pero que, en el caso de la narrativa son más discutibles (cuenta una historia, está en prosa, etc.).

- Los anterior es preocupante, pues una parte del curso se ha dedicado al estudio de los géneros narrativos, y los resultados de esta segunda encuesta muestran que los alumnos no han mejorado y que no poseen un metalenguaje que han estado trabajando durante un curso entero.
- Tampoco han mejorado los resultados respecto a la primera encuesta en el comentario de textos. Bien es verdad que en la primera lo que se les pedía era que localizaran recursos literarios, mientras que en la segunda se esperaba de ellos que comentaran más aspectos (argumento, tema y recursos). En primer lugar, un 57,1% de alumnos no contesta. Y, en segundo, los que lo hacen se limitan a escribir entre una y tres líneas centrándose en el argumento o en el tema y reseñándolo en unas pocas palabras. Apenas son capaces de identificar recursos estilísticos.
- Cuando se les pide que continúen uno de los textos literarios propuestos, más de la mitad opta por no contestar.
- Unos pocos escriben un poema (8 alumnos) o un texto teatral (3), como en la primera encuesta. El resto prefirió los textos narrativos. En general, los textos adolecen de “intención literaria” (como en la primera encuesta) y se limitan a responder como si de un examen se tratara: textos breves, con un lenguaje muy coloquial, etc. Quizá sean los textos poéticos y los teatrales, especialmente estos últimos, los más coherentes y con mayor intención, junto con un par de textos narrativos.
- Por último, sí se ha mejorado en ortografía (tildes, grafías) y en expresión (léxico, empleo de signos de puntuación, etc.). Aunque persisten errores imperdonables en 4º de E.S.O. La explicación también puede estar en que no hay más errores porque contestan menos alumnos. Pero, al menos, los que lo hacen cometen menos errores.

En definitiva, se esperaba que los resultados de esta segunda encuesta mejorasen ostensiblemente los de la primera, dado que el estudio de la literatura había sido el objetivo central del curso. La realidad, sin embargo, mostró que no había sido así. Las explicaciones podrían ser múltiples pero es bastante posible que no se eligiese el mejor momento para pasar la encuesta (a final de curso, con exámenes, etc.) y que les resultase un tanto extensa, aunque se acertó. En cualquier caso, de las contradictorias respuestas de muchos alumnos se deduce que en el desinterés a la hora de responder está la explicación de muchos de los errores.

5. Conclusiones finales

Las conclusiones están organizadas en torno a los rasgos que Cassany, Luna y Sanz (1999: 488-489) señalan que poseen los alumnos con una buena competencia literaria y que ya se citaron anteriormente.

5.1. “Tiene suficientes datos sobre el hecho literario”

Aunque este aspecto no se había estudiado de un modo directo en la encuesta, los alumnos poseen los datos adecuados para su edad, pues el profesorado los había trabajado con ellos desde el inicio de su escolarización.

También es cierto que los alumnos no siguen la actualidad literaria ni a través de los periódicos ni de la televisión. Sólo un alumno declaró que vio en televisión una entrevista a Jaime Baily y que decidió comprar y leer su libro. Es más, se producen errores a la hora de citar autores y situarlos en el tiempo que, en el caso de que se siguiesen simplemente las noticias de los telediarios, quedarían subsanados. Así, por ejemplo, ocurre con Pérez Reverte o Fernán Gómez, por citar un par de autores que suelen aparecer en los medios de comunicación con relativa frecuencia.

En cualquier caso, no son los datos sobre el hecho literario los que determinan que los alumnos adquieran o no el hábito de la lectura. En opinión de González Nieto (2001: 318-19) son otros los factores que influyen de manera determinante en ello:

“También es cierto que la literatura ha sido siempre asunto de pocos, incluso en el ámbito de la cultura burguesa, es decir, entre personas escolarizadas y con estudios superiores. Pero, si algo ha quedado claro en las estadísticas que periódicamente nos recuerdan el bajísimo nivel de lectura de nuestra sociedad, es el paradójico auge en las capas infantiles y juveniles de la lectura literaria de obras adecuadas a su edad; algo tendrá que ver el centro educativo con ello. Lo que sucede es que, en cuanto esas capas de población llegan a la adolescencia, los hábitos de lectura se debilitan y en muchos casos se pierden. El mercado del ocio ha creado unos circuitos audiovisuales de una enorme trivialidad que enganchan fácilmente a los adolescentes y los modelos de éxito social no están precisamente en los personajes que destacan por su cultura y menos por su cultura literaria. (...)”

En esta situación, los profesores nos sentimos inermes y no es para menos. Pero ya nos previno hace mucho Umberto Eco contra la inutilidad de adoptar posturas apocalípticas; la cultura audiovisual que ofrece tantos programas de televisión basura –patrocinados a menudo por quienes luego reivindicán la necesidad de reforzar una cultura humanística– ha promovido también la difusión de muchas obras importantes a través de su adaptación al cine y a la televisión. El problema es, por tanto, de mercado más que de cultura audiovisual y la omnipresencia de ésta, en todo caso, nos obligará a plantearnos cómo utilizarla en las aulas, incluso para la enseñanza de la literatura.”

5.2. “Conoce autores, obras, épocas, estilos, etcétera” y “Conoce los referentes culturales y la tradición”

Los alumnos de 4º de E.S.O. estudiados tienen algunos datos sobre autores, obras, épocas,... pero muchos de ellos son confusos y a la mayoría le resulta difícil situarlos en un eje temporal.

Una de las sorpresas que ha aportado la encuesta es la poca mejoría que se produjo entre los datos de la primera encuesta y de la segunda: el estudio durante todo el curso de la Historia de la Literatura había conseguido que los alumnos recordasen más nombres de autores, pero no que los supiesen situar correctamente en el eje temporal. O, al menos, no habían mejorado todo lo que cabía esperar. Sólo un porcentaje relativamente bajo poseía estos datos.

Paralelamente, también falla el reconocimiento de referentes culturales y de la tradición. Este aspecto quedaba reflejado en la encuesta en dos momentos:

- El primero, a través de los errores que cometían en la parrilla; por ejemplo, situar a Bécquer, al que estaban leyendo en ese momento, en todas las épocas, desde la Edad Media hasta el siglo XX; o incluir a Cervantes entre los narradores del siglo XX.
- El segundo, la poca capacidad para establecer relaciones entre autores y épocas. O entre conceptos estudiados en otras asignaturas (Historia, Ética,...) y la Historia de la Literatura.

Estos aspectos se observan mejor en las explicaciones de clase, cuando el profesorado se da cuenta, por ejemplo, a la hora de leer *Las bicicletas son para el verano*, de que son incapaces de situar la Guerra Civil española. Esta ausencia de referentes hace difícil que luego sean capaces de situar en un eje temporal a los distintos autores y épocas. Y, por ello, les resulta sumamente complicado relacionar hechos históricos y acontecimientos literarios.

Esta relativa falta de referentes puede ser explicada, en parte, por el enfoque que se ha introducido con los nuevos currículos y que Cassany, Luna y Sanz (1997: 490-91) explican así:

“Seguro que un estudiante comprenderá mejor la poesía de Gil de Biedma si conoce a Quevedo y la tradición de la poesía satírica. Sin embargo, se trata de centrar el objetivo: la cantidad de información sobre autores corrientes y épocas no debe superar nunca el tiempo y la energía que dedicamos a la lectura, en su sentido más amplio. (...)

Entender los condicionantes sociales, económicos o históricos de una obra literaria es, indudablemente, una condición óptima para profundizar en su análisis. Pero queremos creer que no es un requisito indispensable para leerla y disfrutarla. (...)

El principal objetivo de los contenidos extraliterarios es, a nuestro parecer, insertar a los alumnos en una determinada tradición cultural a la que pertenecen y que les ofrece referentes para interpretar los textos y la realidad misma. Nosotros y nuestros alumnos pertenecemos a una comunidad que posee una historia y que ha producido una literatura vinculada a sus antecedentes, a lo que se entiende por tradición. Por lo tanto, habrá que poner más énfasis en los conocimientos que conecten los autores, las obras y los lectores mismos con una tradición literaria determinada.”

Así pues, quizá, el profesorado debería proceder a una selección más acertada de los datos imprescindibles y no esperar que la acumulación de los mismos sirva para procurar al alumnado un bagaje cultural que, en ocasiones, les produce una mayor confusión. Es cierto que el mayor tiempo que actualmente se dedica a la lectura de textos va en detrimento del dedicado a la Historia de la Literatura.

5.3. “Sabe leer e interpretar un texto literario”

Aunque hubo un elevado número de alumnos (40) que no contestó las cuestiones de la segunda encuesta relacionadas con la comprensión de textos literarios, la lectura de las respuestas de los que sí lo hicieron permiten deducir:

- Que no tienen problema de comprensión. Suelen identificar sin más problemas el tema o el argumento de los textos. Y, con algunas excepciones, son capaces de continuar los textos de manera coherente, aunque breve.
- Que no manejan un metalenguaje adecuado a la hora de explicar los distintos aspectos del comentario.
- Que, en sus comentarios, no establecen una relación entre el tema del texto y los recursos estilísticos que en él aparecen.

Los resultados obtenidos se ven corroborados por los datos que proporciona el último informe internacional *Pisa*, elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que, citado por Marta Aguirregomezcorra (2004), señala:

- “Los alumnos españoles están por debajo de la media de los países más desarrollados del mundo en cuanto a destreza lectora. Es más: un 16% llega a los 15 años con dificultades para leer correctamente.
- Sólo un 5% de los estudiantes españoles alcanza la categoría máxima de comprender textos, evaluar informaciones, construir hipótesis y aprovechar el conocimiento. En la OCDE, este nivel máximo lo alcanza el 10%.”

5.4. “Sabe identificar e interpretar técnicas y recursos literarios”

Cuando los alumnos “buscan” recursos literarios en los textos acuden mayoritariamente a los poéticos, y olvidan los teatrales y los narrativos. Es decir, identifican metáforas, paralelismos, comparaciones,... en los poemas; pero

no suelen buscarlos ni en los cuentos ni en los diálogos teatrales. Tampoco comentan recursos como el tipo de narrador, el empleo del pasado, el flash back, etc.

En general, en sus comentarios, hablan del tema o del argumento, por una parte, y de los recursos, por otra. Y no se preocupan ni por establecer una relación entre ambos aspectos ni por explicar lo que significan, por ejemplo, las metáforas o las comparaciones que han encontrado. Es decir, les resulta difícil establecer una relación entre la forma del texto y el contenido del mismo.

5.5. “Tiene criterios para seleccionar un libro según sus intereses y sus gustos”

Por regla general, son los profesores, a través de las lecturas obligatorias, los que guían sus elecciones. No obstante, el grupo de amigos suele, también, proporcionar criterios para la selección de lecturas.

En el caso de las lecturas en valenciano, sólo la obligatoriedad funciona como criterio. Aunque, también es verdad que, una vez que determinada lectura ha gustado, el boca a boca entre el alumnado funciona. Gran parte del éxito de estas lecturas en valenciano se debe, creemos, al carácter de literatura juvenil que tienen muchas de ellas. Lo que gusta a los alumnos es la historia que se cuenta y la posibilidad de identificarse con los personajes, aspectos ambos que son la base de este tipo de literatura.

El caso de las lecturas en castellano es más complejo. En sus listas de lecturas obligatorias hay también literatura juvenil (especialmente en el 1º ciclo de la E.S.O.), pero tanto en 3º como en 4º de E.S.O. se les obliga a leer literatura “más adulta” (Neruda, Fernando Fernán Gómez, Pío Baroja, etc.). Y, a pesar de las dificultades que ello pueda comportar, también les gusta.

Además, cuando los alumnos deciden leer algo por su cuenta, sin listas de lecturas obligatorias, suelen hacerlo en castellano y los criterios de selección son mucho más variados que los que emplean en el caso de las lecturas en valenciano. Los criterios que manejan van desde el argumento (“es de aventuras, de terror,...”) hasta otros más difusos: “me gustó el título”, “conocía al autor”,... Estos datos coinciden con los de una investigación realizada en el primer trimestre del curso 2001-02 por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE, 2002: 5-6) con jóvenes españoles de 15 y 16 años. Entre sus conclusiones se señalaban:

- “Preferencias lectoras. Los adolescentes españoles de ambos sexos prefieren las obras de terror, de aventuras, de misterio/espionaje y de humor. Más del 50% de los encuestados afirma que le gusta bastante o mucho este tipo de obras. Por el contrario, menos del 20% hizo una afirmación análoga respecto a las obras de literatura clásica, historia/política, biografía/autobiografía y ciencia y tecnología; siendo éstas las obras que ocupan el otro extremo de su preferencias. (...) Los jóvenes seleccionan libros, básicamente, porque les atrae el tema: el 70% opina que ése es el factor fundamental a la hora de escoger una lectura.”

En otros aspectos, sin embargo, los datos del CIDE (2002: 6) no coinciden con los de la encuesta:

- “Por el contrario, no parecen verse influidos por el autor, la portada, ni porque esté de moda. Sólo uno de cada tres parece hacer caso de las recomendaciones, bien sean de sus profesores y profesoras, amistades o familias, sin grandes diferencias entre estas influencias.”

Así pues, los alumnos poseen ciertos criterios para seleccionar las lecturas, pero también es cierto, como es lógico a su edad, que están mediatizados tanto por la publicidad y el cine como por las propuestas del profesorado.

5.6. “Incorpora la literatura a su vida cotidiana”

Gran parte del éxito de la literatura juvenil entre el alumnado está en la capacidad que posee para establecer una identificación entre personaje y lector: los personajes tienen una edad similar a la de los lectores, los temas y problemas a los que se enfrentan son parecidos a los de los alumnos, las tramas suelen situarse en la actualidad, etc. Tal como Emili Teixidor (1995: 13) lo explica, incorporar la literatura a la vida cotidiana es un hecho ineludible en esas edades. Y esto viene facilitado por las características de la literatura juvenil.

“La importancia de los libros destinados a los jóvenes no radica en la moral que puedan contener, sino en el hecho de que a través de esas lecturas los jóvenes pueden desarrollar y afirmar su identidad y escoger su lugar en el mundo cambiante y ambivalente que se presenta ante sus expectativas. (...)”

En esa edad, los lectores adolescentes empiezan a descubrir que las convenciones de la literatura juvenil no se adaptan a la complejidad de sus nuevas experiencias. Pero, a la vez, fieles como serán a sus obsesiones, comenzarán a transformarse en el lector práctico que acabamos siendo todos y aprenderán a pedir y esperar de cada autor, de cada título, aquello que puede darles. Simultanearán los nuevos mundos ficticios con las novelas de género según sus aficiones —ciencia-ficción, novela negra, aventuras...-, y es en ese contexto donde se ha ido colando una literatura deudora de muchos géneros, sin conseguir establecer claramente sus límites y sus ambiciones.

A esta literatura de género el lector le exige satisfacciones inmediatas, la fascinación de mundos tentadores—el terror, el misterio, la transgresión...-, frente a los que tiene sentimientos ambivalentes, la necesidad de identificarse e incluso purgarse con casos psicológicamente accesibles, cuyas experiencias vicarias pueda integrar plenamente en su maduración.”

Y todo eso, por lo que se deduce de las respuestas de los alumnos, puede conseguirse también con lecturas no estrictamente juveniles. Así, Bécquer o Neruda son autores que les ayudan a identificarse con un poeta que les habla del amor. O Delibes (*El camino*) que les permite identificarse con un personaje que tiene su edad pero unas experiencias vitales completamente distintas. O comprender mejor una etapa de nuestra historia reciente, la Guerra Civil, a través del personaje central de *Las bicicletas son para el verano*. Así pues, si alguna característica tiene la lectura a estas edades es la capacidad para incorporarse a la vida cotidiana de los alumnos.

5.7. “Disfruta con la literatura”

Sólo 5 alumnos explican que se divierten leyendo. De hecho, la lectura ocupa el octavo lugar (sólo por delante de ir al teatro y estudiar) como actividad preferida en sus ratos de ocio.

La sensación que dejaban las encuestas es que los alumnos leen porque se les obliga. Eso sí, les gustan los libros que se les proponen y lo pasan bien leyendo, pero optan por cualquier otra actividad (salir con amigos, escuchar música, ver televisión, hacer deporte, ir a bailar, ir al cine o ir de excursión) para su tiempo libre.

No obstante, los datos obtenidos en IES “Sanchis Guarner” coinciden de nuevo con los de la investigación realizada por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) (2002: 1-4). Entre sus conclusiones se señalaban:

- “Frecuencia de la lectura. El 36% de los adolescentes españoles de 15/16 años lee libros en su tiempo libre más de una vez a la semana, por lo que se les puede considerar como “lectores frecuentes”. El 38% son “lectores ocasionales” (leen más de una vez al trimestre) y el 26% se pueden considerar “no lectores” (es decir, que no leen nunca o casi nunca). (...). Comparando estos da-

tos con los de la población adulta, se puede afirmar que los adolescentes leen algo más que los adultos.

- Actitud frente a la lectura. A una gran parte de los jóvenes de 15 y 16 años les gusta leer. Concretamente, el 45% de los adolescentes encuestados dicen que les gusta leer bastante o mucho, mientras que apenas un 19% afirma que les gusta muy poco o nada. (...). En cualquier caso, la lectura no puede competir con otras aficiones. Entre diez actividades que los adolescentes pueden realizar en su tiempo libre, leer ocupa la penúltima posición en sus preferencias, sólo superada por el “no hacer nada”. Parece claro que los jóvenes optan por utilizar su tiempo libre en salir con amigos, escuchar música, ir a las discotecas o practicar un deporte, antes que leyendo.
- Tiempo de lectura. Los jóvenes no sólo leen libros por placer, también lo hacen como parte de sus obligaciones escolares. (...). La falta de tiempo libre por causa de las obligaciones académicas parece influir negativamente en el tiempo que los jóvenes dedican a leer obras de su elección. Según sus propias percepciones, cuando más leen es en vacaciones y, en menor medida, durante los fines de semana, mientras que el tiempo dedicado a la lectura los días lectivos es menor. Efectivamente, la mitad de los jóvenes dice leer bastante o mucho durante las vacaciones, pero sólo uno de cada cuatro hace la misma afirmación referida a los días de diario.”

Existe, pues, cierto hábito de lectura proporcionado por la escuela y el instituto, pero, en cuanto desaparece la obligatoriedad, desciende el número de lectores. Es más, la idea de hacer que los alumnos lean obligatoriamente para que adquieran un hábito de lectura, en mi opinión, acaba teniendo un efecto relativamente pernicioso, pues el alumnado establece una relación entre lectura/clase, lectura/examen de control, que hace que, al desaparecer la obligatoriedad, los alumnos no lean

puesto que están “de vacaciones”. Y de ahí, que el número de alumnos que dicen leer porque se divierten sea bajo.

A este respecto, Antonio Mendoza Fillola (1998: 41-44), al comentar los inconvenientes y problemas a los que se enfrenta la creación de un hábito lector señala:

- “Por otra parte hay que mencionar el hecho de que, desde la proyección escolar, la lectura suele culminar, preceptivamente, con una tarea de síntesis que adopta las formas del comentario o del análisis. Este tipo de actividades escolares -todos lo sabemos por experiencia- condiciona la lectura desde su inicio y hace de la lectura una actividad con pauta predeterminada, que exige polarizar una especial atención hacia aspectos no siempre relacionados con los intereses mediatos o inmediatos del lector. Este condicionante de lectura desvirtúa los posibles elementos motivadores que una determinada obra fuera capaz de suscitar en un lector que se aproximara a la obra con intenciones recreativas o formativas, pero autoorientado. Sucede, además, que con esta proyección se limitan las funciones de la lectura, puesto que el lector actúa solamente para poder “dar cuenta” de que efectivamente se ha leído, analizado y comprendido el texto, ya que pocas veces se atiende a preguntar sobre si se ha disfrutado o no con la lectura y son limitadas las ocasiones en que se invita al alumno a explicar sus razones sobre este último punto. (...)
- Un tercer aspecto, que además es causa de desorientación para el alumnado, es el contraste entre las actividades utilizadas al inicio de la formación del hábito lector y las que se utilizan cuando se da por alcanzado el objetivo de habituación. Las actividades iniciales, para la captación del interés y atención lectora, suelen desarrollarse con una positiva actitud vivida y activa y en su explotación se emplean recursos lúdicos y amenos; son actividades

que se organizan a partir de textos cuidadosamente seleccionados por el contenido, tipo de acción, recursos lingüísticos... Pero a esta fase, sigue otra -no siempre introducida con la debida gradación- en la que las pautas iniciales de juego y proyección recreativa son sustituidas por pautas de análisis académico y se deja de lado la espontaneidad de la expresión de opiniones personales y de los comentarios informales. Se varían criterios para introducir obras del “canon académico de lecturas”, es decir del catálogo de modelos de interés cultural. Y como efecto, puede suceder que el alumno encuentre a faltar el componente lúdico añadido que surgía de la puesta en común de valoraciones, interpretaciones, de comentarios verbales en grupo, de juegos correlacionados con la lectura.”

En definitiva, los resultados de las encuestas muestran que el nivel de competencia literaria de los alumnos de 4º de E.S.O. del I.E.S. “Manuel Sanchis Guarner” de Silla es similar en muchos aspectos al del resto de alumnos del Estado, pues la comparación de resultados con otras investigaciones (CIDE, OCDE, etcétera) apenas muestran algunas diferencias poco significativas. Aunque hay algunos aspectos en los que su rendimiento es bajo (“Conoce los referentes culturales y la tradición”, “Sabe identificar técnicas y recursos estilísticos”, etcétera) y otros que no dominan suficientemente (“Conoce autores, obras, épocas estilos, etcétera”, “Sabe leer e interpretar un texto literario”).

Todo ello no impidió que el profesorado que había impartido clase a estos alumnos tuviera la sensación, al conocerlos, de que los resultados obtenidos eran inferiores a sus expectativas. Especialmente, si tenemos en cuenta que las encuestas se realizaron al principio y al final del curso y que la supuesta mejoría que cabía esperar entre los resultados de ambas no es ni mucho menos evidente.

Puede que en esos resultados hayan influido dos aspectos que ya se han señalado en los análisis: que la encuesta era bastante larga (unos seis folios) y ello producía en el alumnado cierta sensación de cansancio; y que el momento en el que se pasó la segunda quizá no era el más adecuado (a final de curso, con exámenes de las diferentes asignaturas de por medio,...). Estos dos elementos han contribuido a crear cierto desinterés en los alumnos que parece ser que han optado por dejar en blanco algunas preguntas de la segunda encuesta o por no esforzarse lo suficiente en el momento de contestar a otras.

En cualquier caso, no deseo dejar una impresión pesimista sobre el nivel de competencia de los alumnos estudiados. Como se ha dicho, sus resultados son parecidos a los de otros estudios y, por tanto, pueden considerarse normales. De hecho, si los comparamos con los obtenidos por Carlos Sanz Marco (1998: 54.) en su artículo “La competencia literaria del estudiante de Magisterio”, los que obtienen los alumnos de la ESO son, incluso, bastante aceptables. En el citado artículo, en el que se estudia la competencia de los alumnos de Magisterio matriculados en la asignatura optativa de *Didáctica de la Lengua y la Literatura. El comentario de texto*, se concluye que:

“Si ahora abordamos la lectura de resultados, desde la perspectiva de los errores o carencias, el comentario a lo anteriormente expuesto es el siguiente:

1. Un 82% de los estudiantes universitarios que han elegido esta asignatura optativa evidencia un desconocimiento de los lugares, los medios, y los soportes habituales a través de los cuales se presenta y desarrolla el hecho literario.
2. El 92% tuvo graves problemas para citar autores de habla hispana con obras publicadas recientemente. Los errores para situar un autor español y otro extranjero en periodos tan amplios como los que aparecen en este apartado dieron lugar a deslizamientos tan sorprendentes

como Cervantes, Fray Luis de León, Victor Hugo y Shakespeare (Edad Media), G.A. Bécquer (Siglo de Oro), Buero Vallejo (Siglo XVIII), F. García Lorca (Siglo XIX).

3. Un 75% no llegó a completar, u optó por dejar en blanco, términos relacionados con el texto dramático, el narrativo o el poético. Si bien hay que explicitar que este último apartado fue mejor resuelto.
4. El 40% de los estudiantes encuestados se mostró remiso a anotar los criterios habituales en la selección de sus lecturas habituales.
5. Un 60% no encontró razones que evidenciaran una repercusión de la literatura en su quehacer cotidiano o no supo expresar en qué medida y de qué manera.”

Por último, con la finalidad de ofrecer una imagen más esperanzadora, cito las conclusiones a las que llega Emilio Sánchez Miguel (2003: 75) en su artículo “¿Realmente somos conscientes de lo que supone alfabetizar a toda la población?”. Aunque el artículo no se refiere a la competencia literaria, pienso que las reflexiones finales pueden aplicarse perfectamente a los resultados de mi trabajo.

“Si cabe alguna conclusión para centrar estas reflexiones, sugerimos las siguientes:

- La universalización de la plena alfabetización (tal y como aquí ha sido definida) es un proyecto cultural y político irrenunciable pero inédito: nunca antes ninguna sociedad se había planteado semejante empeño en ningún otro dominio. Estamos, pues, realizando un experimento cultural extraordinario.
- Dada la novedad y la magnitud del empeño, debemos ser cautos a la hora de interpretar las evidentes muestras de que “no” lo estamos consiguiendo; más claramente, podemos llegar a pensar que estamos creando una generación de analfabetos justo en el momento en que contamos con más personas plenamente alfabetizadas de la historia de la humanidad. ¡Alguna responsabilidad tendremos al respecto!

- Necesitamos tiempo para desarrollar los recursos necesarios para enfrentarnos a este ambicioso objetivo; dicho en otros términos, tenemos, como ya se ha indicado, un proyecto cultural y político irrenunciable, pero “no todos” los recursos necesarios para afrontarlo.
- Para avanzar de forma realista en esta dirección es necesario un mayor diálogo entre las distintas orientaciones, que muy probablemente conduzca al reconocimiento de que el dominio del lenguaje escrito encierra tensiones que no son fácilmente canalizables. Un diálogo que debe ser propiciado por los medios de comunicación académica y profesional, evitando un compromiso prematuro con una determinada opción. Se sobreentiende que los profesores deben ser avisados de la complejidad de su tarea antes de ser alentados a apostar por una u otra metodología y que es responsabilidad de los medios suscitar esta conciencia de la complejidad. Para mayor claridad, lo que se desprende de cuanto hemos expuesto es que quizás no tenga sentido buscar una respuesta a “todo” el problema y debamos conformarnos con algo más sensato y, en realidad, más exigente: mantener un ritmo “sostenido” de cambio.
- Finalmente, para propiciar este cambio sostenible es necesario empezar a exigir a la investigación educativa un mayor equilibrio entre la dimensión prescriptiva (que es también irrenunciable) y la descriptiva. Creemos que es así como se pueden asentar las innovaciones. De hecho, sugeriríamos como indicador de la madurez de una propuesta el que se hagan explícitas en ella las dificultades que contiene su posible desarrollo.”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRREGOMEZCORTA, M. (2004). “Engancharse a la lectura”. En *El País*. Suplemento de *Educación*. Lunes 31 de mayo de 2004.
- CAMPS, A. (2000). “Introducció: Objecte, modalitats i àmbits de la recerca didàctica de la llengua”. En *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Sèrie Llengua. Barcelona. Graó. 9-22.
- CANTERO SERENA, F.; MENDOZA FILLOLA, A. (2003). “Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura”, en Mendoza Fillola, A. (coord.) *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación, 33-78.
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (2002). Boletín CIDE de temas educativos. 10 (Junio), 1-9. Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa. Ministerio de Educación. Madrid.
- COLL, C. (1983). “La construcción de esquemas de conocimiento en situación de enseñanza/aprendizaje”, en Coll, C. (comp.) *Psicología y aprendizajes escolares*. Madrid, Siglo XXI, 183-205.
- COLL, C. (1987). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.
- COLOMER, T. (1995). “La adquisición de la competencia literaria”. En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Número 4. Barcelona. Graó. Abril, 8-21.
- COLOMER, T. (1996). “La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación”. En Carlos Lomas (coord.) *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Cuadernos de formación del profesorado. Educación Secundaria. ICE. Universitat de Barcelona. Horsori, 123-142.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid: Cátedra.

- LOMAS, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1998). *Tú, lector*. Barcelona: Octaedro.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2003). (coord.) *Didáctica de la Lengua y la Literatura en Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- PENNAC, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- PIAGET, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*. París: Presses Universitaires.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (2003). "¿Realmente somos conscientes de lo que supone alfabetizar a toda la población?" En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Número 23. Barcelona. Graó. Abril, 62-77.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (2003). "Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto". En MENDOZA FILLOLA, A. (coord.) *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación, 291-317.
- SANZ MARCO, C. (1998). "La competencia literaria en el estudiante de Magisterio". *Ede-tania. Estudios y propuestas de educación*, 15, 47-55.
- TEIXIDOR, E. (1995). "Literatura juvenil: las reglas del juego". *CLIJ*, 72, 8-15.

1ª ENCUESTA SOBRE COMPETENCIA LITERARIA

Este cuestionario es anónimo y secreto. Los datos obtenidos nos servirán para un trabajo de investigación sobre la lectura en Secundaria. Te agradecemos tu colaboración.

71

CURSO: 1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO
EDAD: **SEXO:** MUJER VARÓN
FECHA: **CENTRO DE ESTUDIOS:**

I. Hábitos lectores

	SÍ	AVECES	NUNCA
1. En tu casa se compran libros.			
2. Tu familia, tus amigos te regalan libros			
3. Tu grupo de amigos lee libros			
4. En el grupo de amigos comentáis la lectura de algún libro			
5. Has leído algún libro porque te lo han recomendado los amigos			
6. Has leído algún libro porque te lo ha recomendado algún profesor			
7. Has leído algún libro porque te lo han recomendado tus padres o un familiar			
8. Usas la biblioteca de tu pueblo, barrio, etc. para consultar libros, estudiar, pedir libros en préstamo.			

II. Consumo de ficción

9. ¿Con qué frecuencia sueles leer? Todos los días De vez en cuando Casi nunca Nunca
10. ¿Qué tipo de libros son los que sueles leer? Novelas Obras de teatro De poesía Otros
11. ¿Qué libros has leído este verano (indica autor y título)? ¿Por qué los elegiste?

Autor	Título	Lo elegí porque...

III. Producción de textos de intención literaria

12. ¿Has escrito alguna vez algún texto de tipo literario (un cuento, una poesía, un diálogo teatral)?
¿De qué tipo?
13. Si has escrito alguno, lo has hecho porque...
- Te apetecía
 Era una actividad de clase
 Quería participar en un concurso literario
 Porque...
14. ¿Te gusta escribir textos literarios?
- Sí, porque...
 No, porque...

IV. Emitir una opinión personal

15. Cita autor y título de los libros que más te han gustado. Indica también por qué los leíste (eran lecturas obligatorias de clase, te los recomendaron, conocías al autor, te gustó el título,...

Autor	Título	Lo leí porque...

72

16. Elige uno de los libros que has citado antes y explica qué es lo que te gustó y lo que no te gustó de él. Da una opinión personal.

17. Leer libros te resulta interesante porque:

- Te sirve para olvidarte de lo que te rodea
- Te identificas con algún personaje
- Te ayuda a comprender cosas
- Aprendes
- ...
- ...

V. Historia de la literatura

18. Completa la parrilla de abajo con nombres de autores y obras que conozcas.

Fíjate en que debes clasificarlos también por géneros literarios.

	Poesía	Narrativa	Teatro
Edad Media			
Siglos de Oro (XVI y XVII)			
Siglo XVIII			
Siglo XIX			
Siglo XX			

19. De los autores que has citado, ¿qué obras has leído?

20. Cita autores y obras que conozcas aunque no sepas clasificarlos en la parrilla.

VI. Géneros literarios

Texto A

Una miradita al futuro

Un hombre dudaba entre casarse o no con su novia de toda la vida, con la que llevaba seis primaveras. Para hacerse una idea le pidió a un adivino que le mostrase en su bola de cristal cómo estaría ella al cabo de dos años. La bola le mostró una imagen de su novia con al menos treinta kilos de más.

Ante semejante visión, el hombre decidió abandonar a su novia, a su esbelta novia de toda la vida, y ésta, desesperada, sintiéndose morir, rechazada por el amor de su vida, empezó a comer y comer como una loca.

Roberto Malo

Decorado: *Campo de batalla. Cruza el escenario, de derecha a izquierda, una alambrada. Junto a esta alambrada hay unos sacos de tierra.*

(La batalla hace furor. Se oyen tiros, bombazos, ráfagas de ametralladora. ZAPO, solo en escena, está acurrucado entre los sacos. Tiene mucho miedo. Cesa el combate. Silencio. ZAPO saca de una cesta de tela una madeja de lana y unas agujas. Se pone a hacer un jersey que ya tiene bastante avanzado. Suena el timbre del teléfono de campaña que ZAPO tiene a su lado.)

ZAPO. Diga... Diga... A sus órdenes mi capitán... En efecto, soy el centinela de la cota 47... Sin novedad, mi capitán... Perdone, mi capitán, ¿cuándo comienza otra vez la batalla?... Y las bombas, ¿cuándo las tiro?... ¿Pero, por fin, hacia dónde las tiro, hacia atrás o hacia adelante?... No se ponga usted así conmigo. No lo digo para molestarle... Capitán, me encuentro muy solo. ¿No podría enviarme un compañero?... Aunque sea la cabra... *(El capitán le riñe.)* A sus órdenes... A sus órdenes, mi capitán. *(ZAPO cuelga el teléfono. Refunfuña.)*

(Silencio. Entra en escena el matrimonio TEPÁN con cestas, como si vinieran a pasar un día en el campo. Se dirigen a su hijo; ZAPO, que, de espaldas y escondido entre los sacos, no ve lo que pasa.)

SR. TEPÁN. *(Ceremoniosamente.)* Hijo, levántate y besa en la frente a tu madre. *(ZAPO, aliviado y sorprendido, se levanta y besa en la frente a su madre con mucho respeto. Quiere hablar. Su padre le interrumpe.)* Y ahora, bésame a mí. *(Lo besa en la frente.)*

ZAPO. Pero papaitos, ¿cómo os habéis atrevido a venir aquí con lo peligroso que es? Iros inmediatamente.

SR. TEPÁN. ¿Acaso quieres dar a tu padre una lección de guerras y peligros? Esto para mí es un pasatiempo. Cuántas veces, sin ir más lejos, he bajado del metro en marcha.

SRA. TEPÁN. Hemos pensado que te aburrirías, por eso te hemos venido a ver. Tanta guerra te tiene que aburrir.

ZAPO. Eso depende. (...) Pero, perdonadme. Os tenéis que marchar. Está prohibido venir a la guerra si no se es soldado. (...) ¿Y si comienza otra vez la batalla?

SR. TEPÁN. ¿Te piensas que me voy a asustar? En peores me he visto. Y si aún fuera como antes, cuando había batallas con caballos gordos. Los tiempos han cambiado, ¿comprendes? *(Pausa.)* Hemos venido en motocicleta. Nadie nos ha dicho nada.

ZAPO. Supondrían que erais los árbitros.

SR. TEPÁN. Lo malo fue que. Como había tantos tanques y jeeps, resultaba difícil avanzar.

SRA. TEPÁN. Y luego, acuérdate de aquel cañón que hizo un embotellamiento.

SR. TEPÁN. De las guerras, es bien sabido, se puede esperar todo.

SRA. TEPÁN. Bueno, vamos a comer.

SR. TEPÁN. Si, vamos, que tengo un apetito enorme. Amí, este tufillo de pólvora, me abre el apetito.

SRA. TEPÁN. Comeremos aquí mismo, sentados en la manta.

Fernando Arrabal, Pic-Nic

Texto C

Los suspiros son aire y van al aire.

Las lágrimas son agua y van al mar.

Dime, mujer: cuando el amor se olvida,

¿sabes tú adónde va?

Gustavo Adolfo Bécquer

21. Indica a qué género literario pertenece cada uno de los textos de arriba y explica qué elementos te han permitido reconocerlos.

El TEXTO A es de...	Porque...
El TEXTO B es de...	Porque...
El TEXTO C es de...	Porque...

22. Señala algún recurso literario (metáforas, paralelismos,...) de entre los que aparecen en los textos de arriba. Pon ejemplos de los textos.

23. Elige uno de los textos de arriba y continúa.

ANEXO 2

2ª ENCUESTA SOBRE COMPETENCIA LITERARIA

Este cuestionario es anónimo y secreto. Los datos obtenidos nos servirán para un trabajo de investigación sobre la lectura en Secundaria. Te agradecemos tu colaboración.

CURSO: 1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO
EDAD: **SEXO:** MUJER VARÓN
FECHA: **CENTRO DE ESTUDIOS:**

74

I. Hábitos lectores

1. Pon en orden las actividades que prefieres hacer en tus ratos libres:
 - » Ver la televisión:
 - » Escuchar música:
 - » Hacer deporte:
 - » Salir con los amigos:
 - » Ir a bailar:
 - » Leer:
 - » Ir al cine:
 - » Ver teatro:
 - » Estudiar:
 - » Salir de excursión:
 - » Otros (indícalo):

II. Consumo de ficción

2. ¿Con qué frecuencia has leído durante este curso?

Todos los días	Un día o dos a la semana	Casi nunca	Nunca
----------------	--------------------------	------------	-------

3. ¿Qué tipo de libros son los que sueles leer?

Novelas	Obras de teatro	De poesía	Otros
---------	-----------------	-----------	-------

4. ¿Cuántos libros has leído porque era obligatorios para clase durante este curso? Indica número y asignaturas.

5. Además de los libros de lectura obligatoria de clase, ¿cuántos más has leído?

IV. Emitir una opinión personal

10. Cita autor y título de los libros que más te han gustado. Indica también por qué los leíste (eran lecturas obligatorias de clase, te los recomendaron, conocías al autor, te gustó el título,...

Autor	Título	Lo leí porque...

11. Elige uno de los libros que has citado antes y explica qué es lo que te gustó y lo que no te gustó de él. Da una opinión personal.
12. Leer libros te resulta interesante porque:
 - No te resulta interesante
 - Te identificas con algún personaje
 - Te ayuda a comprender cosas
 - Te sirve para olvidarte de lo que te rodea
 - ...
 - ...

V. Historia de la literatura

13. Completa la parrilla de abajo con nombres de autores y obras que conozcas. Fíjate en que debes clasificarlos también por géneros literarios.

	Poesía	Narrativa	Teatro
Edad Media			
Siglos de Oro (XVI y XVII)			
Siglo XVIII			
Siglo XIX			
Siglo XX			

14. De los autores que has citado en el cuadro anterior, ¿qué obras has leído este curso?

VI. Géneros literarios

Texto A

La historia de la mujer plantada

Una mujer se encontraba a sí misma tan hermosa y delicada como una flor. Cada día su marido tenía que decírselo, y nunca podía jurar o contar chistes verdes o eructar cuando la mujer estaba delante. Debía sólo admirarla y cuidarla y tratarla siempre como a una hermosa flor delicada.

Por eso el hombre plantó un día a su mujer en un tiesto grande.

Ursula Wölfel

Texto B

El pacifista

(Hay un movimiento coreográfico exaltado que se interrumpe cuando el pacifista dice:)

OTRO: Yo quiero la paz.

(Todos le miran, se detienen y avanzan hacia él.)

TODOS: ¿Tú quieres la paz?

OTRO: *(Reafirmandose.)* Yo quiero la paz.

TODOS: *(Incrédulos.)* ¿Tú quieres la paz?

OTRO: ¡Yo quiero la paz!

TODOS: Bien, entonces... (...)

UNO: No odies

DOS: No ambiciones.

TRES: No aconsejes.

CUATRO: No obligues.

TODOS: ¡Y sonríe!

CINCO: No permitas la tiranía!

SEIS: ¡No pagues impuestos que sirvan para comprar armas!

SIETE: ¡Deserta!

OCHO: No permitas la tiranía.

TODOS: ¡Y sonríe!

Alberto Miralles (texto adaptado)

Texto C

Ayer te besé en los labios.
Te besé en los labios. Densos,
rojos. Fue un beso tan corto
que duró más que un relámpago,
que un milagro, más.

Pedro Salinas

15. Señala a qué género literario pertenece cada uno de los textos de arriba e indica todos los elementos te han permitido reconocerlos.

El TEXTO A es de....	Porque...
El TEXTO B es de...	Porque...
El TEXTO C es de...	Porque...

16. Elige uno de los textos y coméntalo (argumento, tema, recursos literarios, etc.).

17. Elige uno de los textos de arriba y continúa.